



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO DA UFBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**PAULA ALICE BAPTISTA BORGES**

**ISSO É INFANTIL?: PERSPECTIVAS, EXPECTATIVAS E  
TABUS TRANSMIDIÁTICOS A PARTIR DE *MIÚDA E O GUARDA-  
CHUVA***

Salvador  
2014

**PAULA ALICE BAPTISTA BORGES**

**ISSO É INFANTIL?: PERSPECTIVAS, EXPECTATIVAS E  
TABUS TRANSMIDIÁTICOS A PARTIR DE *MIÚDA E O GUARDA-  
CHUVA***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba

Salvador  
2014

Escola de Teatro - UFBA

Borges, Paula Alice Baptista.

Isso é infantil?: perspectivas, expectativas e tabus transmidiáticos a partir de *Miúda e o Guarda - Chuva* / Paula Alice Baptista Borges - 2014. 204f. il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2014.

1. Teatro infantil. 2. Teatro (Literatura) - Crianças. 3. Cinema - Crianças. 4. Literatura – Crianças. 5. Tabu. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 869.25

TERMO DE APROVAÇÃO

**PAULA ALICE BAPTISTA BORGES**

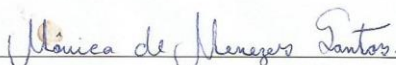
ISSO É INFANTIL? PERSPECTIVAS, EXPECTATIVAS E TABUS  
TRANSMIDIÁTICOS A PARTIR DE “MIÚDA E O GUARDA-CHUVA”

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes  
Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em 10 de outubro de 2014.

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. LUIZ CLAUDIO CAJAIBA SOARES (Orientador)

  
\_\_\_\_\_

Prof.ª. Dr.ª. MÔNICA DE MENEZES SANTOS (UFBA)

  
\_\_\_\_\_

Prof.ª. Dr.ª. ELIANA LUCIA MADUREIRA YUNES (PUC - RIO)

  
\_\_\_\_\_

Prof.ª. Dr.ª. CATARINA SANT'ANNA (PPGAC/UFBA)

  
\_\_\_\_\_

Prof.ª. Dr.ª. DENISE CARRASCOSA FRANCA (UFBA)

Dedico este trabalho a minha mãe, a minha avó e aos primeiros amores.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba, meu orientador, que está aprendendo diariamente sobre infância da maneira mais linda, sendo pai.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA), em especial Suzana Martins, Daniel Marques e Ângela Reis, muito atenciosos e generosos comigo, em meu percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tornou viável minha dedicação à tese e minha ida a Buenos Aires, através do Programa Institucional Doutorado Sanduíche Exterior (PDSE).

A Jorge Dubatti, que me recebeu como orientanda em Buenos Aires. Aos funcionários do Centro de Documentación de Teatro y Danza del Teatro San Martín, sempre muito solícitos. A Carlos Fos, que orientou a minha incursão pelo teatro infantil feito na Argentina, com indicações bibliográficas valiosas e ainda mais valiosos momentos de interlocução presencial, o meu mais sincero e respeitoso agradecimento pelas contribuições que definitivamente mudaram o rumo do meu trabalho. A Silvina Patrignoni, pelo convite para participar do evento de seu grupo, Chocolate con Churros, em Córdoba, e por compartilhar do pensamento de que vale a pena produzir um trabalho criativo engajado para crianças. A Nora Lía Sormani, estudiosa brilhante e dedicada, que me proporcionou horas de aprendizagem, através dos escritos e compartilhando, sempre generosamente, grandes histórias sobre o teatro infantil argentino.

Aos colegas que entraram comigo no Doutorado em 2010, em especial, Roberto Abreu, Adriana Amorim, Paulo Henrique Alcântara, Reginaldo Carvalho, Christina Fornaciari, Marianne Consentino, Duda Bastos e Maicyra Leão. Ao destaque absoluto da minha escola de samba da turma do PPGAC, Rodrigo Dourado, amor à primeira vista, amigo querido, interlocução de luxo.

Às professoras que compuseram a banca de meu Exame de Qualificação: Mônica Menezes, poeta de mão cheia, professora marcante do meu percurso em Letras; Catarina Sant'Anna, do olhar atento e carinhoso, das múltiplas indicações incríveis de leitura; Eliana Yunes, de quem guardo profunda admiração pela trajetória e, por fim, Denise Carrascosa, professora querida, competente, admirável e inspiradora, que tive a felicidade de conhecer em Letras.

Aos amigos de sempre Alan Ramos Gonçalves, Aila Cabral, Stefan Dudovitz, Larissa Souza, Mel Aguiar, Rodrigo Luna e Nilson Rocha.

À facção baiano-paulista-portenha, que me acolheu lindamente e tornou meus dias de pesquisa em Buenos Aires, ainda mais inspiradores: Mariana David, Pedro Magalhães, Max Yakin Bozec, Guilherme Simalha e Marina Mayumi.

A Marina Martinelli, que me trouxe Fran e ao Fran que me trouxe Miúda.

A Guacira Cavalcante, com quem divido a crença amorosa nas palavras.

Aos companheiros de jornada Miúda: Amadeu Albán, mais que um produtor espetacular, um amigo querido; Igor Souza, que materializa sonhos; Fabiana Pimentel, João Calmon, Rubens Caetano, Laura Franco, Yoshi Aguiar, Daniel Calibam, Ronei Jorge e Luciano Simas.

Aos amigos de palco-vida: Fábio Osório Monteiro, Vanessa Mello, Ellen Mello e Daniel Moura.

Aos amigos vagapáricos: Olga Lamas, Lucas Valentim, Lisa Vietra, Jorge Oliveira e Isabela Silveira.

A Victor Cayres, primeiro leitor de Miúda, que topou caminhar comigo, mesmo sem saber ao certo para onde estávamos indo. Agradeço a confiança, o empenho e o afeto vivido e dividido.

A Márcio Nonato, que atravessa o mundo comigo há muitos e de muitas maneiras.

A Jorge Alencar, que corre em minhas veias.

A Lia Lordelo, amiga-irmã, que combina conselho, interrogação, carinho e café, como poucas.

A Saulo Moreira, meu cúmplice de cabeceira.

A Lu e Moisés, meus compadres, que me deram uma linda afilhada, Suzaninha. E de quebra, Adriano, mais uma criança para transformar o mundo em outra coisa.

A Nalvinha, Rita e Fátima, companheiras de casa e de vida.

A Kátia Borges e Ana Sousa, minhas irmãs, que transformam e mantêm a memória de meu pai; e meu cunhado, Marcelo Sousa.

Aos meus sobrinhos queridos Júlia, Marcelinho e Mariana, que nos deu Pedro e Alice, meus sobrinhos-netos, que também recebem meu aperto de amor.

A minha tia Neusa, que é parte do meu coração.

A minha mãe, Nisalva, e minha avó, Lourdes, de perto e de longe as pessoas mais importantes da minha vida.

*E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação, e ao expor, a digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: a excursão. Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz. Quando a criança age assim, não faz mais do que desenrolar as idas e vindas de um desejo, que ela apresenta e representa sem fim. Creio sinceramente que, na origem de um ensino como este, é preciso aceitar que se coloque sempre um fantasma, o qual pode variar de ano a ano.* (BARTHES, 1980, p.42)

*Como são tristes os dias  
Da criança escravizada,  
Todos mandam na coitada,  
Ela não manda em ninguém...  
O pai manda, a mãe desmanda,  
O irmão mais velho comanda,  
Todos entram na ciranda,  
E ela sempre diz amém...*  
(ROCHA, 1983, p. 105)

*Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti.*  
(CAMPOS, 2006, p. 189)



## RESUMO

Esse trabalho pretende construir uma teia discursiva particular, a partir das ideias de memória, imaginação e poesia, cruzando perspectivas teórico-críticas à minha leitura sobre como as discursividades sobre/para a infância têm negociado suas produções na contemporaneidade. Aqui, me coloco em primeira pessoa, fugindo da retórica discursiva abstrata da modernidade, que forja uma expressão universalista de mundo. Ao desenhar meu lugar de fala, a partir da minha experiência de criadora de um produto transmidiático para a infância: *Miúda e o guarda-chuva*, pretendo discutir os usos da infância, desejando uma maior politização das ações artísticas voltadas para crianças, que repense modelos engessados, estereotipados e estagnados. O primeiro capítulo relaciona os discursos produzidos sobre a infância à literatura, partindo do conto e da relação proibitiva da ideia de tabu com a infância. O segundo capítulo apresenta textos escritos sobre a peça *Miúda e o guarda-chuva*, que foram disparadores de muitas das reflexões desse trabalho. A leitura crucial, portanto, redimensiona infância e teatro, aventando conexões entre o tabu e o estereótipo, como instâncias de luta e de conforto. O terceiro capítulo relaciona os discursos produzidos sobre a infância ao cinema dirigido a ela. Parte dele se debruça sobre a mudança paradigmática que se processa na atualidade, no tocante à revisão de estigmas hegemônicos em narrativas fílmicas infantis contemporâneas. Nele também, procuro agenciar leituras sobre a infância à articulação de três pesquisas de grupo focal feitas sobre o curta e a versão em longa-metragem, ambas de animação, de *Miúda e o guarda-chuva*. As considerações finais apontam para o fim desse processo como o começo de uma nova jornada, a construção do meu segundo espetáculo para crianças: *Para o menino-bolha*.

**Palavras-chave:** Teatro Infantil, Literatura Infantil, Cinema Infantil, Temas Tabu, Teoria da Recepção.

## ABSTRACT

This work intends to build a particular discursive web out of notions such as memory, imagination and poetry, crossing critical theoretical perspectives to my view as to how discursivities about/for childhood have been dealing with its productions in contemporary times. Here I use the first person in an attempt to escape modernity's abstract discursive rhetorics, which forges an universalist world expression. By highlighting my locus of speech, from my experience as a creator of a transmediatic product for childhood: *Miúda and the Umbrella*, I intend to discuss the uses of the childhood notion, aspiring to a greater politization of artistic actions for children which may rethink cast, stereotyped and stagnant models. The first chapter relates the discourses produced on childhood to literature, starting from the short story and the prohibitive idea of taboo in childhood. The second chapter presents written texts about the play *Miúda and the Umbrella*, which triggered many of the reflections present in this work. That crucial reading, therefore, resizes childhood and theater, suggesting connections between taboo and stereotype, as both mourning and comfort instances. The third chapter links discourses produced on childhood to the cinema especially produced for children. Part of it is dedicated to the paradigmatic shift taking place today, when it comes to revising hegemonic stigmas in contemporary child filmic narratives. I also try to enable ways of looking at childhood, articulating three focus group researches made on the short and long versions of the animated film *Miúda and the Umbrella*. Final comments point at the end of this process, as much at the beginning of a new journey – the construction of my new play for children: *To the bubble-boy*.

**Keywords:** Children's Theatre, Children's Literature, Children's Cinema, Taboo Topics, Reception Theory

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO: LIGANDO OS PONTOS ATÉ AS DEZESSETE NOTAS**

Nota 01: Abro a caixa de costura, mostro os instrumentos e o abraço da poesia/pensamento..... 11

### **1. MIÚDA E O GUARDA-CHUVA: EMERGÊNCIA E GENEALOGIA AFETIVA DE UMA HISTÓRIA DE AMOR E DE PALAVRA.....18**

Nota 02: Branca de Neve e a consideração do espelho..... 18

Nota 03: Infância como discurso..... 19

Nota 04: Miúda e o guarda-chuva, uma coleção de primeiras vezes..... 32

Nota 05: Miúda e o exercício de ser criança..... 37

Nota 06: As histórias e os tabus..... 55

### **2. O PALCO COMO LABORATÓRIO: RISCADO PANORÂMICO E PESSOAL SOBRE MODOS DE CRIAR/PENSAR TEATRO PARA CRIANÇAS.....76**

Nota 07: Miúda, o guarda-chuva, o palco e a plateia..... 76

Nota 08: Pequeno mapa de atravessamentos afetivos..... 81

Nota 09: Miúda na Argentina – puro açúcar branco e azul..... 90

Nota 10: Teatro para crianças no Brasil – breve esboço narrativo..... 101

Nota 11: Teatro de tábua e tabu..... 116

Nota 12: Estudando o estereótipo como luta e conforto..... 131

### **3. AS MUITAS TELAS DA INFÂNCIA: O OUTRO COMO ESPELHO E ESBOÇO PARA OUTROS FILMES E COMPREENSÕES.....142**

Nota 13: Branca de Neve e o espelho distorcido..... 142

Nota 14: Disney, Freud e as narrativas fílmicas para crianças no divã..... 143

Nota 15: Miúda do palco para a tela..... 154

Nota 16: Miúda, a plateia, as leituras e a sala de espelhos..... 162

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMA NOTA DISSONANTE.....186**

Nota 17: A gente nunca sabe de tudo completamente..... 186

### **REFERÊNCIAS.....192**

**APÊNDICE – MIÚDA E O GUARDA-CHUVA (CONTO).....200**

## INTRODUÇÃO: LIGANDO OS PONTOS ATÉ AS DEZESSETE NOTAS

Do passado, é minha infância que mais me fascina; somente ela, quando a olho, não me traz o pesar do tempo abolido. Pois não é o irreversível que nela descubro, é o irredutível: tudo o que ainda está em mim, por acessos; na criança leio a corpo descoberto o avesso negro de mim mesmo, o tédio, a vulnerabilidade, a aptidão aos desesperos, (felizmente plurais), a emoção interna, cortada, para sua infelicidade, de toda expressão” (BARTHES, 1975, p.28)

Nota 01: abro a caixa de costura, mostro os instrumentos e o abraço da poesia/pensamento.

Miúda respira baixinho dentro de uma caixinha azul que tive na infância. Quando eu acabei de ler *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2009) pela primeira vez, eu fiz um carneirinho de farinha com água, patas de palito de dente, e guardei numa caixinha azul. Levei para a escola, as pessoas gostaram. Dias depois, abri a caixa e meu carneiro estava deformado pelo mofo e pelo tempo. O espanto desse momento tem a ver com o impacto do livro em minha vida e com muito do que veio depois.

Salto temporal.

O poema é curto e se chama *Recuperação da adolescência*. Diz assim: “É sempre mais difícil ancorar um navio no espaço” (CESAR, 1998, p.87). Ele é de Ana Cristina Cesar e faz parte de um livro chamado *A teus pés*, que reúne três livros publicados de forma independente: *Luvas de Pelica*, *Cenas de Abril* e *Correspondência Completa*. A prática literária de Ana Cristina Cesar busca o formato da nota, do bilhete, do recado solto na página, da correspondência. Uma intimidade forjada com nomes e pseudônimos, referências mais ou menos relacionadas à sua vida pessoal, que até hoje desafia olhares das mais diversas perspectivas. Engana-se quem procura Ana Cristina Cesar, engana-se quem procura Ana C. O jogo dos enganos, não se sabe ao certo que chave usar para adentrar o universo, desestabiliza análises, ao mesmo tempo em que situa o leitor em um espaço de íntimo desejo construído a partir da névoa. A aura da poeta jovem, talentosa, linda e suicida povoa o imaginário dos fãs em uma caça

incessante aos porquês, à brincadeira, talvez inútil, de flagrar na poesia borrões da biografia do autor. Quase tudo em Ana Cristina é mistério, ou assim se vê. Produzir uma leitura qualquer sobre um escrito qualquer dessa poeta é um pouco ancorar um navio no espaço. A frase me acompanha, na mesma dimensão do seu mistério.

Um outro poema-música de Ana Cristina Cesar que me acompanha é:

Este livro

Meu filho. Não é automatismo. Juro. É jazz do coração. É prosa que dá prêmio. Um tea for two total, tilintar de verdade que você seduz, charmeur volante, pela pista, a toda. Enfie a carapuça.  
E cante.  
Puro açúcar branco e blue.  
(CESAR, 1999, p. 55)

Foi minha irmã, a jornalista e poeta Kátia Borges, quem me apresentou a Ana Cristina Cesar. Indicou a leitura de *A teus pés* e me emprestou sua edição raríssima do livro sob muitas recomendações. Li. Reli. Li de novo. Deixei que aquilo dormisse e virasse corpo. Dissecava os rastros biográficos, me perdia em meio a tantas citações e referências. Ler Ana Cristina é também ler muitas outras coisas: poetas, ficcionistas, cineastas, homens e mulheres que ela traga e traduz. Há, inclusive, quem veja a poeta como uma grande plagiadora, por conta do uso desta estratégia criativa. Li um livro intitulado *Teatro* (CARVALHO, 1998), de um escritor contemporâneo paulista, em que duas narrativas espelhadas tinham uma personagem em comum: Ana C.. Mais tarde, soube, também Bernardo Carvalho, o autor, se interessava por Ana Cristina Cesar e seus segredos. Finalmente, ancorei minha admiração pelos poemas de Ana Cristina Cesar, no desfecho de um conto que eu comecei a escrever em 2007 e cujo título perseguiu meu desejo algumas noites: *Miúda e o guarda-chuva*.

Gaston Bachelard talvez me dissesse que o devaneio só é possível fora do papel. Aquele lugar para onde vamos quando desejamos ampliar nossa experiência para além do tempo vivido, dilatando os sentidos para um volume imaterial que não é nem sonho, nem realidade presencial, mas outro tipo de verdade profunda e conquistada na solidão: o devaneio. O valor estético atribuído ao devaneio pelo autor potencializa a experiência da infância, considerando daquelas longas horas de silêncio e imaginação, o caldo espesso e disperso, que a memória se esforça em preservar e a imaginação recria, a partir do que nos foi contado, e que não é a história em si, responsável por alguns dos

momentos poéticos mais inspiradores da vida adulta. “É sempre desse modo, como um fogo esquecido, que a infância pode ressurgir em nós”. (BACHELARD, 1998, p. 98.)

Eu ouvi esse nome, Miúda, primeiro pela boca da minha avó, uma das grandes casas da minha infância. Mas eu já era grande e se tratava do apelido da minha bisavó que eu não conheci, mas que, pela foto, percebo, inspirou o desenho do meu cabelo na minha testa. Depois, minha outra irmã, por parte de pai, me contou que havia uma tia Miúda do outro lado da família também. Um dos seis filhos que minha avó Alice deixou, para se casar com meu vô Lídio e ter mais três filhos, o que, segundo minha irmã, garantiria a sobrevivência dos seis primeiros. De algum canto desta memória partiu, em uma madrugada qualquer do final de 2007, o título para um conto, que, como já disse, perseguiu algumas das minhas noites: *Miúda e o guarda-chuva*. Miúda, o nome da minha personagem.

Eu sonhei com uma personagem um pouco Macabéia, um pouco o Pequeno Príncipe. Obras de ficção foram muito presentes em minha vida e lembro claramente do período em que não entendia muito bem porque alguns personagens de livro de história existiam de verdade e outros não, uma vez que era tudo história. Então, Sherlock Holmes não poderia ser contratado. A tábua redonda era uma lenda. Mas Luís XIV, o Rei Sol, que conheci através da coleção da minha mãe, *Grandes personagens da civilização mundial*, existiu e Joana D’arc, cuja história me impressionou, através da mesma coleção, também. E, porque quando criança eu lia muito, tanto o que era para criança quanto o que não era, rabiscando os romances da Literatura Universal de minha mãe, em capa dura e vermelha, às vezes a dimensão literária ganhava corpo e adornava o que agora compreendo, na perspectiva de Bachelard, como um devaneio. Tanto que, agora mesmo, esta história, já não sei se vivi ou se devaneei para tentar compreender a minha paixão por alguns personagens. E isso acontece até hoje, eu me apaixono por alguns personagens. Mas Miúda era mesmo meio Macabéia, meio o Pequeno Príncipe.

Minha edição do pequeno príncipe, ganhei como presente de aniversário, de uma amiga de minha mãe chamada Raidalva. Através dele, aprendi o que significava a palavra evadir e um jeito de pensar a palavra cativar. Àquela época, evadir era voar e cativar era gostar tanto do outro que pontualidade tinha que virar paradigma. E também que o amor pode envolver outros sentimentos nem sempre tão bonitos e nunca enunciados nos contos de fada, como a vaidade e o egoísmo. O livro, e isso eu me lembro bem, não se encerrava com o *happy end* típico das histórias infantis. Talvez por isso, ter lido que o pequeno príncipe decidiu acabar com a própria vida, deixando a

carcaça do corpo na Terra para voltar para o planeta B 612, tenha ativado em mim um tipo de melancolia que condensava a aprendizagem do personagem e era meu conforto e minha felicidade poética.

Macabéia eu conheci adolescente, pela voz da minha professora Nilza Carolina. Aliás, foi esta professora a responsável por outra grande leitura que fiz na vida: São Bernardo (RAMOS, 1963). Eu não sabia, mas era ali que eu estava começando a aprender a ler. Mas Macabéia também me chegou pela televisão, através de um episódio da Rede Globo, do programa *Cena Aberta*, dedicado ao romance e pelo ator Alexandre Casali, na versão baiana de *A hora da estrela* (VARGENS, 2002), uma construção belíssima da personagem, que inspirou muitíssimo as minhas imagens de Miúda. Só depois, veio Lispector (1995), autora do livro, fazendo com que eu pensasse por macabéias e fosse identificando na vida, as mulheres Macabéias que eu gostaria de recriar/homenagear em cena. Nesse momento da vida, eu já queria escrever uma história. “Um excesso de infância é um germe de poema” (BACHELARD, 1998, p. 95), mesmo.

A reflexão que Bachelard propõe afirma na infância a origem das maiores paisagens:

Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. (BACHELARD, 1998, p. 97)

A defesa do devaneio pelo devaneio une imaginação e memória sob o inevitável argumento bachelardiano de que o passado não é estável. Reviver o passado através do devaneio é reinventar o que aconteceu, evocando outra infância. O passado no devaneio tem valor de imagem. Para além dos fatos, importa para a memória, os valores. É preciso permitir que a dilatação psíquica do devaneio aconteça para que a memória e a imaginação rivalizem para nos devolver as imagens às quais atribuímos valor em nossas vidas. E os poetas nos ajudam a recuperar o mundo dos valores psicológicos de nossa intimidade. “A tripla ligação imaginação, memória e poesia deverá então ajudar-nos a situar, no reino dos valores, esse fenômeno humano que é uma infância solitária, uma infância cósmica.” (BACHELARD, 1998, p. 100). Essa infância cósmica e solitária não é representada por uma criança amuada no canto da sala sem nada para fazer. Ao

contrário, dilata o tempo particular e intransferível em que a criança experimenta uma solidão feliz. É quando o ser da infância liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação as imagens da realidade.

Bachelard (1998) coloca a infância em um lugar de central importância, estabelecendo nela uma espécie de genealogia poética que centra nesta fase da vida o germe criativo de muitos poetas que, por sua vez, inspiraram e inspirarão tantos outros. Os contornos que traça, idealizam uma ideia de infância que não dá conta de todas as diferenças que o termo abarca hoje em dia. E essa não é a pretensão. No entanto, tais contornos configuram uma nuance não cultivada pela grande maioria das imagens produzidas atualmente sobre a infância, nas quais prevalece uma associação quase histórica que normatiza a alegria como um padrão infantil sem abertura a outras possibilidades de representação. A defesa bachelardiana da solidão do devaneio, em respeito ao espaço cósmico da imaginação, exercitada individualmente, reposiciona meu olhar contemporâneo sobre a criança e, principalmente, sobre o que pode ou não ser produzido artisticamente para ela.

Um dos objetivos centrais deste trabalho é desconfiar dos discursos que se outorgam a sapiência do que é a infância. Neste sentido, minha primeira leitura de Bachelard, referendada acima, foi tensa e de luta acirrada, pois ele parece delinear a traços fortes a infância em que acredita. Do ponto em que estou, continuo pensando a criança como a interrogação mais interessante a quem direcionar certos produtos artísticos. Não, eu não creio que tudo pode e/ou deve ser direcionado às crianças, mas, novamente, do ponto em que estou, acredito que crianças podem se relacionar, de modos necessariamente diferentes, com tudo.

Na carona dessa crença, esse trabalho pretende sintetizar em três capítulos quatro anos de estudos, leituras, impressões e devaneios sobre o grande rol de conhecimentos que envolvem e atravessam os produtos destinados à infância. Como não poderia deixar de ser, atando as duas pontas da vida, em meu duplo interesse por Letras e Teatro, minhas duas áreas de formação, costuro uma primeira parte dedicada ao estudo das relações entre literatura e infância, tomando, como eixo de partida, o conto escrito por mim, que inaugurou a trajetória do projeto *Miúda e o guarda-chuva*. A história inicial contou com três transcrições derivadas: a peça *Miúda e o guarda-chuva*, o curta-metragem de animação e, mais recentemente, o longa-metragem de animação, ambos homônimos. O segundo capítulo deste trabalho se dedica às relações entre teatro e infância, tomando como detonador inicial, a versão teatral do conto. O terceiro e



último capítulo se debruça sobre as versões cinematográficas da obra-referência. Todos os capítulos procuram vasculhar as versões e os olhares sobre as mesmas, sublinhando a suspeita de que a infância na contemporaneidade é um dos terrenos mais férteis para a produção e perpetuação de tabus, gestando uma fetichização problemática e acrítica mascarada de proteção.

O corpo da tese se inspira carinhosamente no livro *Fragmentos de um discurso amoroso*. Roland Barthes, em 1979, propunha um livro sem pretensão de totalização de sentido, que deslocava o lugar de sua própria autoria, sem deixar de ser um livro assinado, ou seja, com vestígios do seu autor. Barthes (1979) oferecia ao leitor figuras poéticas em ordem alfabética, para fugir à tentação de um sentido fechado, que desenhavam o amante, não o objeto amado. Esse desenho provisório e decididamente parcial é organizado por Barthes de modo a oferecer ao leitor uma função criativa de ordem: os sentidos são seus, esse é apenas o meu modo-crença de recortar. A organização do presente trabalho elege metodologicamente o formato de notas numeradas e tituladas em ordem crescente, antecipadas pelos títulos dos capítulos, forjando assim uma organização possível, levando em consideração o desejo de oferecer materiais para a leitura, de maneira um pouco menos conduzida e mais ávida da presença ativa e criativa de quem lê.

As notas oferecem ao leitor, de forma teórico-poética, peças não-lineares e não-causais para múltiplas construções de sentido. Essa estratégia, narrativa em Barthes, tomada aqui como inspiração metodológica, estabelece uma coerência maior entre o arcabouço teórico que articulo e a proposição textual em si. Esse raciocínio bastante aderido ao pensamento de Denise Najmanovich (2001) pretende formular uma estrutura de sistematização de pensamento que, em conjunto, dispare interpretações possíveis através de uma ficção cronológica razoável e necessariamente não linear. Forma e conteúdo indissociáveis em pretensão.

Nela, me coloco em primeira pessoa, fugindo da retórica discursiva da modernidade, cujo sujeito abstrato forjava uma expressão universalista de mundo que o isentava, de certa forma, da responsabilidade que é a enunciação do lugar de fala. Essa delimitação, mais que a defesa de uma forma de falar, anuncia, nas palavras de Najmanovich, outros modos de pensar, conhecer, sentir e perceber o mundo:

Esse gesto não é um mero indicativo, nem uma regra protocolar. Ao contrário, trata-se de uma afirmação: ética, porque indica a decisão do

falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que ela cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (NAJMANOVICH, 2001, p.8).

Outro ponto interessante do pensamento de Najmanovich é a aposta na construção de um novo espaço cognitivo demarcado pelas necessidades produzidas pelos desenvolvimentos contemporâneos, a possibilidade de se valer de processos simultâneos de conhecimento, por exemplo. O saber enciclopédico, o tempo da Balsa em tempos de Google, as inúmeras janelas de um sistema operacional, os inúmeros *pop-ups* da internet, a tendência à não especialização como forma de sobrevivência, a percepção de que o corpo não está separado da mente, muito pelo contrário, participa cotidianamente de todos os processos de conhecimento pelos quais passamos. Estabelecer uma correlação entre pares outrora tratados como dicotômicos, corporeamente, sujeito-objeto, matéria-energia, reposiciona os tradicionais jogos de oposição e sugere a legitimação de outros padrões de pensamento, mais consonantes com uma prática de pensamento não-linear, que tem assumido modelos cada vez mais familiares, na ciência, na arte e na vida cotidiana.

Meu último grifo sobre o pensamento dessa autora concerne ao aspecto de incompletude da possibilidade de conhecer. Observo esse tópico de maneira difusa, pensando no conhecimento das grandes narrativas que passou necessariamente pela criação de grandes lacunas. A tal História, com H maiúsculo, que elegeu grandes temas, pensando dar conta do mundo e acabou por deixar tanto dele de fora. Penso também sobre qualquer outro processo de conhecimento que passe por um volumoso processo de estudo que tenha que ser planejado, organizado, sistematizado em uma escrita. Não seria esse também um procedimento intimamente relacionado ao que é deixado de fora, uma vez que não se pode dar conta do todo? Najmanovich vai mais além, é incompleta a possibilidade mesma de conhecer. Dessa forma, assumo também esse aspecto na minha escrita, optando por articular o manancial teórico em fluxos e assumindo outras possibilidades de escrita, como trânsitos narrativos e acadêmicos possíveis.

## **1 MIÚDA E O GUARDA-CHUVA: EMERGÊNCIA E GENEALOGIA AFETIVA DE UMA HISTÓRIA DE AMOR E DE PALAVRA**

Nota 02: Branca de Neve e a consideração do espelho.

Eu vou te contar uma história. Era uma vez uma rainha muito bela que desejou muito ter uma filha branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o batente da janela. Pouco tempo depois ela deu à luz Branca de Neve. Todos os dias, a rainha se punha em frente ao espelho e o indagava sobre a exclusividade da sua beleza sobre todos os mortais. Sim, ela era a mais bonita. Até o dia em que Branca de Neve, aos sete anos, passou a ser a resposta do espelho. Furiosa, ela ordenou a um caçador que a matasse e lhe trouxesse seu pulmão e fígado para serem cozinhados no sal e comidos. O caçador obedeceu, mas penalizado pela beleza da moça em aflição, resolveu deixar que os bichos da floresta fizessem esse trabalho, matando um animal qualquer e levando pulmão e fígado para a rainha. Exausta de correr pela floresta, Branca de Neve encontrou repouso invadindo a casa de sete anões, reconhecidos como tais pelo tamanho de seus móveis e objetos. Comeu um pouco de tudo e bebeu um pouco de tudo que viu na mesa e se acomodou na sétima cama no quarto. Ao chegarem à casa, os anões notaram o uso de seus pertences e ficaram aborrecidos. Mas, ao avistarem Branca de Neve, ficaram encantados com a sua beleza e a deixaram dormir mais um pouco. Mais tarde, depois de escutarem toda a história da moça, combinaram que, em troca de serviços domésticos não remunerados, ela poderia ficar na casa deles, sozinha o dia inteiro, mas protegida pela certeza do retorno dos sete anões à casa, à noite, com dinheiro e comida, para todos. Decidida a matar a própria filha, a rainha localiza o esconderijo anunciado pelo espelho e envenena um cordão, o qual tenta vender para a filha se passando por uma velha vendedora. Sem noção do perigo, Branca de Neve deixa que a velha lhe amarre o cordão na cintura e, imediatamente, cai no chão, sufocada. Os anões, ao chegarem, localizam rapidamente o cordão e, livre dele, ela volta à vida. Recebendo a mesma resposta do espelho, a rainha submete a filha a outra de suas aparições, dessa vez com um pente envenenado. Os anões novamente a libertam da morte ao tirar o pente de seus cabelos. Como três é o número mágico das histórias da carochinha, a rainha, ao ouvir que Branca de Neve ainda está viva, envenena uma banda de uma maçã e oferece à menina. A mãe, inclusive, morde a parte não envenenada da maçã, para mostrar à menina como a fruta não oferecia riscos. E oferece a outra parte à

própria filha. Branca de Neve, entre receosa e confiante, morde a banda envenenada e cai no chão sem vida. Dessa vez, os anões não localizam nada de estranho e, lamentosos pela morte da pequena, resolvem, ao invés de enterrar, expor e velar em um caixão de vidro o corpo da bela princesa. Um príncipe, em pernoite pela casa dos anões, vê Branca de Neve ao cruzar a sala e se apaixona por seu corpo morto. Oferece dinheiro aos anões para levar consigo a defunta. Como recebe uma negativa, nobre, pede aos anões que lhe deem a donzela, agora com pouco mais de sete anos, para que ele possa continuar velando respeitosamente seu corpo, como a coisa mais amada e que não apodreceu. O caixão era locomovido conforme a vontade do príncipe, que não podia nem comer se não olhasse para o caixão. Um dos empregados do castelo, cansado de tanta trabalhadeira, abriu o caixão e protestou, dizendo que eles passavam o dia sofrendo por uma menina morta. Disse isso e bateu nas costas de Branca de Neve, livrando-a da maçã podre entalada. Alegres, o príncipe e Branca de Neve foram comer e já marcaram o casamento para o dia seguinte. A rainha foi convidada e, ao saber, pelo espelho, que havia uma jovem rainha mais bonita do que ela, decidiu ir ver com os próprios olhos. Foi então obrigada a dançar calçada com pantufas de ferro em brasa até morrer com os pés muito queimados (GRIMM & GRIMM, 2012).

Nota 03: Infância como discurso.

O interesse central desse trabalho é construir uma teia discursiva particular, fundada e fundamentada a partir das ideias de memória, imaginação e poesia, localizadas em Bachelard (1988). Para tanto, o investimento mais importante é cruzar perspectivas teórico-críticas à minha leitura sobre como as discursividades sobre/para a infância têm negociado suas produções na contemporaneidade, a partir da minha experiência de criadora de um produto transmidiático para a infância: *Miúda e o guarda-chuva*. Para chegar a esse ponto de nossa narrativa, minha e do leitor, é necessário escolher um começo. Iniciar a composição de um discurso é também enveredar pelos perigos de engendrar um discurso. Em sua aula inaugural no Collège de France, aqui no Brasil traduzida e publicada como o pequeno livro *A ordem do discurso*, Foucault (1999) estabelece um problema crucial e inescapável para quem, como eu, decide se debruçar sobre os mecanismos que formulam um discurso, nesse caso, da infância.

Para ele, começar já demarca um estado de aparente controle e dominação. O desejo dele é, ao invés de tomar a palavra, ser envolvido por ela e levado bem além de

todo começo possível. Perceber que, no momento de falar, uma voz sem nome o precede há muito tempo e que basta prosseguir com a frase. Não haveria, portanto, começo e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, ele seria uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível, se deixando levar na ordem arriscada do discurso como um destroço feliz, como se fosse ele, o discurso, uma transparência calma, profunda, aberta, de onde as verdades se elevam.

Entretanto, o desejo de não começar e as forças instituídas para que se diga, a Academia sendo uma delas, são réplicas opostas de uma mesma inquietação diante do discurso

em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita, inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (FOUCAULT, 1999, p. 8)

Além da necessária escolha de um começo, preciso, para que, entre outras coisas, o meu discurso seja também carregado de historicidade, demarcar o meu lugar de fala. Parte desse lugar é desenhado pelo elenco de algumas escolhas-norte e outras motivações. Por que é importante para esse trabalho que a primeira parte dele seja dedicada a especulações sobre as relações entre literatura infantil e infância? Primeiro, todo o trabalho foi catapultado pelas inquietações surgidas a partir da experiência de montagem que vivi em *Miúda e o guarda-chuva*, espetáculo infantil escrito a partir de um conto homônimo de minha autoria. Esse conto, apesar de não ter sido escrito para crianças, já aponta, em seu corpo, elementos que aguçaram o meu desejo de utilizá-lo como ponto de partida de uma peça infantil. É nesse cruzamento entre a página e o palco, que *Miúda* foi tomando forma.

Segundo, é bastante comum vermos no teatro montagens e adaptações de obras infantis, seja de autores consagrados, seja de contos populares ou tradicionais, com os de Perrault ou dos irmãos Grimm; e essa interação é tão comum quanto carente de exame. Terceiro e último, tanto a crítica jornalística quanto os estudos acadêmicos se mobilizaram, aqui no Brasil, primeiro no sentido do entendimento dos fenômenos relacionados à crescente produção literária dedicada à infância, nos idos dos anos 1970, e, esse escopo teórico-analítico é de grande valia para a compreensão, de modo comparativo, dos fenômenos relacionados ao teatro feito para crianças, salvas, obviamente, as especificidades de cada linguagem artística.

O teatro infantil tem muito a aprender com a literatura infantil, em suas recentes tradições, assim como com o cinema, outra linguagem frequentemente associada à veiculação de enredos que, apesar de muito mais nova que a literatura e que o teatro, aponta para lugares-comuns e também lugares de diversidade que marcam diferenças interessantíssimas no trato com a infância e com os limites de compreensão adulta do que é permitido criar para ela. Pensar sobre a recente produção de dança para crianças, principalmente aquela despreocupada com a veiculação de enredos, também reposiciona o olhar para as demandas em jogo na produção de peças para os pequenos.

Vale ressaltar que o interesse na comparação e confronto entre as linguagens, antes de desejar estabelecer qualquer tipo de hierarquia qualitativa, é vislumbrar de que modos elas investem, à sua maneira, em politizar as ações artísticas para crianças, repensando modelos engessados, estereotipantes e estagnados. Politizar, aqui, investe em que se se pense sobre formatos artísticos interessados em reflexão, conscientização e proposição de trabalhos que se coloquem em constante revisão das práticas e valores relativos à sociedade e às relações humanas. Cada gaveta artística reserva para si seus clichês e preconceitos, politizar essas ações é repensar esses valores em suas funções paradigmáticas. E, como não poderia deixar de ser, do ponto de vista da aprendizagem, os trânsitos e negociações entre as artes são pensados, aqui, em fluxo e em rede.

Abro essa primeira parte com a história da Branca de Neve, editada e, conseqüentemente, interpretada por mim, a partir do conto dos irmãos Grimm, que, em 2012, ganharam uma edição brasileira luxuosíssima da Cosac Naify. Esses contos foram publicados pela editora com vistas a permitir aos leitores brasileiros a leitura dos contos o mais próxima da primeira edição, publicada pelos próprios Grimm, possível. As histórias, compiladas e reescritas a partir de contos orais pelos irmãos entre os anos de 1812 e 1815, instalam um primeiro problema de ordem e uma pergunta, já clássica para os pesquisadores da área, que contorna a imensa maioria das obras infantis que estabelecem margens mais, digamos, frouxas, com relação aos tais limites do que pode e/ou deve ser feito para crianças: isso é infantil? Essa é a nossa pergunta norteadora.

A infância, para alguns autores, se delineia sob o imenso rol das “imagens do outro”, constantemente estabelecidas a partir de um lugar de fala normativo e/ou normatizante:

Poderíamos dizer, para começar, que se trata da imagem dos loucos feita pelas pessoas com o uso da razão que, afinal, são as que definem

o sentido da razão e da sem-razão, as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é a maturidade e a imaturidade (LARROSA/LARA, 1998, p.7).

Apesar de todo o investimento naturalizante da fala normativa, refletir sobre como são fabricadas estas imagens, desmontando suas estratégias de classificação, exclusão e enquadramento através de aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos que balizam o outro à semelhança do que é tido como normal e regular (LARROSA/LARA, 1998, p.8), faz com que se possa adotar a dimensão inquietante e, em certa medida, ameaçadora que esse outro exerce sobre a norma. Quando um garoto ou garota, na escola, articula alguns comportamentos que fogem ao padrão, é, imediatamente, encaminhado ao Serviço ou Núcleo de Orientação Educacional. O setor psicologizante está autorizado a intervir, diagnosticar e sugerir medidas de controle que possam ajudar o aluno ou aluna a melhorar o comportamento e/ou corresponder às expectativas da Escola e dos pais em relação a ele. Muito antes de lidar com a dimensão “ameaçadora” compreendendo o que nela é também potente, a leitura imediata, legitimada e endossada a assumir o papel da “cura”, pontua as falhas, deliberando demandas de correção do comportamento atípico. É possível educar um conjunto de pessoas de outra forma?

Adora Svitak (SVITAK, 2010) sua fala na série de conferências *TED – ideas worth spreading* perguntando à plateia quando foi a última vez em que eles foram chamados de *childish*. Para crianças como ela, na época com doze anos, ser chamado de *childish* é “uma ocorrência frequente quando a criança faz pedidos irracionais, ou apresenta um comportamento irresponsável, ou mostra qualquer sinal de ser um cidadão americano comum”. No entanto, eventos como imperialismo, colonização e as grandes guerras, aponta ela, foram todos feitos por adultos. Em contrapartida, pessoas como Anne Frank, Ruby Bridges e Charlie Simpson são exemplos de crianças que são lembradas por atitudes que evidenciam que idade não determina comportamento. Os atributos associados ao termo *childish* são tão frequentemente vistos em adultos que, segundo ela, se deveria abolir esta palavra discriminatória com relação à idade, quando se trata de criticar um comportamento associado à irresponsabilidade e irracionalidade (SVITAK, 2010). Ela continua sua palestra, intitulada “O que os adultos podem aprender com as crianças”, ratificando a possibilidade de se aprender com as aspirações inspiradoras e pensamentos esperançosos que podem ter algumas crianças, justamente por se permitirem sonhar com a perfeição, ainda que de maneira utópica.

Compartilho do pensamento de Adora Svitak, autora de três livros escritos para crianças e jovens, principalmente no que tange à corriqueira adjetivação infantil como desqualificadora de pessoas e/ou atitudes. Quantas vezes já não ouvimos: Fulano está sendo infantil. Cresça! Parece que não saiu do Jardim de Infância! Na contramão disso, quando uma criança, a exemplo da própria Svitak, apresenta, com tão pouca idade, imensa capacidade de articulação de um vasto repertório de conhecimento de mundo, a associação imediata e altamente qualificadora é: Nossa! Ela fala como um adulto! E tão nova! Esta associação possui alguns problemas, dos quais destaco um.

Assim como, contemporaneamente, e muito em virtude da luta pela visibilidade da existência de experiências de gênero e sexualidade diversas, conseguimos dissociar binômios tão naturalizados como identidade biológica e identidade de gênero, também é possível desmontar e repensar certas marcas socialmente estabelecidas que atrelam o *continuum* do nosso processo existencial a certas expectativas de comportamento que parcializam nossa experiência em grupos de idade, determinando por adequação ou inadequação o que pode pertencer e ser esperado de cada momento da vida da criança, do jovem, do adulto, do velho. Novamente, sob o argumento biológico/evolutivo, nos é oferecida uma espécie de ordenação psicopessoal para enfrentar a desordem da vida e da morte (LLORET, 1998).

Essa ordenação da vida em enquadramentos normativos e/ou normatizantes divide a escola em horários e atividades associados a grupos que se organizam pelo barema da idade, tomando como atípicos os casos balizados de outra maneira, como os alunos repetentes cursando uma série não *adequada* para a sua idade, e os alunos precoces, séries, ou como agora se adota, anos *à frente* de sua idade, de seu tempo. Tanto o “atrasado” quanto o “adiantado”, qualificadores intimamente associados ao tempo e suas cronologias, contornam o normativo como o grande regulador do correto. Cumprir expectativas é, então, seguir a rigor o script socialmente formulado que demarca, na esteira do tempo, os períodos corretos para viver determinadas experiências. Enquanto o ser humano nasce, cresce, se reproduz e morre, é bom que não demore muito a andar, aprenda a falar no tempo certo, alfabetize-se antes dos cinco anos, complete o ensino médio aos dezoito anos, curse em seguida uma faculdade ou consiga um emprego, não demore muito a casar, sendo mulher tenha obrigatoriamente filhos no tempo adequado e aposente-se tão logo não seja mais produtivo para a sociedade.



O imaginário social sanciona vantagens para cada grupo de idade, exorta-se a infância como o momento de felicidade absoluta e despreocupada, associada à ideia de amparo e cuidado familiares, demarca-se a juventude como bem mais precioso e luta-se para assegurar sua durabilidade, aos adultos lançam-se as teias do trabalho e do poder, até que, na velhice, finalmente, seja possível gozar do merecido descanso. E o que corre fora dessa zona de conforto é desqualificado ou visto com estranhamento pelas instâncias normativas: o acidente que matou a criança “fora de hora”, o trabalho exercido pela criança que faz com que, antes de atingir uma idade apropriada, o que varia de acordo com cada cultura, ela tenha que lidar com grandes responsabilidades de diversas ordens, o adulto que manifesta profunda conexão com o universo da infância em um momento não habilitado para tal, a vida adulta.

Aparentemente, o auge da expectativa normativa se incide sobre o homem, singular genérico masculino, adulto. Em imagens como a das Idades do Homem ou em gráficos como a curva de Gauss, a centralidade padrão conferida ao homem adulto ratifica a posição de inferioridade conferida às outras fases da vida. Um reflexo possível dessa configuração pode ser observado em certas práticas assistenciais nas quais a velhice, alguns déficits de pessoas adultas e a infância se encontram tão assimilados que estimulam um tratamento *infantilizador* que sublinha a imagem de inferioridade dos assistidos (LLORET, 1998). E é nesse ponto que o *childish* de Adora Svitak e o *infantilizador* se juntam em uma associação cruel, com base em um atributo cronológico, tão construído e socialmente instituído quanto qualquer outra convenção, parcial e mutável de acordo com as práticas sociais admitidas por cada cultura.

Ariès (1981) articula um mapa da construção social dessas cronologias como convenções mutáveis de cultura para cultura. O autor, interessado na vida comum que constrói história, foi um dos primeiros estudiosos a localizar o surgimento do discurso sobre a infância, vinculando a emergência de suas especificidades à emergência de uma percepção moderna sobre as crianças. A observação de Ariès sobre a tradução francesa das abundantes terminologias das idades, especuladas a partir de imagens e relatos antigo-medievais, destaca que a língua e, portanto, a cultura francesa, seus costumes, não dispunham de tantas palavras, como o latim clássico, para nomear as idades. Na recuperação histórica que faz, fica evidente que em latim existiam ao menos sete idades nomeadas, de maneiras distintas, enquanto em francês, existem apenas três modos de contemplar as idades: infância, juventude e velhice.

Como juventude significava força da idade, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, portanto, adolescência e infância se confundiam, segundo o autor, no latim dos colégios. Na Biblioteca Nacional francesa, Ariès constatou, através de catálogos do colégio dos Jesuítas de Caen, inúmeras ocorrências, nas apreciações do alunos, que não demarcavam distinções entre, por exemplo, meninos de treze e meninos de quinze anos. Todos eram “enfants”. Há registros, ele relata, de um calendário das idades do século XVI que descreve crianças de 24 aos 26 anos e aponta crianças de 18 anos também.

A explicação desse fenômeno, Ariès localiza na indiferença em relação aos fenômenos biológicos e na relação entre a ideia de infância com a ideia de dependência. A longa duração da infância, portanto, desconsiderava a puberdade e se vinculava à noção de que só se saía da infância ao se sair dos graus mais baixos de dependência. Tanto que palavras como “fils”, “valets” e “garçons” eram também do vocabulário das relações servis feudais, o que deixou ecos, inclusive na maneira de se referir, na língua falada, aos homens de baixa condição, marcados pela submissão, como lacaios, auxiliares e soldados.

As primeiras distinções entre crianças grandes e pequenas, que anunciavam o sentimento do século XVIII e do romantismo, segundo Ariès, se deram a partir de uma necessidade de ordem moral e pedagógica. As pequenas escolas de Port-Royal prescreviam atividades separadas somente para os pequenos, as pequenas almas, os pequenos anjos. Novas designações para novos tempos e modos de olhar. Essa recuperação de Ariès (1981), leitura clássica no trato com a infância, aproxima minha leitura de uma espécie de genealogia da palavra infância, que, ao historicizar, torna sua aplicabilidade sempre relativa e condicionada ao tempo em que cada sociedade se apropria culturalmente dela, atribuindo-lhe significados.

De volta a Adora Svitak, certamente, minha referência bibliográfica mais jovem, cujo senso de pertencimento à infância coincide com a sua experiência infantil e com a reflexão sobre essa experiência, sublinho que ela produz uma fala muito coerente sobre a infância. A autora reposiciona um termo chave, para além de sua restrita demarcação cronológica, requisitando para a infância e para os termos associados a ela, tais quais o *childish* ou o *infantilizador*, uma revisão que repense não só os valores de cunho negativo balizados por uma noção de cronologia que não sintetiza em si a experiência infantil, mas a potência de mão dupla, aprendizagem e ensinamento, que pode abarcar a infância.

Segundo Larrosa (1998), o problema se estabelece a partir da convivência do diagnóstico preciso sobre a infância que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições parecem ter e da infância vista como o outro

que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. (LARROSA, 1998, p.69)

A infância compreendida como algo outro não se refere ao que já sabemos e muito menos ao que ainda não sabemos. A criança-objeto-de-estudo-presença-usuário-consumidor se aloca no espaço organizado pelos adultos para demarcar os precisos limites do que pode e/ou deve atender às suas demandas, estas também controladas em maior ou menor escala pela fala normativa dos adultos. Qual o pressuposto das inúmeras versões de Shakespeare “adaptadas” para os leitores infantes? Até mesmo o que não se sabe *ainda* sobre a infância assinala a dimensão do projeto e sua ambição em estabelecer o planejamento de tudo o que ainda não está coberto pelo conhecimento, mas que já foi estabelecido como território a ser compreendido. Existem ainda terras a “descobrir” e, conseqüentemente, explorar?

Minha avó costuma dizer que quando um menino nasce, o adulto já tem que estar apontando o dedo para ele, dizendo: não! Já minha mãe permitia que eu escolhesse não ir para a escola em dias em que o desejo de estar em casa vencia minha dedicação ao colégio. Como havia um poder de barganha claro, minhas notas altas, a responsabilidade de trilhar a trajetória da forma que julgássemos mais adequada, estudar de madrugada, por exemplo, era negociada e exercida de acordo com acertos claros, regras. O que quero ressaltar com os exemplos é, primeiro, o aspecto geracional, que reflete como cada grupo social responde e cria novas demandas para a infância de acordo com sua experiência e em determinados processos histórico-sociais e, segundo e novamente, o caráter ameaçador da infância, no sentido de tratar, em certa medida, de uma esfera tão imprevisível da vida que necessita de limites claros para se tornar socialmente aceita. Não é a criança que precisa de rotina e uma hora determinada para tudo?

Larrosa evoca a lida com o que há de selvagem e ameaçador, e que coloca a infância como esse grande outro, a quem desejamos controlar, ancorando assim nosso poder, mas que ao mesmo tempo (e felizmente) nos escapa, “brilhando sempre fora de

seus limites” (1998, p. 70). Ele apresenta o nascimento de qualquer criança como um acontecimento que instaura a novidade por excelência. Uma nova pessoa no mundo que será, não sem muito impasse, diferente do projeto que para ela se fez e que constitui ao mesmo tempo um episódio na continuidade da história do mundo. Esse caráter inaugural é tão assustador que se prepara a chegada, o como essa novidade será recebida e, nas condições ideais, bombardeia-se esse evento com referências familiares, alimentando a criança de nós mesmos. E então começam as incertezas que fazem da infância esse imenso enigma a ser criado. “Receber é fazer lugar” e “a educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem” (1998, p.73). Nesse ponto, em que criar representa dispor a criança ao contato, da escola, dos amigos, dos parentes, o processo de construção da pessoa está, na grande maioria dos casos, sujeito ao aprendizado da ordem estável e estabilizada das coisas.

Foucault (1987) também nos conta sobre o poder exercido sobre os corpos que são vigiados, treinados e corrigidos: os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados. Esses que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. O autor situa na organização de um espaço serial uma das grandes modificações do ensino elementar. Esse sistema suplantou a relação, que antes condicionava o aluno a um tempo curto com o professor, e um tempo de ócio sem vigilância, no período em que aguarda a sua vez. O formato seriado organizou, portanto, uma nova economia do tempo de aprendizagem. Isso otimiza e maquiniza o espaço escolar e também o delineia como o espaço de vigiar, hierarquizar, recompensar, classificar, docilizar os corpos a ela submetidos.

Penso sobre minha sobrinha querendo assistir à televisão de cabeça para baixo no sofá e no menino que deseja falar durante o espetáculo ou filme e recebe um solene “Não seja mal educado” de seu professor, ou da menina que precisa aprender a controlar sua bexiga, desde muito cedo, pois na escola tem hora para fazer xixi e não pode urinar na sala, nem nas calças, sem contar as esferas de que menino não pode chorar e menina precisa sentar de pernas fechadas para a calcinha não aparecer. Tornar a criança, essa palavrinha que identifica meninos e meninas, *sociável* é estabelecer pontos de convivência, inescapáveis, com o *status quo*, que demarca certezas provisórias em cada época e para cada grupo. No entanto, legitimar também o que de inapreensível, incapturável e inominável a criança tem, estabelecendo formas de relação com o outro e com o diferente que não sejam apenas de apropriação, apesar de ser um caminho mais difícil, além de urgente, é também menos pretensioso e arrogante.

Outra fala perturbadora sobre a infância, e que considera as enormes diferenças sociais que abarcam crianças de distintas partes do mundo, é a de Jean Baudrillard. Para além de conceder à criança a falta de consenso sobre o que ela seja, Baudrillard (2005, p. 55) vê na infância “um dos últimos bastões da ilusão poética do mundo” e, como toda ilusão, destinada ao extermínio. No mundo que ele delinea, codificado por operações técnicas que desnaturalizam processos humanos como a fecundação e o nascimento, a criança excluída é percebida, do ponto de vista da ordem social e política, como um problema insolúvel que a ordem estável das coisas ou a razão dominante trabalha para expulsar. Os inúmeros casos de violência entre crianças e jovens, pobres ou não, filhos assassinos de seus pais e outros casos violentos compõem um quadro que escapa às explicações em termos de psicologia, sociologia ou moral; assim, Baudrillard aponta rupturas com a ordem do biológico e do simbólico, motores da dissolução da imagem já irreal da infância, a fetichizada infância.

Não é como se o conceito de criança fosse acabar, mas, para Baudrillard, as crianças existirão “como objeto de curiosidade ou de perversão sexual, ou de compaixão, ou de manipulação pedagógica, ou simplesmente como vestígio de uma genealogia do vivo” (2005, p. 53/54). A previsão apocalíptica vislumbra um futuro de homens também vestígios em um universo de clones, mas tem a vantagem de olhar para o conceito de criança de agora como uma potência de perigo mascarada pela pedagogia e pela idealização moderna e burguesa da infância.

Apoiando-se na Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela ONU, evoca tópicos que enfatizam o direito da criança de dizer não, de saber quem é, de ter uma alimentação equilibrada, de ser protegida contra brutalidades mentais e físicas, de cantar, de dançar, de brincar. De fato, pensar nessas afirmações em relação às crianças que vivem em situação de risco, pobres ou não, em suas casas ou nas ruas, torna a declaração uma piada utópica ou, como diz Baudrillard, “o delírio jurídico dos adultos” (p.54) que nada mais faz do que ridicularizar a criança.

Luzia de Maria (2002) recupera uma notícia do Jornal do Brasil. Um assalto mal sucedido flagrou como líder de uma quadrilha um garoto de quinze anos:

Em que escola, aquele garoto, tão precocemente bem-sucedido nas trilhas da delinquência, terá exercitado sua capacidade de aprendizagem, seu poder de tomar decisões rápidas frente ao perigo, sua coragem diante do risco, sua artilosa leitura das possibilidades e sua habilidade no planejamento de cada passo, sua inquestionável

liderança? Em que escola terá aprendido o auto-controle [sic] necessário a empreitada de tão alto risco? (MARIA, 2002, p. 97/98)

O recorte que faço de Maria (2002) agrega valor de aprendizagem às habilidades e competências desse menino líder de uma quadrilha no Rio de Janeiro. Isso subverte nossas expectativas com relação a pelos menos duas normas: a criança branca europeia idealizada e a escola/família como grandes instituições formadoras. Não estou, com isso, endossando a atitude do menino. Mas, como é objetivo deste trabalho, tentando empreender um exercício de olhar para além das esferas normativas, procurando, dentro das necessárias generalizações, acolher também o que lhes escapa.

O ponto que ora mais interessa, além de pensar nessa infância que escapa ao controle das margens pedagógicas de sua definição pelos especialistas, é pensar o lugar da criança como uma projeção identitária dos pais e as muitas reverberações decorrentes da não apreensão da criança como o outro de quem muito pouco se sabe, além das vontades de saber e das vontades de poder.

O livro organizado por Fanny Abramovich, *O mito da infância feliz* (Abramovich, 1983), reúne poemas, relatos, contos, escritos em geral de diversos autores que se dedicam às atividades literárias para crianças, e lança sobre a infância uma perspectiva atípica, que foge à ordem estável das coisas, procurando sinalizar os momentos de dor, injustiças, incoerências, contradições que envolvem os mecanismos adotados por adultos na condução das vidas dos infantes. Isso, a meu ver, já é um grande mérito do livro. Mas, mais do que isso, ao adotar a primeira pessoa, estes escritores recuperam das suas próprias infâncias, ou assim as ficcionalizam, os espaços de solidão íntima que, retomando a perspectiva de Bachelard, ativam o germe dos poetas que viriam a ser.

Da menina imprestável, Ana Maria Machado, que em sua solidão tentava descobrir o significado do adjetivo *desqualificador*, ao menino que Marcos Rey enche de medo e desejo secretos de consumir revista de mulher pelada, as infâncias desenhadas falam sobre um tempo, de meio de século XX, menos presunçoso com relação à ansiedade de nomear o que é e o que deve ser feito ou consumido por crianças, e mais propenso a um regime familiar hierárquico, calcado no poder absoluto dos pais ou simplesmente dos mais velhos. E, embora a dinâmica das relações entre pais e filhos crianças tenha mudado bastante, a leitura das experiências destes autores encontra muitos ecos nas experiências de ser criança de hoje em dia.

Um exemplo disso é o escrito de abertura do livro, *A tosquia*, de Paulo Afonso Grisolli (ABRAMOVICH, 1983). Nele, em primeira pessoa, o narrador conta uma experiência de infância. O menino descrito tem longos cabelos louros, muito finos, constantemente elogiados e constantemente demarcadores de uma associação recorrente: se tem cabelo grande, é menina. Apesar da adoração da mãe aos cabelos do garoto, o pai, a fim de acabar com o ruído entre os conhecidos e desconhecidos, leva, a contragosto da mãe e, principalmente, do menino, o filho ao salão. O Matadouro, como é descrito pelo narrador, era o lugar para onde ele havia sido levado, como uma ovelha. O ato de tosquiar, a ação até o momento fatal é descrita como uma *via crucis*, de imenso sofrimento para o menino. Adeus ao cabelo de pajem, adeus à possibilidade de sequer chorar por ele, ação igualmente negada aos meninos com frequência.

Os ecos desse tipo de ação ficcionalizada no livro encontram-se dispersos em várias culturas. O flagrante de elementos associados ao universo feminino no universo masculino funciona até hoje, em algumas parcelas da sociedade, como um advento desqualificador. A castração absoluta no universo masculino de qualquer traço associável ao feminino, na infância e em qualquer outra idade, além de gerar seres humanos problemáticos, deflagra processos de sedimentação de uma misoginia que, ao que parece, ainda precisa de muito tempo para se deformar. Histórias como as do narrador, apesar de escritas há muito tempo, permanecem até hoje alimentando o sistema de ideias machistas com o qual temos, homens e mulheres, que conviver.

“É preciso aproximar-se da infância como um problema, não como uma evidência”. Esta frase chegou até mim em uma edição da revista *Mente e Cérebro* (HANSEN, 2009) dedicada à infância. O título da matéria é *A invenção da criança* e eu comprei a revista às vésperas da estreia de *Miúda e o guarda-chuva*, minha peça para crianças. Lembro de abrir a revista com muita ansiedade em busca de mais argumentos que me autorizassem a dizer que a infância não era uma coisa só, podia ser monocromática também, talvez melancólica e solitária, por quê não? A última matéria da revista falava sobre os melindres que cercam adultos, especialistas ou não, no trato de temas como morte e suicídio na infância. Como compreender o desejo de uma criança ou adolescente de por fim à sua própria experiência humana?

Na matéria *Perdas Precoces*, Kóvac (2009) sublinha o desconforto de se tratar do tema em sua relação com a infância e chama a atenção para o papel terapêutico de certos filmes, como *Bambi* e *O Rei Leão*, e suas contribuições para estabelecer um contato entre a criança e a morte, como uma etapa da vida. A autora ratifica o luto como

um processo de elaboração individual de perdas, inescapável, e que pode ser vivenciado por crianças desde muito cedo. Marco aqui a leitura de um conto de Graciliano Ramos, *Minsk*, do livro *Insônia* (RAMOS, 1980). Nele, Luciana ganha de seu tio Severino um periquito a quem decide chamar de Minsk. Ao longo da narrativa, vamos nos afeiçoando à relação de Luciana e seu passarinho de estimação e, sem muito suspense, o hábito da personagem de andar a casa toda para trás e de olhos fechados faz com que, por acidente, ela pise em Minsk, transformando seu presente numa “trouxa de penas ensanguentadas” (RAMOS, 1980, p.76). O conto se encerra no estupor desse momento, não era só Minsk, era Luciana também, ali no chão, ensanguentada. Uma dimensão poética que não só consente o sofrimento à criança, como o coloca em sua frente de maneira irreversível, e sob a pena de sua própria “responsabilidade”.

A minha lista de livros e filmes que se dedicaram a promover essa ponte entre a criança e o sofrimento da morte é vasta. Posso lembrar aqui do próprio Pequeno Príncipe, já mencionado e veiculado para além do livro original, em filme e desenho animado, que pode ser lido, apesar de nunca divulgado, como um suicida infantil. A minha lista de espetáculos teatrais para crianças que tenta estabelecer o mesmo tipo de ponte é praticamente nula. Um caso interessante é a versão do Pequeno Príncipe a que assisti no Circo do Capão, em 2010, promovida pelos artistas do circo, que são Ponto de Cultura, na Chapada Diamantina. A opção da montagem foi, após a morte do protagonista, ressuscitar a criança morta através de flautas e outros instrumentos musicais, como forma de manter o *happy end* tradicionalmente atrelado às histórias infantis, e ainda mais recorrente nas peças de teatro para crianças.

Evoco estas referências-lembranças-imagens-esforços teóricos como forma de abrir o leque das experiências e reflexões ligadas à temática do infantil, seja lá o que seja essa gaveta, para chegar até Miúda. Retomo, aqui, a infância que Bachelard desenha, que consente e legitima o devaneio como experiência singular de criação poética, que cultiva dimensões cósmicas e solitárias, tanto na criança como no adulto, fazendo com que do fogo esquecido da infância, se construa um amálgama de imaginação, memória e poesia. Ainda que com traços fortes, Bachelard desenha uma infância mole, refeita a cada nova evocação, reinventada a cada experiência poética.

Escutar o apelo de Bachelard à reinvenção de uma existência de infante, como forma de retomar a dimensão de um devaneio perdido no vento, configura, ao mesmo tempo, um método e uma chave de leitura potentes para se pensar a criação artística na vida adulta. Olhar para *Miúda e o guarda-chuva*, o conto, de forma atravessada,



retomando leituras da infância e de outros períodos da vida, assim como as leituras teórico-críticas mais “duras” articuladas acima, redimensiona a vivência da minha própria infância, aquela vivida, aquela devaneada, aquela confundida com as leituras que me chegavam, e reposiciona este momento-germe como um artefato poético inesgotável, ao qual sempre poderei recorrer, no espaço-encontro do devaneio.

O esforço de tecer e demarcar os territórios que atrelam a minha produção artística à minha própria história, longe do desejo ingênuo de justificar uma pela outra, busca antes, compreender como a minha formação de leitora, intimamente determinante da minha formação de artista, delinea o lugar de fala do qual parto tanto para criar, quanto para investigar as noções de infância às quais se atrelam os produtos produzidos para crianças, recorte componente da minha pesquisa de doutorado. Leitora aqui não se refere apenas à decodificação de tipologias textuais, mas àquela capacidade de produzir leitura de mundo.

Uma ressalva antes de seguir se faz necessária. Muito embora grande parte da articulação teórica, aqui, se refira aos termos que partem de convenções etárias “criança” e “adulto”, a intenção do desenvolvimento das ideias associadas a esse par não pretende polariza-los nem sustentar algum tipo de aderência unívoca. O intuito da fricção entre os universos e, principalmente, das expectativas normatizadas pelos adultos em relação ao que deve ou não ser feito para crianças, deseja subverter um pouco as convenções que anulam a criança como sujeito pensante, tomando como pressuposto, justificado por uma generalização cronológica, a necessidade de facilitação das formas/conteúdos, de maneira idealizada, para a infância. Infância, ainda na chave etária de interpretação, abarca um período largo de experiências muito diversas, de cultura para cultura, as especificidades existem, mas não são estanques.

Para falar sobre qualquer coisa, só posso partir das experiências que me acompanham e ativar essas memórias, recriando o que passou, seja há muito tempo, seja ontem, reposiciona o lugar esquecido do devaneio, como acervo infinito de criação poética e reflexão crítica, instaurando um debate que serve, de fato, para repensarmos verdades muito precisas, abrindo espaço para uma diversidade negociada e possível.

Nota 04: *Miúda e o guarda-chuva*, uma coleção de primeiras vezes

O primeiro parágrafo do conto *Miúda e o guarda-chuva* (ver apêndice), eu escrevi e deixei adormecer durante muitos meses. Em parte, porque sempre tive medo

de escrever e adoecer. Em parte, porque sempre tive medo de escrever e sarar. Desde o começo, o conto evidencia a relação afetiva motriz da história: Miúda e a Planta Carnívora. O conflito central triangula as relações entre esses dois personagens e as formigas. Miúda alimenta sua planta com formigas que, cansadas de serem comidas, arquitetam planos indiretos e metafóricos, criando fatos extraordinários na vida de Miúda, para que ela perceba que elas não querem mais ser o alimento exclusivo do capricho de sua planta. No conto, as formigas são personificadas em bando, a peça e a animação adotam outra estratégia de representação, diferenciando duas formigas centrais, em torno das quais constroem uma atmosfera beckettiana. Mais dois personagens coadjuvantes são anunciados no conto, Inércia, vizinha de Miúda, e seu Zé, o carteiro amigo, que sempre traz as notícias.

No conto, Miúda é uma moça de idade imprecisa. No começo, eu não pensava em escrever uma história para crianças, apenas uma história. Miúda era meio Macabéia, em meu pensamento, meio o Pequeno Príncipe. Na ideia que ainda não era papel. Era ela e sua planta carnívora, seu bicho de estimação que era vegetal e comia formigas. Tentei construir uma atmosfera parecida com a das casas que visitei na minha infância, nos períodos de férias, em Oliveira dos Campinhos, interior da Bahia. Cheiro de café, broas e muito verde. No fluxo da escrita, não puni nenhuma das imagens que desejei ver no conto. Hoje olho para elas, compreendendo a dimensão das minhas escolhas e acatando as outras possibilidades que elas abrem, afinal, é esta abertura o que mais me interessa neste trabalho.

Miúda gosta de amoras, uma fruta difícil pelas bandas de cá, gosta de ficar sentada no banco em frente à sua casa, é cercada de um verde que sobra e sempre está atenta à limpeza dos dentes de sua planta. Por ela, nutre um misto de amor e angústia. Convive com o temperamento voluntarioso e sarcástico de sua planta e se divide entre a necessidade de alimentá-la e a piedade que sente das formigas. Dessa relação, observa que o amor é um sentimento estranhíssimo, nem por isso menos bom. Talvez menos romântico do que o que somos criados para ver. A planta carnívora é uma lembrança do último namorado que Miúda teve. Assume uma dimensão metafórica, não se sabe ao certo, pelo conto, como ela nasceu, em que ponto da vida de Miúda ela surgiu. Mas fica ali, sempre próxima, fazendo parte da vida que segue, como todas as outras memórias.

O devaneio reimagina o passado. “E na vida de um leitor chegam devaneios que o escritor tornou tão belos que os devaneios do escritor se convertem em devaneios vividos pelo leitor. Lendo outras "infâncias", minha infância se enriquece.”

(BACHELARD, 1988, p.117). É muito nebuloso, para mim, visualizar durante o ato criativo as pautas do passado presentes na pequena edição do presente. Vive-se a delícia de deixar jorrar o que se imagina e depois se trabalha para tornar a massa de linguagem coerente com alguma expectativa que se tenha. Só depois de finalizado o conto, é que pensei em muitos pares ficcionais que me acompanharam durante a infância, cujo relacionamento afetivo e/ou amoroso, tanto no âmbito da amizade, quanto do enamoramento, passava pela ideia do amor como um sentimento estranho, apesar de colorido, que teme o devoramento, mas permanece ardendo pacientemente. E lembrava do Pequeno Príncipe e sua rosa egoísta que o chantageava para que não a deixasse só e para quem ele volta, deixando a carcaça de seu corpo na Terra. Ou Snoopy, o cachorro que ignora a carência *looser* de seu dono, Charlie Brown, mas não concebe a ideia de viver longe dele. Ambas as experiências poéticas que, antes de sublinhar uma atmosfera masoquista, evidenciam a afirmação de um outro tipo de amor, menos idealizado e carregado de contradição. Por que não isso também?

O conto não segue uma estrutura clássica de apresentação de personagens, embora seja linear no encadeamento de sua narrativa, toda realizada em dois dias, com amplo espaço de manejo não convencional do tempo. Parte dos personagens só é apresentada entre o meio e o desfecho da história. Seu Zé, o carteiro que sempre visita Miúda, tem a função pragmática de entregar a caixa que desencadeia um dos fatos extraordinários da trama; não existia, do ponto de vista das minhas intenções, sugestão de relação amorosa entre os dois. Na dimensão do conto, seu Zé é para Miúda o contato com o mundo que ela não vive, mas do qual tem notícia. Inércia é, no conto, a vizinha de Miúda. O mote central do personagem é catalisado pelo próprio nome. Inércia permanece no estado em que se encontra. Se está dormindo, permanece. Se está andando, permanece. Se está correndo, permanece. São dela os estados de permanência, os quais Miúda chama de permanências. Tanto seu Zé quanto Inércia são coadjuvantes que distraem Miúda de seu foco principal: resolver o pequeno suspense provocado pelos fatos extraordinários.

As formigas na trama do conto são uma coletividade que funciona em grupo, mirabolando planos para chamar a atenção de Miúda, para o fato de que não querem mais ser reduzidas a alimento exclusivo da alimentar a planta carnívora. As formigas levantam o problema da comunicação. Através de escolhas sempre indiretas e metafóricas, elas apresentam a Miúda a demanda de um enigma. Para solucioná-lo, não basta juntar os pedaços do quebra-cabeça, é preciso produzir leitura. E é através de uma

conexão indireta e repentina, entre sua obsessão com a limpeza dos dentes de sua planta e a resposta à pergunta que pontua o conto “Formiga tem dente?”, dúvida frequente de Miúda, que a personagem deflagra uma interpretação para a sucessão de fatos extraordinários a que foi acometida durante dois dias, resolvendo o enigma.

Quando acabei de escrever o conto, apesar de não associá-lo imediatamente ao universo infantil, pensei na dimensão do fantástico que o trabalho ficcional permite. Formigas não têm dentes, mas podem ter. Plantas carnívoras se alimentam de insetos, mas também de formigas, por que não? Inércia pode dormir por três dias, sem necessidade de alimento. Seres inanimados organizam planos inusitados através de enunciados fantásticos. Essa dimensão do fantástico, associada à crença no triângulo Miúda-Planta-Formigas, me fez visualizar um plano, extraordinário, de promover um primeiro encontro entre algo que eu escrevi e as crianças.

O que antes era uma pista, reflexo de um desejo, encontrou, através da pesquisa, balizadores claros. Held (1977) se propõe a discorrer vastamente sobre o imaginário, no seu “O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica”. O recorte, claro desde o título, propõe uma análise rebuscada do papel do fantástico e das atribuições que a terminologia foi abarcando. Logo de saída, ela estabelece que o assunto de que trata não é o pseudo-imaginário com função de esquecimento e exorcismo, propondo uma distinção entre “maravilhoso” e “fantástico”, terminologias comumente associadas, mas que reservam para a autora diferenças ímpares. Entre a ambiguidade do “maravilhoso” e a ambiguidade do “fantástico”, a escolha pelo fantástico, não como um artefato pré-fabricado artificialmente para a infância, mas como qualquer espécie de fantástico em que a criança encontre seu bem, é a predileção clara da autora.

Mesmo tentando fugir das definições fixas, apostando antes em compreensões prévias, sempre incompletas e provisórias, Held se arrisca a formular o que compreende como fantástico, trabalhando na dimensão do ficcional que, ainda que extrapole os limites do que tomamos por real, conserva em si pontos de apego reconhecíveis com ele. O fantástico é comumente associado ao extraordinário, ao insensato, ao incrível, ao inimaginável, ao irreal. Entretanto, apenas delimitar o fantástico por oposição ao real não basta, não só porque nossas ideias de realidade são também construídas, mas porque se a dimensão do fantástico é crível, é justamente porque mantém algumas conexões reconhecíveis entre as nuances do “inimaginável” (que, no entanto, foi imaginado por um autor) e a experiência encarnada, vivida cotidianamente.

Uma das citações que faz, a René Guillot, aponta que a criança estabelece maiores vínculos afetivos com um animal que lhe fala. O que a frase adorna está na ordem de realização de grandes sonhos humanos, retomados inclusive pela ciência. Torna possível ao coração experienciar situações que a realidade, tal qual a tomamos, não permite, mas que mantém com ela a conexão viva do afeto. Valida as sensações aparentemente contraditórias, mas, a meu ver, complementares, de que a vida não basta e de que, como afirma a autora, a leitura do real passa pelo imaginário, uma vez que a instância da realidade é produzida por nós mesmos, de modo que, pelo diálogo das experiências que trazemos em nós, o real é fantástico e o fantástico é real.

Por fim, assume o fantástico como uma narração-convite a uma leitura aberta ou mesmo a leituras sucessivas e múltiplas, arriscando a formulação igualmente aberta:

Digamos apenas, em primeira abordagem, que pertencerá à literatura fantástica toda obra na qual temática, situação, atmosfera, mesmo linguagem, ou tudo isso junto, nos introduzirão num outro mundo que não o da percepção comum, diferente, estrangeiro, estranho, que nos permite voltar, pouco a pouco, ao longo da reflexão, a esses diferentes componentes. (HELD, 1977, p.30)

No caso de Miúda, a dimensão do fantástico está instaurada em diversos âmbitos. Na condição de Inércia, na Planta Carnívora falante, na inteligência das formigas em caminhos que, sempre de forma indireta, chamam a atenção de Miúda para o seu drama. Esse último núcleo de personagens, inclusive, como já afirmei, é o núcleo que mais cresceu ao longo das traduções cênica e fílmica do conto, tornando-se uma classe representada por duas formigas específicas, F.A. e F.B., respectivamente, Formiga Azul e Formiga Branca. Através de diálogos beckettianos, promovem o encontro do leitor/espectador com os fatos extraordinários arquitetados.

No conto, esses fatos extraordinários assumem uma dimensão que extrapola o cotidiano de Miúda e, por isso, deixam a personagem tão atônita. Afinal, seu dia é regido por hábitos bem claros e descritos nos dois primeiros parágrafos da narrativa. Os fatos extraordinários são: a frase “Miúda, o guarda-chuva” escrita em bundas acesas de formigas no banco em frente a sua casa, um pano quadrado, vermelho de bolinhas brancas, enviado pelo correio, a chuva quadrada que cai na cabeça de Miúda, provocada pelos furos nos guarda-chuvas de sua coleção, que as formigas produziram para formar uma frase-alerta para Miúda e, ao final, a percepção desses furos, dos planos e da frase.

A frase-verso que retoma minha homenagem à Deusa da Zona Sul, como era chamada Ana Cristina Cesar: “Puro açúcar branco e blue” (CESAR, 1999, p. 55).

Quando eu estava perto de finalizar o conto, gastei algumas horas ponderando sobre que elemento poderia ancorar ao mesmo tempo uma melancolia qualquer e alguma imagem que remetesse às formigas. Foi quando me lembrei do fechamento do poema de Ana C., citado no começo deste capítulo. “Puro açúcar branco e blue”, para mim, encerrava essa ideia do final do conto. O açúcar branco criaria a necessária associação às formigas e o *blue*, além de uma cor em inglês, potencializa a ideia de melancolia e tristeza. Os dois termos constroem um arcabouço semântico que, deslocado do seu contexto original, o poema de Ana C., poderia sugerir um fecho-dica sinalizando o espaço das formigas, cansadas de serem comidas pela planta de Miúda, em sua tentativa, ainda que por caminhos tortuosos e indiretos, de chamar a atenção da protagonista. A sensação de ter fechado uma ideia com uma solução que me trazia muita felicidade me remeteu ao meu carneirinho na caixa azul. De certa forma, o susto que me deu o carneirinho mofado depois do tempo me fez aprender sobre quebra de expectativas e o quanto se pode sobreviver a elas. Assim, sem querer forjar um fecho de conto que suprisse muitas expectativas além das minhas, intentei, antes, suprir minha necessidade de fim, para que, a partir dela, por identificação ou não, se aproximasse quem achasse por bem chegar perto.

Nota 05: Miúda e o exercício de ser criança.

Na tradução intersemiótica<sup>1</sup> do conto para a cena, primeiro estágio para a tradução do discurso épico do conto para uma versão em gênero dramático, diversos problemas e dificuldades corriam no pensamento. O primeiro deles, com o projeto já encaminhado, no ponto de começar de fato foi: se eu não escrevi o conto originalmente como *infantil*, terei que *adaptá-lo* para as crianças? Sim e não. Era parte do projeto de construção da dramaturgia da peça a realização de uma oficina de práticas literárias com algumas crianças previamente selecionadas. Aproveitando a minha experiência com formação do leitor, quando trabalhei como contadora de histórias em estágios durante a

---

<sup>1</sup> Na perspectiva de Diniz (1998), tradução de um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico, que tem sua expressão entre sistemas os mais variados.

graduação em Letras<sup>2</sup>, conduziria uma oficina com alguns dos meus alunos de teatro da época em que trabalhei como professora no Colégio Oficina.

Em conversa com a coordenadora da escola, optamos por um conjunto de cinco alunos, dos quais ela sugeriu dois. Do pequeno grupo, de três meninas e dois meninos, eu tinha mais familiaridade com duas das meninas. Desse montante, somente três alunos cumpriram todas as atividades, que não eram obrigatórias, eram motivadas pelo desejo e compromisso de colaboração na construção da peça, assumidos perante escola e pais. Mais do que formar uma espécie de grupo focal, meu interesse era bem específico: compreender como funcionava o entendimento e criação de metáforas a partir do trabalho com o conto e com outras referências em um grupo de crianças com as quais eu tivesse alguma afinidade. Para tanto, não me eximi de escolher alguns alunos, sob o critério da afinidade e do afeto<sup>3</sup>.

O perfil dos alunos era: crianças, do quinto e sexto anos, entre dez e doze anos, classe média, interessadas em leitura, meu desejo maior. Clara e Alice eu já conhecia, alunas de teatro, leitoras vorazes, criadoras de histórias, donas da minha admiração já há algum tempo. Tadi me foi recomendado pela coordenadora como um menino muito talentoso que tinha problemas na escola. Minha expressão de interrogação se desfez quando eu conheci Tadi e também a sua mãe. Em nossa última conversa, eu, encantada com a capacidade de articulação poética e leitura de mundo do filho dela, tentava, não sei se em vão, convencê-la a não tirar o menino do basquete por conta das notas no colégio. João Vítor era meu aluno da turma de Teatro, veio ao primeiro encontro e não quis continuar. Débora, indicada pela coordenadora, fazia parte de um grupo de crianças de um projeto social que o Colégio Oficina tinha, era a única oriunda de classe econômica baixa. Ela apresentou alguns pequenos problemas de compreensão e, apesar de não serem questões graves, ela também não quis continuar até o fim da oficina, a qual contabilizava doze horas.

O objetivo de compartilhar esse primeiro encontro aqui não pretende quantificar dados. Tampouco pretendo admitir resultados de pesquisa a partir de um corpus de três alunos, inclusive, porque a oficina não foi pensada em vinculação com uma pesquisa de

---

<sup>2</sup> Mediadora de leitura na biblioteca da Escola Girassol e contadora de histórias na Asa da Palavra, empresa de consultoria em leitura e literatura coordenada pela psicóloga Lena Lois.

<sup>3</sup> Novamente, quero ressaltar que a oficina foi realizada por mim e Victor Cayres, que participou conjuntamente de todo o processo de criação dramaturgica e direção do espetáculo teatral. Adoto, aqui, a primeira pessoa, como forma de simplificar a enunciação, ratificando o meu lugar de fala e tornando-o distinto do plural que, normalmente, adoto quando envolvo outro personagem que não eu na história, a exemplo da coordenadora do Colégio Oficina ou do próprio Leitor.

doutorado, à época em que ela aconteceu, em 2008, eu não imaginava tomar por objeto de pesquisa um trabalho com o qual eu estivesse tão relacionada. Miúda entrou para os planos de pesquisa, com a aceitação entusiasmada do meu orientador, Claudio Cajaíba, em 2010. Entretanto, como parte importante do processo de criação dramática do espetáculo, esse primeiro encontro, abrir a casa a estes pequenos olhares foi de suma importância para a crença na ideia de que sim, entre o conto e a peça, existiam elementos fortes o suficiente para assegurar alguma ideia de jogo de identificação e empatia entre personagem e espectador. Existia ali cancha para ludicidade.

A oficina, com carga horária de doze horas, aconteceu em setembro de 2008 (comprovações em anexo) foi ministrada por mim e Victor Cayres, dramaturgos-diretores do espetáculo, e contou com a colaboração e presença, em alguns dos encontros, da professora Guacira Cavalcante e dos dois diretores musicais da montagem *Miúda e o guarda-chuva*, Ronei Jorge e Luciano Simas. O objetivo claro da proposta era dialogar de forma mais sistemática com o universo infantil e, a partir desse contato, com a participação criativa das crianças escolhidas, construir o texto da peça, o que marca uma entrada direta na concepção de aspectos visuais e musicais da cena.

Foram quatro encontros que propuseram exercícios de teatro e de criação literária, através dos quais fosse possível entrar em contato com o potencial criativo das crianças, no que tange à construção de imagens verbais, visuais, cênicas. O foco central incidiu sobre a criação, apropriação e recepção da metáfora. Conversas, exercícios práticos, dinâmicas de integração de grupo, leitura de textos poéticos, filmes, uso de músicas e vídeos foram caros ao processo enquanto estimuladores e disparadores da criação-discussão, dentro de uma chave interpretativa menos convencional e estereotipada para crianças. Referências como *Mania de explicação* e *Luna Clara e Apolo Onze*, de Adriana Falcão, *Lili inventa o mundo*, de Mário Quintana, *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros, *A viagem de Chihiro*, de Hayao Miyazaki, *As bicicletas de Belleville*, de [Sylvain Chomet](#), *Edward, mãos de tesoura*, de Tim Burton, *O pequeno príncipe*, filme de Stanley Donen, *Adriana Partimpim*, de Adriana Calcanhoto orientavam o norte dos interesses poéticos envolvidos na oficina.

O que apresento agora é uma exposição descritiva<sup>4</sup> das imagens e textos elencados depois da oficina e que foram muito úteis como disparadores da reflexão em

---

<sup>4</sup> Uma ressalva. Apesar de tentador, o desejo de forjar, eu mesma, uma interpretação da minha própria obra precisou ser suprimido pelo objetivo maior da tese: problematizar, com fortes vieses culturalistas, os discursos produzidos sobre a infância que se outorgam o direito de dizer o que é ou não é infantil. Miúda



torno do conto, para sua recriação em teatro. A partir desses exercícios foi dada a largada para a escrita da peça *Miúda e o guarda-chuva*. Observo essas leituras e penso sobre que dimensões estão presentes no conto e de que maneira elas chegaram à peça e à animação. Com muitas surpresas de leitura, por parte das crianças, creio ser potente e útil a distância que muitas vezes se coloca entre o que eu pensei e o que foi interpretado a partir dos jovens olhares. Isso tenciona minhas posturas de criadora e crítica; e exercita minhas vontades de verdade em relação a uma suposta autoridade de quem cria, ou ainda, de quem lê. Se é abertura um dos desejos desse trabalho, exercitar e acatar compreensões possíveis se faz essencial. No infinito e, espero, inesgotável, jogo das identificações, se aproxima de uma obra, quem achar por bem chegar perto.

O primeiro exercício relacionado ao conto era bem simples: após a leitura do mesmo, as crianças faziam desenhos livres a partir das imagens mais marcantes. Os desenhos seguem no corpo do trabalho como figuras, em tamanho mais ampliado para facilitar a visualização. Os textos introdutórios, que descrevem cada desenho, estão dispostos antes de cada imagem.

Maria Alice<sup>5</sup> optou por desenhar *Miúda* chamando *Inércia*, utilizou, como marca de fala, o balãozinho típico de revistas em quadrinhos. Do outro lado, desenhou um guarda-chuva fechado, vermelho. No centro, um amontoado de formigas iluminadas, coloridas em marrom e amarelo. O carteiro, com aspecto jovem. A casa, a rua, o banco, este último desenhado de modo a só caber uma pessoa, como um banco de cozinha. O nome *Miúda e o guarda-chuva* escrito em pontos amarelos e marrons, as bundas acesas das formigas.

Figura 1

---

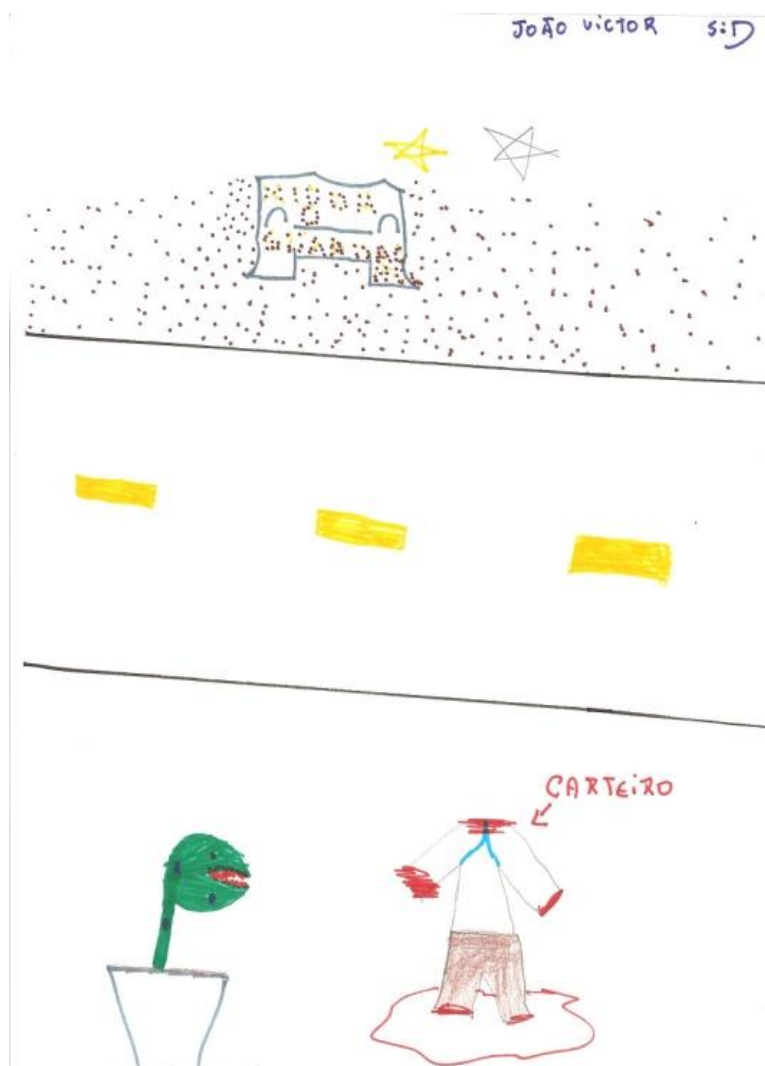
é o meu ponto de partida, de onde saio e para onde volto – para discorrer sobre uma esfera maior. Além disso, já assumo uma perspectiva demasiadamente autobiográfica, relacionando minha experiência ao meu assunto – enveredar pela interpretação da minha própria obra, arriscando a me afundar, como Alice, nas minhas próprias lágrimas, ou, simplesmente na vaidade das vontades de verdade, das certezas que não se demarcam provisórias e parciais, que algumas especulações pretendem endossar, é um exercício narcísico do qual pretendo escapar, sempre que possível. A exposição descritiva, portanto, dá conta de explicar a produtividade das leituras produzidas pelas crianças sobre *Miúda* e demarca meu desejo, como autora, de dar atenção a essas vozes, como parte do processo de criação dramaturgical da peça. E “o desejo é mais forte que a sua interpretação” (BARTHES, 1980, P. 28).

<sup>5</sup> O uso dos nomes verdadeiros no corpo do trabalho conta com o consentimento e autorização dos pais das crianças.



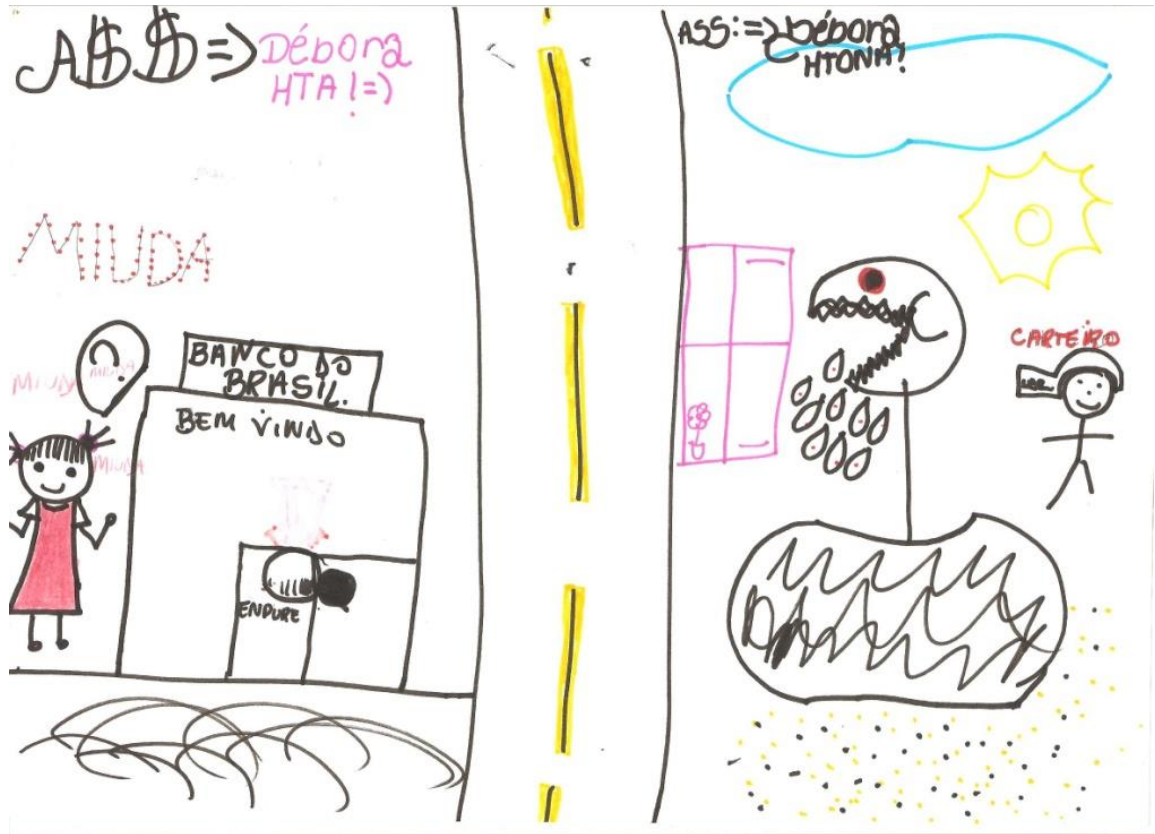
João Victor dedicou mais espaço do papel à rua, acima, o banco, que não se pode precisar se é um banco de sentar ou um banco, prédio onde se vai para resolver questões financeiras, em meio a muitas formigas, algumas iluminadas, coloridas em amarelo. Duas estrelas. A planta olhando o carteiro. O carteiro sem cabeça e sem mãos, sobre o que parece ser uma poça de sangue, pelo contorno vermelho. Sua cabeça e mãos também possuem cores vermelhas.

Figura 2



Débora preencheu todo o papel, reservou o amarelo para o meio da rua, o sol e a luz nas bundas das formigas. Desenhou a planta. Da boca da planta sai saliva, parece saliva viva, as bolas vermelhas no meio de cada gota lembram os olhos da própria planta carnívora que ela desenhou, também vermelhos. O carteiro está desenhado com um boné, assume aspecto jovial. A Miúda de Débora lembra muito a protagonista do filme *Monstros SA, Boo*. O banco que ela propõe é o Banco do Brasil, com uma placa escrita “bem-vindo” em sua frente. Existe também uma nuvem e sua assinatura duas vezes. Em rosa, está o que parece ser um armário de guardar as formigas, com uma flor desenhada.

Figura 3



O desenho de Clara é bem sucinto. A rua no meio, de um lado o Banco do Brasil, do outro, a planta seguida de formigas, uma com a bunda acesa, as outras duas não. Um banco flutua de cabeça para baixo. Novamente, a compreensão do banco em frente à casa, como um banco de dinheiro.

Figura 4



No desenho de Tadi, a planta carnívora aparece em ação, ameaçando comer a formiga, ela é desenhada com o triplo do tamanho da formiga, que também é grande, em relação à planta. Está assentada em um vaso. Da cabeça da planta carnívora, se vê um balão, novamente à maneira das revistas em quadrinhos; isso indica que a planta está pensando em um dedo mordido, que aparece com partes coloridas em vermelho, ensanguentado. Tem os lábios vermelhos como o dedo, parece sangue. A planta tem dentes e cabelos. A formiga também parece ter dentes. Em outro desenho, Tadi embaralha o azul escuro de um céu noturno grafado a hidrocor, com estrelas amarelas e pretas, uma árvore de frutas vermelhas, o banco em cinza, com o nome “Miúda” em amarelo e marrom, as bundas de formigas acesas.

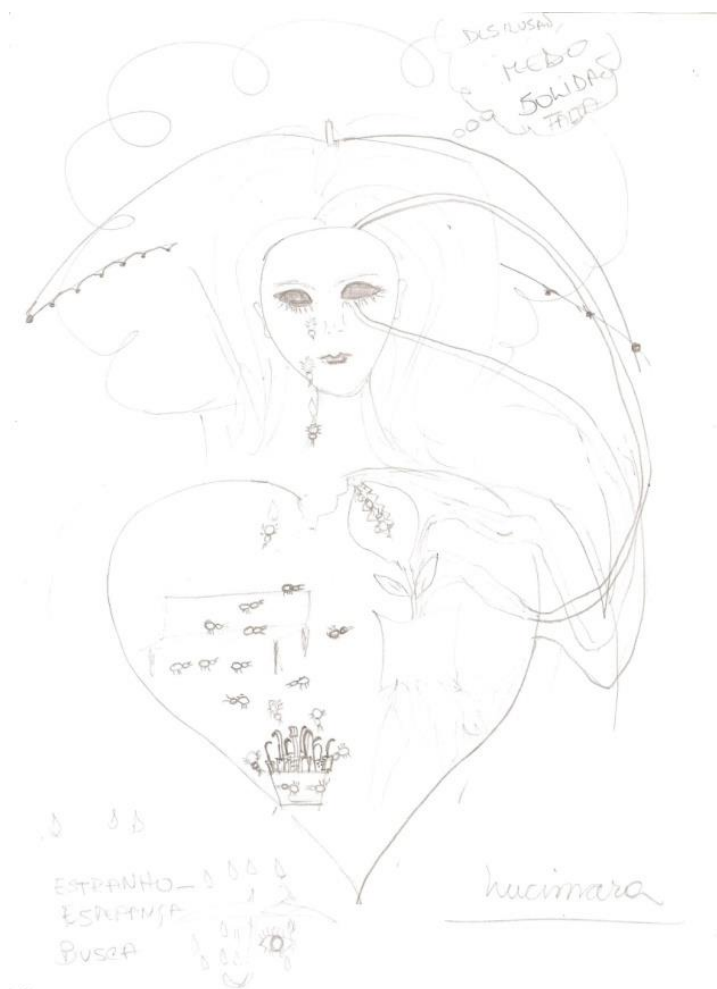
Figura 5



A mãe de Tadi, Lucimara, presente no primeiro dia de oficina, fez um desenho também. Em lápis comum não colorido, ela propõe uma tradução intersemiótica simultânea da sua apreensão do conto. Vemos uma mulher, Miúda, cuja cabeça é ornada por um guarda-chuva e uma nuvem. Seu imenso coração se encontra dividido em dois espaços, do lado esquerdo, as formigas no banco, descendo em direção aos guarda-chuvas, do outro, a planta, enraizada no coração de Miúda, comendo formigas. Dos olhos de Miúda saem formigas e uma conexão, um galho, um ramo talvez, que vai do coração de Miúda até a planta. No canto superior direito, as palavras: desilusão, medo, solidão, falta. Como um pensamento de Miúda, marcado pelo balãozinho dos quadrinhos. No canto inferior esquerdo, as palavras: estranho, esperança, busca. Ao lado

disso, outro guarda-chuva com um buraco quadrado, dentro do guarda-chuva chove gotas e um olho.

Figura 6



Da exposição do material produzido pelo grupo escolhido, algumas observações procedem. A Planta Carnívora está presente na grande maioria dos desenhos, ela só não aparece em um dos desenhos do grupo. Miúda, por sua vez, aparece em três dos desenhos. Seu Zé aparece em três das imagens, Inércia está representada como um chamado de Miúda, mas não tem representação física desenhada por ninguém. As formigas aparecem em todos os desenhos. A primeira sensação é, com exceção de Inércia, todos os personagens assumiram um lugar de desejo de representação no pensamento das pessoas envolvidas no grupo. A Planta surge como um elemento forte e ambíguo, as representações não somente contornam o personagem com uma figura

ameaçadora. Essa dimensão vilã da Planta está contemplada em apenas dois dos desenhos, os outros sugerem até certa meiguice em seus contornos.

As formigas são quase sempre representadas em trilhas, duas delas acesas, outras duas em maior foco, como se pudéssemos visualizar as formigas, para além de suas bundas acesas. Um dos desenhos destaca uma formiga em situação de oposição e medo da Planta Carnívora. Seu Zé, nos desenhos, é representado como um menino mais novo, o boné de carteiro aparece em um deles de lado, lembrando uma maneira jovial de utilizar o chapéu. Em um dos desenhos, aparece com a cabeça degolada. Não vislumbramos a cabeça, mas sim a poça de sangue embaixo do personagem. Pela proximidade da Planta, supomos que tenha sido ela a autora do fato. A Planta, entretanto, não sugere, pela expressão, a mínima relação com o acontecido, está sorrindo até. Inércia, apenas mencionada, não chegou a impregnar o pensamento do pequeno grupo, o que tanto pode significar falta de empatia, quanto uma necessidade maior de estabelecer outras dimensões para a personagem.

As três representações de Miúda são bastante curiosas e diferentes entre si. Uma sugere um bebê, outra sugere uma criança, outra sugere uma adulta. Para uma idade não pré-determinada, o escopo conseguido foi bastante aberto. Uma tendência de raciocínio é que cada grupo de idade criou/desenhou uma Miúda de acordo com a idade que seu esforço de identificação organizou para ela. Aqui, vale bem o olho de quem vê. E, nesse sentido, a leitura de Lucimara, mãe de Tadi, aparece muito mais impregnada de associações de sentido linear e causal do que as Miúdas de Alice e Débora. No todo que desenhou Lucimara, é possível recriar a história ou o conflito central da narrativa. Também as lágrimas desenhadas indicam, com uma maior acentuação da tristeza, a tônica de angústia que é para Miúda deixar as formigas morrerem – ela chora formigas, no desenho.

Débora apenas dispõe Miúda, muito semelhante à personagem do desenho *Monstros SA*, Boo, sorrindo ao lado do banco, que interpreta como o Banco do Brasil. De fato, a sentença “o banco em frente à casa” admite tal ambiguidade. Alice apenas posiciona Miúda a chamar por Inércia na lateral do papel. Antes de criar sentidos que vêm na leitura de Lucimara um conjunto de soluções mais coerentes com a obra-referência porque, atreladas às causalidades e linearidades que ela leu a partir da obra, quero apontar a possibilidade de abstração como uma das grandes vantagens da leitura de mundo produzida pela criança que, através do salto aparentemente desconexo, chega



a lugares muitas vezes mais criativos de produção de sentido do que o adulto, na leitura de um mundo que está muito além de qualquer causalidade linear possível.

Para não gerar uma polarização desnecessária, uma ressalva. Linearidade, aqui, não é usada como um critério para aferir uma maior distância entre o discurso adulto e a potência artística e/ou criativa da feitura ou da leitura de uma prática artística. Como se adultos que enxergam/exercitam/articulam discursos linearmente, fossem, por isso, menos criativos. Entretanto, é comum, em escolas, se aferir a compreensão da leitura pela compreensão do enredo, comumente vinculado a uma enunciação dos fatos aparentes da história. Os saltos tidos como desconexos são, por vezes, subestimados, a depender do sujeito que esteja se ocupando dessa aferição. Há potência inclusive no que não é dito e é vivenciado pelo corpo. Há potência também nessa linguagem.

Muito da oficina se concentrou em conversa e observação das reações dos alunos aos filmes e músicas a que eles foram expostos. Mas, além dos desenhos, dois outros exercícios implicaram em material de pesquisa, de grande valia para a criação da peça. O primeiro demandava a invenção de outra história a partir de algumas palavras retiradas e escolhidas através da percepção do conto. Essa nova história não precisava manter qualquer relação com a história original. O segundo exercício consistia na proposição de uma cena curta, ou seja, um texto com ação e diálogos, criada a partir de algum momento ou personagem que tivesse chamado atenção no conto.

Os materiais textuais são os seguintes – transcrevo preservando a grafia original das crianças.

### **TEXTO I (ALICE)**

Ato 1/Cena 2

Zé – Olá!

P/C – Olá amigo carteiro

Zé – Como vai você? Já está melhor?

P/C – Mais ou menos, essas formigas de bundas acesas me fizeram um mal danado, culpa daquela tal de Miúda, que caçou errado.

Zé – Poxa, pensei que você gostasse dela.

P/C – Eu mesmo que não, quem gosta dela é você, que de tanto amor à ela e de tanto ódio à mim, me deu de presente pra ela.

Zé – Não foi por mal, mas você sabe que eu lhe dei para ela porque tenho medo, e por isso só só falo por telefone com você.

P/C – E aí, as novidades?

Tu tu tu tu

P/C – Xiii, meus créditos acabaram...

## **TEXTO II (TADI)**

Planta – Tú eres uma chacha mui pesada.

Miúda – Você quer traduzir pra mim.

Planta – Você é uma mulher muito chata.

Miúda – Você não falava assim comigo.

Planta – Mas agora falo.

Miúda – Nem tudo que parece é.

Planta – O que?

## **Cap 2**

Planta – Formigas são azedas como limão. Você não entende que não aguento mais essas formiguinhas.

Miúda – Elas não são azedas

Planta – Não? Como você sabe? Já comeu?

Miúda – Não. Não comi mas quem é azedo é seu coração.

Narração: Põemse Miúda a chorar e deca a escada correndo e se depaara com seu zé.

Zé – Miúda estava chorando “filha”?

Miúda – Não um cisco caiu no meu olho.

Disfaça Miúda.

Miúda – Entre e coma uma broa.

## **TEXTO III (CLARA)**

Uma planta carnívora chamada carnívora era amiga de um rato chamado Bernadete. Bernadete não gostava muito da carnívora. Eles dois estavam no mundo virtual. Lá não tinha comida.

Carnívora – Bernadete, estou morrendo de fome.

Bernadete – Eu também.

Carnívora – Estou com tanta fome que comeria um leão.

Bernadete – Um leão é muito grande, acho que uma coisa menor.

Carnívora – Um rato.

Bernadete – Alto lar.

Bernadete – Ai, você me mordeu.

Carnívora – Estou com fome, desculpe por ter te feito isso.

Bernadete – Eu não tive azar, você teve azar. Sabe por que?

Carnívora – Não.

Bernadete – Porque você pegou leptospirose.

Legenda

Bernadete = Bernardo

#### **TEXTO IV (CLARA)**

Existia um banco de dinheiro chamado talheres. Era um banco mágico e maluco. Nesse banco tinha plantas carnívoras, formigas... Quem cuidava delas era o carteiro. Tinha uma casa. Quem morava lá era uma planta carnívora chamada Miúda. Ela sempre quis ser do banco e ser cuidada pelo carteiro, pois ela tinha amor por ele. O nome do carteiro era guarda-chuva. O nome da irmã do carteiro era Blue Richards (A atriz que foi a principal na Bussola de Ouro)

#### **TEXTO V (ALICE)**

Há muito tempo atrás, existia um carteiro, que só havia amado uma vez na vida, e, por incrível que pareça, tinha sido por uma formiga chamada de Miúda, só que ela só tinha olhos para o vaga-lume mais conhecido da floresta, ou melhor, do jardim da casa misteriosa, que nunca acendia uma lampada e ninguém via movimento nem ouvia sons vindo daquela direção, porém, a casa se mantinha sempre em ordem, o jardim sempre florido, a mesa que ficava do lado de fora sempre posta, com xícaras, talheres...

Para falar a verdade, a formiga estava sempre vidrada no seu amor louco pelo vaga-lume, que nem tinha reparado na existência do carteiro, porém um dia, a formiga estava “sentada” no banco florido do jardim, quando sentiu uma imensa bunda massacrando o seu pequeno corpinho, e ela soltou um grito que mesmo quem não escuta formigas falarem seria capaz de ouvir. Nisso, o vaga lume, que vivia dentro de um guarda-chuva amarelo e durante a noite, perambulava pelo jardim ouviu um rangido no seu ouvido, e sentiu um aperto no coração, como se uma planta carnívora estivesse retirado a sua luz, que era a coisa que ele mais amava na vida. Ele sentiu um blue... Porém pensou “antes disso preciso descobrir de onde vem esse som que mexeu com meu coração”. Saiu voando, seguindo o som fantasmagórico. Chegando no banco, apenas viu o corpinho da amada desconhecida e ouviu o portão ranger, com o carteiro indo embora. E nisso só restou para o vaga-lume e para o carteiro chorar e ficar na blue!

Da exposição dos textos produzidos pelo pequeno grupo, algumas observações são possíveis.

Inércia não aparece como opção em nenhum dos textos. Claramente, desde o exercício com os desenhos, é a personagem de menor impacto na leitura das crianças. Na tradução intersemiótica para a peça, Inércia é um ponto que demanda melhor compreensão e trabalho. Miúda apenas não aparece em um dos textos.

O que mais chama atenção na leitura das crianças, entretanto, não é a frequência de aparição deste ou daquele personagem, mas a presença marcante da possibilidade de convivência entre relações e sentimentos dicotômicos entre eles.

Em todos os textos, por exemplo, a planta é apontada como um elemento de tensão que não gosta de Miúda e provoca medo. Existe uma insatisfação da planta com relação a Miúda e com relação às formigas escolhidas para sua alimentação, nos dois primeiros textos. Da parte de Miúda, que continua alimentando a planta, um certo ressentimento é marcado e uma necessidade de disfarçar a necessidade de não se desfazer daquele sentimento.

Em outra imagem de representação da planta, em relação a um rato, Bernadete, do terceiro texto, ela não sai vitoriosa pois, apesar de morder o rato, ele avisa que ela provavelmente vai acabar doente.

Uma das interpretações do banco assume, também no texto, que ele é um prédio de uma instituição bancária. Nessa visão, o carteiro administra um mundo paralelo em que convivem plantas e formigas. Nele, Miúda mora na casa em frente e quer ser

cuidada pelo carteiro, nesse banco. Há uma certa benevolência em relação a Miúda. Um desejo de inversão da lógica original em que a personagem cuida mais do que é cuidada.

Na última história, o carteiro ama a formiga, que se chama Miúda e que é apaixonada por um vaga-lume. Ela não nota muito a existência do carteiro e ele, sem querer, senta na formiga. Um acidente que deixa a coitada esmagada. A planta é retomada na sensação do vaga-lume que ouve o barulho que a formiga fez e sente um aperto, como se uma planta carnívora tivesse retirado sua luz, que era o que ele mais amava. O vaga-lume segue o barulho e se depara com a desconhecida esmagada e o carteiro partindo.

A leitura da impossibilidade amorosa e a escolha por um final bem distante de um *happy end* demarcam outras ancoragens de leitura. Não que esse tipo de conflito seja uma novidade, nem esse trabalho busca encontrar o novo, mas esses pontos de ancoragem de leitura apontam nortes possíveis que, antes de novos, são diversos e disponibilizam outros olhares sobre o mesmo texto, através da criação de outros acordos ficcionais, outros pequenos tratados de verossimilhança.

O conto *Miúda e o guarda-chuva*, aos meus olhos de autora, emerge de uma relação menos romantizada em relação ao amor, admitindo que, em seu bojo, existem diversos lados. É melhor amar aquilo que corta a não amar nada? Existe mesmo um amor que não represente nenhum tipo de dissabor? Qual o limite entre aceitar dissabores e subjugar-se a um sentimento por carência? A maior parte dessas reflexões pode ser lida como estampas do conflito central: Miúda alimenta sua pouco sensível e super sarcástica Planta com formigas que não querem ser comidas, apesar de nutrir pelas formigas um carinho especial. A Planta só come formigas e não matá-las significaria matar a Planta.

Na maior parte das leituras das crianças, a Planta é delineada como um opositor, ou minimamente um elemento que não gosta de Miúda. Essa leitura é bastante vinculada às inúmeras menções de escárnio da Planta em relação à sua dona. Isso norteia uma certa tendência masoquista da protagonista, por permanecer em uma relação aparentemente disfuncional, chegando a disfarçar esse descontentamento.

A meu ver, essa posição do feminino é invertida pela decisão final de Miúda. Ao responder a sua própria indagação, a pergunta “formiga tem dente?” com a resposta “as minhas têm”, a protagonista percebe, pela associação dente, açúcar, guarda-chuvas recortados, que todos os eventos extraordinários do seu dia estavam sendo conduzidos pelas formigas, cansadas de serem mortas. Ao deixar a planta sozinha e ir em busca das

formigas, de maneira suave, Miúda faz uma opção clara de dar atenção a um apelo exterior à sua ambivalente relação com a Planta. Esta, agora, pela primeira vez na história, chama Miúda pelo nome, em vez de tratá-la pelo convencional “minha ínfima”, trocando a ironia pelo apelo frente ao risco de abandono.

Na leitura de algumas crianças o vínculo amoroso foi marcado pelo relacionamento entre Miúda e o carteiro. Algo como um amor não correspondido por Miúda; e tensionado pela planta carnívora, opositora. Essa leitura sempre me surpreende. No bojo das minhas intenções e expectativas, o amor mal resolvido está localizado entre Miúda e a planta. Penso se essa leitura também não diz respeito à expectativas de pares amorosos, endossados por pares heterossexuais, ao longo da tradição de histórias para crianças, comumente vinculadas também a uma ideia de oposição, representada por algum personagem. Estariam essas crianças tão condicionadas a esses discursos que criar essa relação seria já “natural”? Independente da minha leitura da leitura, seu Zé está presente nas ideias das crianças, como o par de Miúda, com quem ela não se relaciona amorosamente, por conta da planta carnívora, de quem o carteiro tem medo e que também não gosta dele.

As leituras sobre Planta articulam sua existência a uma espécie de bicho de estimação de Miúda. O que não invalida também a leitura da vinculação amorosa. Para mim, o par Miúda/Planta é uma metáfora para relacionamentos amorosos. Esse espaço de possível erotismo, que admite nuances nem sempre positivas, distancia o conto de uma das expectativas relacionadas às histórias para crianças: a lógica binária bem e mal. Não há bruxas, nem cucas, nem feiticeiros na história – há expectativa e frustração, há jogo de paisagens distintas internas à relação principal que orienta a leitura, o bom, o mal, o doce, o salgado e o agridoce. Esse caminho, que opta pela ambiguidade e pelo não-maniqueísmo, é um desejo latente da tradução intersemiótica do conto para a peça.

E, justamente, porque não há salvação fora do próprio espaço de reflexão e conscientização de novas ações frente ao conflito da protagonista, o cavalo branco de um príncipe também não encontra espaço. Esse tipo de abordagem não se pretende inovadora, mas foca seus esforços em criar um espaço de ambivalência comumente não trabalhado nas histórias destinadas às crianças. E é justamente nesse sentido, procurando encontrar cores que não apenas dicotomizem as relações humanas, colonizando os pequenos dentro de determinadas lógicas históricas, que me interessa e demarco o estudo do tabu como um excelente ponto de partida para compreender porque alguns produtos são apropriados para crianças e que forças estão implicadas nas

necessidades adultas de que crianças sejam preservadas de certos assuntos, ainda que eles estejam presentes na vida cotidiana e no espaço familiar das mesmas.

Um ponto de partida clássico para se pensar o tabu é o tratado sobre o tema, *Totem e tabu* (FREUD, 1999). Segundo o autor, tabu é um termo polinésio para o qual não temos uma tradução adequada por não possuímos mais o conceito que ele conotava, tal ideia teria se bipartido em dois sentidos contrários, como algo sagrado ou proibido, misterioso, impuro. Em oposição ao tabu, estariam os sentidos comuns e geralmente acessíveis; assim, é parte da ideia contemporânea a Freud que o tabu cumpre um sentido de algo inabordável expresso principalmente em restrições e proibições (1999, p.28).

É preciso ter em mente que Freud resgata, recorta e lê alguns pontos de vista de Wilhelm Wundt que, por sua vez, prometia ir em busca do conceito de tabu em suas raízes mais remotas. O pretexto fundamental do autor, entretanto, para além de determinar origem, é analisar o acontecimento a que dá o nome de tabu em tribos, à época consideradas primitivas, como a da Polinésia, para trazer o termo ao seu tempo e ao campo de estudo que inventou, a psicanálise. Freud resgata de Wundt a ideia de que o tabu é uma espécie de “código de leis não escrito mais antigo do homem. É suposição geral que o tabu é mais antigo que os deuses e remonta a um período anterior à existência de qualquer religião” (FREUD, p. 28). Por força do tabu, determinadas coisas e pessoas gozam de um estado de proibição. E, embora não seja possível precisar nem a origem e nem o fundamento das proibições do tabu, elas, apesar de ininteligíveis ao olhar de Freud, são perfeitamente naturalizadas para aqueles homens e mulheres “primitivos<sup>6</sup>” dominados por elas.

Na lógica descrita dessas tribos, a violação de um tabu, ainda que tenha ocorrido de forma não consciente, desemboca em uma consequência: aquele que viola o tabu não apenas sofre por isso como se torna, em alguns casos, um tabu. A proibição do tabu seria então necessária como controle e como proteção. O poder perigoso e mágico que algumas coisas e pessoas possuem pode ser contagioso como uma infecção. Para coibir e diferenciar, era preciso proibir. Mas, ademais de endossar ou não esse grupo de atitudes mentais que estão relacionadas a crenças em espíritos e outros fenômenos metafísicos, Freud se interessa pela aproximação entre esses fenômenos vividos pelos

---

<sup>6</sup> As aspas são minhas, à época e na análise de Freud o termo primitivo não havia sofrido ainda qualquer esforço de problematização.

povos “selvagens” polinésios e o tempo em que viveu, relacionando esses tabus primitivos a proibições morais e convenções contemporâneas a ele.

A contribuição da psicanálise à ideia de tabu busca, então, relacionar as proibições do tabu à investigação da porção inconsciente da mente do indivíduo. Em Wundt, segundo Freud, já é possível observar casos de “pessoas que criaram para si mesmas proibições de tabus individuais dessa mesma espécie e que obedecem a elas com tanto rigor quanto os selvagens obedecem aos tabus comuns a sua tribo ou sociedade” (p.35). É principalmente nesse sentido, desejando pensar sobre as proibições regidas por tabus contemporâneos, e, mais especificamente relacionados à infância, que, anos depois da teorização de Freud, venho também questionar através da mesma pergunta que ele fez: “Por que, pode-se perguntar a essa altura, devemos-nos preocupar a tal ponto com esse enigma do tabu?” (p. 32)

#### Nota 06: As histórias e os tabus

Esse trabalho não pretende historicizar os caminhos traçados pela literatura infantil no Brasil e no mundo. Há muitas historiografias sérias comprometidas com o mapeamento, sempre parcial, de obras e autores que foram destacados por determinados estados de força em diferentes épocas. Esforços de teorização há menos, mas há alguns ótimos exemplos também. Para o meu foco de pesquisa, me interessam mais casos parciais que agreguem ao escopo do trabalho do que a criação de uma cronologia possível para a minha pequena narrativa histórica da literatura feita para crianças.

A problematização contemporânea das noções de origem e verdade que os discursos históricos totalizantes engendram questiona o que há de perigoso na essencialização de uma identidade, tornando imóvel sua forma e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Estabelecer o sentido de origem é subestimar, como meros acidentes, todos os eventos que puderam ter acontecido, os disfarces todos. Essa ideia também corrobora o desejo de enigma, de desvelar, enfim, uma identidade primeira. Atrás das coisas, há algo completamente diferente. Não se trata de um segredo essencial e sem data a ser descoberto e revelado. O segredo é que as coisas são sem essência. Ou que, havendo essência, ela foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas; através de acasos, luta, discórdia e disparate. (FOUCAULT, 2006, p. 17,18)



As diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas. Se interpretar era colocar lentamente em foco uma significação oculta na origem, apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade. Mas se interpretar é se apoderar por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações. E a genealogia deve ser a sua história: história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergências de interpretações diferentes. Trata-se de fazê-las aparecer como acontecimentos no teatro dos procedimentos. (FOUCAULT, 2006, p. 26)

O enigma de morte preconizado pela esfinge “decifra-me ou te devoro” é ainda presente em muitos dos discursos que se apropriam da ideia de que há um fundo das coisas, para ver ali o que só poucos e escolhidos, por razões as mais metafísicas, podem ver. A ideia de que não há fundo e sim convivência não harmônica de uma constante luta entre tudo o que foi dito e o que ficou de fora da seleção, é exasperadora e moderadamente revolucionária. Não significa estabelecer oposições ingênuas de certos e errados, mas, antes, revitalizar o poder de escuta e afiar as ferramentas para escavação de novos modos de ler. Assim, eleger algumas emergências, em termos de uma história apoiada na sofisticada leitura foucaultiana da genealogia de Nietzsche é não temer a construção de um saber perspectivo, que se orgulha da demarcação de um lugar não isento e absolutamente comprometido com a parcialidade. Esse pesquisador é corpo histórico que arde e olha de um determinado ângulo, sabendo de onde olha e o que olha.

Quero começar algumas pontuações sobre literatura infantil a partir de um livro recém publicado, *Os caminhos da literatura infanto-juvenil baiana – em sintonia com o leitor*, de Normeide da Silva Rios. Publicado pela EDUFBA em 2012, o livro tem a vantagem de, além de traçar uma boa panorâmica sobre os percursos e percalços da literatura infantil, desde os seus “marcos de origem” na Europa até o caso brasileiro, ser um dos poucos trabalhos escritos sobre a literatura infantil produzida na Bahia.

O meu foco de leitura incide em mapear os critérios críticos implicados na seleção dessas obras e que moderam expectativas com relação ao que é e ao que não é literatura para crianças. Mais do que reproduzir a narrativa de marcos históricos elencados pela autora, gostaria de levantar e discutir alguns problemas relacionados ao modo de ler essa história.

Para a delimitação de obras a serem analisadas no quinto capítulo do livro, fruto de sua dissertação de mestrado, na Universidade Estadual de Feira de Santana, Normeide Rios afirma que utilizou como critérios a qualidade literária das obras de autores baianos avaliadas e a capacidade de proporcionar interação entre texto e leitor, por parte de alguns elementos nas narrativas, especialmente por meio do processo de identificação, com a personagem ou com a temática abordada. Em ambos os casos, o que se observa é que existem, segundo a autora, aspectos internos à obra, de conteúdo e forma, que conduzem à interpretação das mesmas como obras voltadas para crianças.

No alinhavo histórico de Normeide Rios, alguns pontos merecem destaque. Segundo ela e a maior parte dos autores que se dedicaram ao assunto, a jovem literatura infantil brasileira goza em nossos dias de uma posição de destaque e reconhecimento dentro da macrogaveta Literatura. Um dos motivos para isso ter acontecido, a autora atribui à autonomia conquistada pela literatura, abandonando a função de instrumento pedagógico e assumindo-se como arte literária. Ela baliza esse mérito artístico por instâncias de legitimação como o Prêmio Hans Christian Andersen, que é considerado o Nobel da literatura infanto-juvenil e premiou duas brasileiras nos anos de 1982 e 2000, respectivamente Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado.

Ainda segundo a autora,

se por um lado a função de instrumento da Pedagogia garante o surgimento e o crescimento quantitativo da literatura infanto-juvenil, legitimando a sua produção, por outro nega-lhe o estatuto de arte literária, já que a ênfase no caráter didático e moralizante, em detrimento da qualidade artística, veta a sua entrada no âmbito da literatura. (RIOS, 2012, p.31)

Na costura que faz, existe um esforço de polarização que acentua um conflito que não pede discórdia, mas compreensão profunda: as relações embrionárias entre literatura infantil e disciplinas como a pedagogia. Diferentemente do que afirma a autora, a literatura infantil não foi “adotada, desde o nascimento, pela Pedagogia” (op.cit., p. 21), foi, antes, inventada por ela, como matéria de especialidade em um período em que a própria concepção de infância estava em formação. Que a literatura infantil tem sido manipulada pela pedagogia, com determinados objetivos e finalidades, ao longo de seus aproximadamente cem anos de existência em terras brasileiras, isso é inegável.

O excesso de pedagogismo, como se a finalidade única do texto literário fosse ensinar, de fato, por muitos anos, disparou obras questionáveis a partir de determinados pontos de vista. Entretanto, é o modo de ler esse percurso histórico, como se, de repente, a partir da década de 1970, por terem mais qualidade artística, ou seja, pelo fato de os autores não estarem mais tão preocupados com as demandas da Pedagogia, a literatura infantil tivesse experienciado a grande virada. Vale lembrar que Monteiro Lobato, que não era somente autor, mas também editava suas obras e é o expoente mais aclamado da literatura para crianças, é um acontecimento da década de 1920, ano do qual data sua primeira obra dirigida a crianças, “A menina do narizinho arrebitado”.

Lobato é utilizado sob premissas pedagógicas até os nossos dias, mesmo com a tal virada na década de 1970 que deflagrou uma espécie de *boom* de escritores interessados em produzir obras para crianças. Mas, tentemos vislumbrar as especificidades contextuais. Esse boom coincide com um momento de franca abertura do mercado editorial para público adulto e infantil também e, além disso, esses fenômenos globalizados e generalizados em certas leituras, como a de Normeide Rios, comumente fazem referência ao recorte carioca, mais tardar paulista, constantemente tomado como a referência de Brasil e brasileiro. O livro da autora, afinal, fala de literatura baiana, não é mesmo?

A mudança na maneira de ler a infância, articulada ao abalo provocado pela contracultura do pós 1960 e seus conflitos geracionais, mudou a forma de produzir obras para elas, isso me parece uma chave interpretativa mais palpável para compreender essa virada de interesse de autores que gerou demanda e consumo capazes de criar novos baremas de análise crítica e legitimação social. A criança, é sabido hoje, não é um vir a ser. Cada vez mais, compreende-se a criança como um ser pensante, ativo e criador, com especificidades e maneira peculiar de pensar e se relacionar com o mundo a partir de uma lógica própria. De posse dessa informação, novas expectativas e outros discursos são criados.

Para Rios (2012, p. 21): “os laços entre literatura infantojuvenil e pedagogia já não são tão estreitos, chegando mesmo a se romperem completamente em muitas obras contemporâneas”. Esse barema, quanto mais artístico menos pedagógico incide numa leitura preocupante, uma vez que a escola, instituição completamente vinculada à ideia de ensinar, é ainda em nossos dias um dos principais mercados para editoras e autores em geral. Essa relação, portanto, não é algo superado, mas uma constante e inquietante negociação. Além disso, as histórias da carochinha, contos de fadas, e toda essa

literatura, de inspiração oral, produzida no século XVII, que norteou uma espécie de “marco de origem” para a literatura infantil, nasceu sob pretextos moralizantes e educacionais e, até hoje, apesar das inúmeras modificações que sofreram, permanecem clássicos, constantemente atualizados para além da literatura, por outros meios como a televisão e o cinema.

A leitura sobre o tema demanda complexidade. Rios (2012) retoma uma fala de Lígia Cadermatori Magalhães, de 1987, na qual essa autora afirma que o aspecto meramente lúdico de um texto não justificava sua aquisição, publicação e uso por parte do Estado em salas de aula. Segundo ela, era o critério de utilidade educativa que justificava a difusão de histórias infantis, no período anterior ao *boom* da década de 1970.

No ano de 2013, estiveram abertas até 29 de novembro inscrições para o Edital de concurso para aquisição de direitos autorais de obras de literatura infantil de autores baianos, como uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. A finalidade da concorrência visou à confecção e distribuição de um livro literário ilustrado, composto de quarenta e duas obras, aos estudantes do primeiro e segundo ciclo de alfabetização do ensino fundamental das escolas públicas da rede estadual e municipal, participantes do Programa Estadual Pacto pela Educação. Esses compêndios literários serão distribuídos em 2014 por sala de aula, a depender da demanda de escolas do programa.

O edital é criado segundo alguns parâmetros e alguns deles são muito úteis para se pensar em como essa vinculação entre literatura e pedagogia além de não ser algo superado, demarca critérios absolutamente questionáveis do próprio ponto de vista da pedagogia. Vou resumir meus questionamentos ao edital dentro dos problemas que concernem à tese e contornam a pergunta-chave “isso é infantil?”. Os aspectos enumerados em edital como balizadores da escolha da comissão de seleção são:

- I. Desperta a motivação e o interesse dos (as) leitores (as).
- II. Favorece o fomento, o conhecimento e/ou a valorização da cultura baiana.
- III. Recursos linguísticos utilizados para produzir sentidos literários.
- IV. Estilo do autor (a).
- V. Questões éticas e valores cidadãos.
- VI. Criatividade e adequação do projeto gráfico à proposta pedagógica da obra. (EDITAL, 2013)

Das especificações exigidas no corpo do edital, com relação à formatação da obra, algumas me chamaram a atenção porque demarcam também expectativas com relação à infância. Além das especificidades de formatação, o livro deve necessariamente ser ilustrado, com ilustração criativa e original dos conteúdos da obra, ter um total de no máximo dez parágrafos ou estrofes, com no máximo cinco linhas em cada e os parágrafos deverão ter frases curtas e de estrutura simples.

É claro que cada edital vinculado a instituição pública ou privada, ou qualquer pessoa interessada em selecionar, precisa estabelecer critérios de seleção. É claro também que eles são parciais e necessariamente excludentes. Entretanto, estabelecer critérios e parâmetros é também pensar politicamente sobre as áreas que se pretende selecionar. É nesse sentido que trago essa reflexão sobre uma proposição inédita e pioneira do Estado e que se mostra ao mesmo tempo digna de celebração e reflexão.

Dentro dos parâmetros pedagógicos em questão, a premissa educacional caminha em direção oposta à crença desse trabalho e às reflexões contemporâneas em torno da infância. Além das restrições temáticas, o edital estabelece limitações de tamanho e estilo para o autor, ao mesmo tempo exigindo dele criatividade nesses tópicos. Entretanto, a meu ver, o que é mais grave na tônica geral do texto do edital é centrar a leitura na “facilidade” do texto e não na capacidade de leitura do pequeno leitor. Frases curtas e de estrutura simples não são determinantes do demérito de uma obra, mas demarcam um pressuposto perigoso no entendimento do que deve ser consumido por crianças em fase de alfabetização de escolas públicas.

Não estou afirmando, com isso, que essas crianças poderiam ler e compreender qualquer obra em fase de alfabetização. Até porque alfabetização e desenvolvimento da capacidade de leitura nem sempre andam juntos, haja vista o largo número de analfabetos funcionais adultos de nosso país. Essas salas de aula, inclusive, dispõem, muito provavelmente, de alunos em faixas etárias distintas, nem sempre entre cinco e seis anos, o que também não é balizado, porque foge ao normativo, por editais e premissas como as que um edital como esse demarca.

As expectativas em torno dos conteúdos que orbitam entre valorização da cultura baiana, questões éticas e valores cidadãos reforçam a perspectiva endossada pelo Partido dos Trabalhadores - PT ao longo dos oito anos de gestão Wagner, bastante preocupada com a aprovação de produtos culturais que façam diferença e sejam relevantes para a cultura baiana. A forma como esses conteúdos devem ser disponibilizados para a infância é que sofre aqui a limitação da exigência de tamanho

curto e simplicidade, compreendida, no meu entender, como uma facilitação qualquer da linguagem que não exclua da leitura aqueles alunos que não dominam ainda completamente a decodificação da língua portuguesa. Os critérios, claro, são tão honestos quanto parciais; entretanto, como já afirmei, deslocam um elemento chave para a compreensão do infantil: a criança.

Um argumento contemporâneo que vislumbra novos modos de olhar para a pedagogia e a educação nos fornece Guillermo Orozco Gomez, importante pesquisador mexicano. Em seus esforços teóricos, o autor reavalia a inegável presença dos meios de comunicação nas sociedades, tomando como referência o caso mexicano. Os meios de comunicação produzem diferenças e transformações sobre a educação e o sistema educativo. Entretanto, legitimar a mídia como elemento educador não é algo aceitável pela maior parte das instituições educacionais do país. Orozco, entretanto, argumenta que tais processos educacionais, ao menos de um certo tipo de educação, já estão acontecendo, independentemente dessa aceitação e, mais agravante, de forma descomprometida e intimamente vinculada a benefícios comerciais.

Um problema oriundo desse posicionamento é que não se pode cobrar dos meios de comunicação responsabilidade nesse processo, uma vez que a compreensão em relação a eles é de que a partir deles, que estão ali para divertir e entreter, não se pode aprender nada relevante para instituições como a escola. Abrir mão dessa ideia de que os meios só servem para divertir e informar cria espaço para a compreensão do fenômeno educativo que está se desenvolvendo através dos mesmos. É Orozco nos dizendo sobre uma alfabetização dos modos de ler a mídia, capaz de entender e ensinar como se podem manipular os meios. É ele quem afirma que “há uma ideia equivocada sobre educação e que é preciso mudar essa ideia. Educação pode ser muito divertida, pode ser fora da escola, pode ser muito mais que somente instrução”. (GOMEZ, 2005, p. 18)

Um outro gancho de leitura é o ponto de vista de Orozco que demarca o educativo pelo receptor, relacionando o significado à produção de sentido do sujeito. Assim, o autor segue: “a possibilidade de aprender é muito mais ampla que a possibilidade de ensinar. Às vezes aprendemos muito mais sem que ninguém nos ensine e às vezes, quando alguém quer nos ensinar, não aprendemos, não queremos aprender.” (GOMEZ, 1998, p. 83). Essa, digamos, emancipação do sujeito, inclusive o infante, retoma uma maneira muito perspicaz e desejosa de definir o que seria, afinal, literatura infantil, de Leonardo Arroyo, que Normeide Rios recupera:

Retomando a questão da conceituação da literatura infanto-juvenil, é interessante registrar a sugestão de Leonardo Arroyo para resolver o impasse. Em vista da dificuldade ocasionada especialmente pela divergência de opiniões, Arroyo sugere como único critério válido a opinião da própria criança, e que geralmente é ignorada pelos estudiosos. O autor, apostando na capacidade crítica da criança frente ao livro, diz “o que ela provar deve ser a legítima literatura infantil” (ARROYO, 1988, p.41), já que a própria história dessa literatura mostra que os livros verdadeiramente clássicos são aqueles consagrados pela infância ao longo dos anos. (RIOS, 2012, p. 21)

Esse ponto, conceituação do que seria literatura infantil, recorta alguns problemas. O primeiro que, em se tratando de uma gaveta historicamente menosprezada da “grande literatura”, seria necessário buscar especificidades até mesmo para um fortalecimento do campo. Tais especificidades, vinculadas ou não às finalidades da pedagogia, contribuem para a compreensão, mas não dão conta do que escapa a elas, a exemplo do fenômeno interessantíssimo localizado em algumas obras originalmente escritas para adultos, hoje clássicas do universo infantil, como *Robinson Crusóe* e *Viagens de Gulliver*, terem se tornado bem conceituadas pela apropriação das crianças. Os motivos pelos quais elas se tornaram clássicas, a meu ver, não são meramente intrínsecos à obra, não é uma questão de ser “verdadeiramente” clássico. As obras permanecem por um exercício de seleção e legitimação de pessoas e instituições no tempo, carregado de historicidade e especificidades que demandariam mais esforços de compreensão.

Outro problema incide, e esse é um dos pontos críticos da reflexão em torno da produção artística criada para criança, sobre a autonomia dos infantes. Assim, apesar de localizar a definição de Arroyo dentre as mais eficazes e libertárias para pensar a infância, é sabido que há limite para essa demarcação: “se a preferência da criança é por objetos que desagradam aos adultos, o direito de escolha lhe é vetado sem pudores, sob a alegação de que a criança não tem maturidade, ou senso crítico, para fazer tal escolha” (RIOS, 2012, p. 22). Dessa maneira, a educação do senso crítico é suplantada pelo engessamento das curiosidades e normatização do gosto.

A ideia da fragilidade e dependência infantil legitima o domínio do adulto sobre a criança, o que garante a manutenção e consolidação dos valores e interesses burgueses e o controle do poder. Para Zilberman (1994, p. 13), embora a recente valorização da infância tenha propiciado maior união entre os membros da família, na mesma proporção propiciou os meios de controle do intelecto da criança e

manipulação de suas emoções. Assim, literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (RIOS, 2012, p. 28)

Afunilando nossa narrativa e retomando a ideia do mapeamento dos critérios críticos implicados na seleção e assunção de obras como infantis, pergunto: o que balizaria, então, as especificidades desse público? Se a cada leitura que fazemos de um mesmo livro, nossa maneira de ler modifica a experiência, porque mudamos, é claro que na larga faixa etária que engloba os anos que antecedem a vida adulta, a multiplicidade das experiências de vida modificam, necessariamente, as leituras produzidas. É possível, dessa forma, existir parâmetros compartilhados e generalizantes?

Rios (2012) traz duas contribuições de ordem para esse debate. A primeira é a de que a presença do leitor infantil não se impõe apenas no momento do consumo, mas participa da criação da obra, uma vez que a criação de um autor para esse público suscita uma adequação desse material às particularidades existenciais e cognitivas da criança. A segunda é de que, em se tratando de uma relação já assimétrica, adulto escrevendo para criança, uma das tentativas, comuns, de superação dessa diferença cabal, a infantilização da linguagem, implicaria em um aumento da própria assimetria, já que o mimetismo da linguagem infantil é uma suposição que, na maioria das vezes, subestima a inteligência da criança.

Essas especificidades estão intimamente vinculadas às expectativas concernentes ao que é e o que não é; o que pode e o que não pode ser feito para crianças. Isso retoma nossa pergunta de base: Isso é infantil? Mas, antes de arriscar uma resposta precipitada, assim no começo de um trabalho de tese de doutoramento, gostaria antes, de chamar atenção para algumas noções contextuais importantes. Rios (2012) sinaliza que “os avanços da teoria literária – a estética da recepção, a teoria do efeito e, principalmente, os estudos multiculturais, que passaram a valorizar o marginal, a focalizar o excêntrico – modificaram o lugar ocupado pela literatura para crianças e jovens” (p. 21).

Para além da compreensão em termos de progresso e evolução, chaves com as quais não costumo trabalhar, é importante ressaltar que o movimento de maior abertura e problematização em torno das obras produzidas para crianças, tanto em termos de conteúdos quanto consumo, é também fruto de uma demanda histórica e complexa de cruzamento e tensão entre teias narrativas tidas como oficiais e narrativas subalternas, entre as quais, as narrativas da infância. Para uma nova visão sobre a infância, novas



crianças serão produzidas por diversos discursos formadores, o artístico entre eles. Outras infâncias, outras narrativas e modos de narrar.

Retomando a reflexão em torno dos critérios utilizados por Normeide Rios para empreender sua pequena seleção possível de obras, vale destacar que a autora lança um olhar adulto e inédito que já, de saída, assume sua parcialidade. Um dos problemas que aqui discuto tangencia justamente os dois critérios que ela aponta e que, a meu ver, norteiam um lugar muito frágil: a “qualidade literária” das obras dos autores baianos e a presença de elementos internos à obra capazes de propiciar interação entre texto e leitor, principalmente por meio do processo de identificação, com personagens ou temas.

Para mim, nenhum dos dois caminhos aponta para uma região interpretativa minimamente confortável, em termos teóricos. É possível mesmo, contemporaneamente, medir qualidade artística e capacidade de conexão entre obra e leitor, a ponto de estabelecer um *ranking* de textos que conseguem e obras que não conseguem fazer isso? Ao mesmo tempo, que implicações teremos para a formação das histórias literárias e seus cânones se as eleições e ativações de sentido estiverem mesmo nas mãos e nos olhos de crianças e adultos leitores?

Em Ramos (2006), podemos acompanhar um raciocínio claro. Para a autora, a qualidade literária pode ser aferida, sim, pela capacidade do autor em conseguir captar o imaginário da criança e falar para a sua alma. Quando literatura infanto-juvenil, segundo ela, é de qualidade, qualquer pessoa pode ler e se encantar. Um dos fatores que destaca e que me interessa particularmente é a linguagem. Segundo a autora, investir em uma linguagem simples não é propor um tatibitate infantilóide; ainda assim, é estabelecer um contrato de comunicação claro que respeite o que ela chama de capacidade de compreensão das crianças, em estágios diferentes de sua vida:

Como escrever um livro que fale sobre o tempo de modo a ser compreendido por uma criança de cinco anos? É importante lembrar que uma criança de cinco anos não consegue distinguir ainda o que é hoje, ontem e amanhã, tanto que é comum ouvi-la dizer “ontem eu vou” ou “amanhã eu fui”. Por tanto, não adianta falar com ela sobre passado, presente e futuro, que ela não vai entender. E nem tampouco tentar explicar a ela racionalmente o tempo, pois sua ligação com a fantasia é maior do que com o racional. Ela ainda não tem uma noção de coisas abstratas. Nessa idade, a criança se atém ao concreto, sendo possível dizer que até a sua fantasia é concreta. Isso significa que, por exemplo, se alguém lhe diz que, se ela engolir uma semente de laranja, vai nascer um pé de laranja em sua barriga, ela vai imaginar uma árvore crescendo dentro da sua barriga, concretamente, e fará muitas fantasias a esse respeito (RAMOS, 2006, p. 85,86)

É interessante também que, na perspectiva da autora, qualquer tema pode ser tratado no universo infantil, da morte a temas como a homossexualidade, desde que com qualidade literária, avaliada dentro do que chama de aspectos da literariedade. Como escritora de livros infantis, ao propor um livro sobre uma personagem homossexual e ouvir sugestões de que poderia estar incitando a homossexualidade, seu ponto de vista é claro: “ninguém se torna gay porque leu um livro sobre uma personagem que resolveu assumir sua homossexualidade”. (RAMOS, 2006, p.103)

O que me inquieta no primeiro posicionamento é a visão engessada em relação às inúmeras possibilidades de interação entre uma criança de qualquer idade e um texto. Segundo, o desejo de manipulação do adulto do entendimento da criança via decodificação dos significantes. E, terceiro, o pudor, o medo e a descrença no papel do corpo, enquanto catalisador de nossas experiências, na compreensão prazerosa, sensorial, erótica, sensual, e demais terminologias que ativem e façam o corpo tomar parte no enorme caudal da interpretação.

Apesar de não endossar os usos limitadores da literatura pela pedagogia, Ramos (2006) se utiliza de um jargão endossado pelo próprio campo da pedagogia, que estabeleceu competências vinculadas a idades que, sim, compõem uma generalização necessária para o aprofundamento dos estudos desenvolvimentistas sobre a criança, mas, como toda generalização, deixa de fora um enorme corpo de criaturas que não se organizam segundo a expectativa. Ainda mais em nosso país. Há inúmeras maneiras de se falar sobre o tempo com uma criança de cinco anos. E todas elas podem, com tempo e mediação, ser compreendidas por elas. Se uma criança me disser sobre a árvore que cresce em sua barriga, é sobre isso que nós vamos conversar largamente por horas a fio. E é a partir de tudo que abirmos a partir disso que imaginação e gosto pela imaginação vão, tomara, estabelecer uma relação prazerosa entre essa criança e as histórias.

Na perspectiva de Jesualdo, em seu livro de 1967, clássico dos estudiosos de literatura infantil, *A Literatura Infantil*, graças ao critério/lei da penetrabilidade, ou seja, da possibilidade de a criança adentrar obras não necessariamente criadas para ela e/ou “adequadas” para a sua idade, não se deve, jamais, impedir que uma criança leia algo que “implique um esforço superior ao que ela realiza quase inconscientemente, na leitura corrente” (JESUALDO, 1978, p. 32). Livros penetráveis, segundo o autor, que suscitem eventualmente o interesse da criança, podem ajudá-la a cumprir mais

rapidamente as etapas do seu desenvolvimento ou cumpri-las em maior profundidade. Aparte as terminologias datadas, o raciocínio é bastante contemporâneo.

Complementando, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984) levantam um dado interessante. Segundo as autoras, na literatura produzida para crianças, o paradigma dominante até o final da década de 1950 envolvia obras que veiculavam personagens excessivamente idealizadas e policiadas pela ética adulta, salvo raras e marginais exceções. Esse mercado disponibilizou obras que continuaram circulando nas décadas seguintes. “A que se deve isso, ao fato de, ainda assim, agradarem aos pequenos? Ou porque satisfazem principalmente aos adultos, que se valem dos textos como veículos de manipulação da criança e motivação da dependência infantil? Ou ainda porque, sendo eles encontráveis no mercado, os leitores consomem-nos e, por inércia, fica assegurada sua circulação maciça?” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p. 117)

Diferentemente do que aconteceu na década anterior, nos anos 1940, em que grandes êxitos literários, como Viriato Correia e Monteiro Lobato, eram também sucessos de público, obras problematizadas pela crítica assumiram o lugar do consumo na década de 1950. O que as autoras identificam como uma lição para a crítica e a historiografia literária é que esse dado comprova que “qualidade não é condição do consumo, nem a crítica, filtro de mercado” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p. 117), assumindo essa limitação da teoria literária, que possui limitações talvez até mais fortes do que as das obras que examina, segundo as autoras. Esse trabalho de flagrar e compreender fenômenos como esse caberia bem a uma sociologia da leitura, isentando as autoras, a crítica, história e teoria literárias desse papel.

Walter Benjamin, entre os anos de 1913 e 1932, escreveu inúmeros artigos compilados no Brasil sob o título *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2002), nos quais revela preocupações que tangenciam não só a infância, os produtos destinados a ela e o modo de elas se relacionarem com isso, mas também a juventude (o próprio Benjamin inserido no contexto dos seus vinte e poucos anos) e suas inquietações em uma Alemanha à beira de grandes transformações sociais.

Esses textos escritos em plena juventude têm a grande vantagem de permanecerem nesse estado, jovens, ainda que tanto tempo tenha passado. Na perspectiva de Benjamin, é importante valorizar a experiência do jovem, desequilibrando o lugar de autoridade dos adultos, cujo pressuposto é: eu vivi isso e eu já sei. Esse tipo de estado de espírito juvenil, ao olhar jovem do autor, valida o lugar produtivo da experiência/vivência que pode garantir sua atemporalidade se jovens

permanecerem jovens, no desejo de conquistar coisas grandiosas com espírito (BENJAMIN, 2002, p.24).

Para além do sentido, abstrato talvez, da abordagem de Benjamin, o que é importante sublinhar é o valor que ele atribui à experiência, ainda que seja a experiência do jovem, desqualificada por alguns adultos. Da mesma maneira, o desejo de validar a experiência de construção de sentido da criança é posta por Benjamin com constância nesses artigos. Ele acrescenta muito ao debate sobre as expectativas em torno do que deve ou não ser feito para crianças e a maneira como elas se relacionam com isso quando discorre sobre o livro infantil alemão, cuja emergência, como o iluminismo, desejou projetar homens e a criança, ser natural por excelência, com ideais de bondade, piedade e sociabilidade, moralistas e edificantes.

Comparando os livros de colecionador infantil, o autor vai avaliando em textos e ilustrações, modelos que aderem, mais ou menos às suas próprias concepções de infância. Para ele, “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal” (p.55). A afirmação já nos autoriza a celebrar a compreensão mais libertária que ele dá às possibilidades de compreensão e criação leitora dos pequenos. Mas ele segue:

Pois é de um preconceito inteiramente moderno que se originou a atual literatura romanesca para jovens, criação sem raízes tomada por uma seiva baça. Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedo ou livros – que seja apropriado (grifo meu) às crianças. Desde o iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. (BENJAMIN, 2002, p. 57/58).

A leitura de Benjamin aponta a direção da abstração infantil. Da capacidade das crianças de tirarem proveito de situações aparentemente desinspiradoras. Elas, sim, tiram leite de pedra quando transformam, para usar a imagem de Benjamin, na brincadeira, um pedaço de tijolo quebrado em pá para cavar um sonho. Na relação de jogo da criança que Benjamin pinta com os livros infantis ilustrados, o autor observa que, em muitos casos, a ilustração fugiu ao controle, estabelecendo elos entre artistas e crianças, para além dos interesses pedagógicos. Na relação com a figura, a criança habita a imagem. Ela desperta no reino das gravuras não coloridas e “aprende no colorido. Pois na cor, como em nenhum outro lugar, a contemplação sensual e não nostálgica está em casa” (p. 62).

Independentemente de acatar ou não esse última afirmação de Benjamin sobre a relação das crianças com o colorido e o preto e branco, é interessante pontuar o esforço de valorização da percepção sensorial infantil em relação ao que lê. Para além da formulação de sentidos verbal/textual, a percepção sensual e erótica da criança em relação às coisas do mundo é frequentemente ignorada e não colocada na mesa, centralizada em uma discussão. “A própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (BENJAMIN, 2002, p. 69)

Uma leitura sobre leitura, marcante em minha vida, foi a de “Como um romance”, de Daniel Pennac. Nele, o autor, em um fluxo de escrita absolutamente desvincilhada de desejos normativos ou normatizantes, investiga o corte entre a relação de intimidade das primeiras leituras, ao pé da cama das crianças, que faziam com que os pequenos desejassem, com pressa, aprender a ler, para desfrutar dos prazeres da leitura, e o absoluto desprazer que enfrentam os adolescentes que, por uma obrigatoriedade qualquer, em função de uma norma qualquer, arbitrária e desprovida de sentido pessoal, precisam ler um livro. É como se a pedagogia funcionasse como ideia na aproximação primeira das histórias com as crianças e se perdesse justo quando se torna um paradigma instituído na escola. “Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!” (PENNAC, 2008, p. 19)

O verbo ler, como sonhar e amar, para Pennac, não suporta o imperativo. Nessa perspectiva, ele concebe dez autorizações, direitos que leitores adultos gozam, os quais não são permitidos aos leitores em formação, por instituições de controle como a escola ou até mesmo a família:

- 1) O direito de não ler.
  - 2) O direito de pular páginas.
  - 3) O direito de não terminar um livro.
  - 4) O direito de reler.
  - 5) O direito de ler qualquer coisa.
  - 6) O direito ao bovarismo<sup>7</sup>.
  - 7) O direito de ler em qualquer lugar.
  - 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
  - 9) O direito de ler em voz alta.
  - 10) O direito de calar.
- (PENNAC, 2008, p.126)

O que chama a minha atenção nos “mandamentos” de Pennac é a falta de vontade de controle que a sua posição de professor exerce. Todas as proposições acima abrem para o leitor possibilidades de determinar o quê e como ler. Afinal, estamos falando da construção de um gosto, feito de prazer, além de obrigação. Na situação ficcional que cria, o narrador de Pennac está lendo *O Perfume* de Patrice Süsskind, e um dos alunos adormece, “um sono honesto, de respiração regular. Não, não o acordem, nada melhor que um bom sono depois da cantiga de ninar, esse é mesmo o primeiro dos prazeres na ordem da leitura.” (PENNAC, 2008, p. 99)

Do mesmo modo pensava Cecília Meireles nos idos da década de 1950, quando publicou pela primeira vez o já mencionado aqui, *Problemas da literatura infantil*:

Ah! Tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pela qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. [...] A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. *É uma nutrição*. [...] Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição. (MEIRELES, 1979, p. 28/29)

Esse apelo ao prazer, Barthes também o faz, conferindo centralidade à questão em diversos momentos de suas obras da década de 1970. Em *O prazer do texto*, de 1973, desde a relação da escrita, Barthes aponta a seta do prazer como meta. Essa relação, obviamente, não assegura um leitor desejanter do outro lado, mas funda, em

---

<sup>7</sup> Para Pennac (2008), o bovarismo se refere a um primeiro estado de leitor, no qual prevalece a sensação, o prazer extremado diante de qualquer leitura que o tenha afetado, independente dos códigos de gosto e dos cânones literários em voga. Até as leituras futuramente consideradas bobas, são importantes e conformam um pequeno altar das pessoas que éramos. Privar um leitor dessa sensação e da possibilidade de aprendizagem individual é extremamente perigoso para a relação de prazer que a experiência da leitura precisa provocar para garantir o elo entre livro e leitor; e determina muito pouco sobre a formação do seu gosto, formação essa necessariamente individual.

uma busca pelo outro, um espaço de fruição, “a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo” (BARTHES, 2013, p. 9). A imagem forte e precisa é: “O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, meramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza” (BARTHES, 2013, p. 12).

Esse enfrentamento de Barthes instala um problema de ordem:

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. Não posso dosar, imaginar que o texto seja perfectível, que está pronto a entrar num jogo de predicados normativos: é demasiado *isto*, não é bastante *aquilo*; o texto (o mesmo sucede com a voz que canta) só pode me arrancar esse juízo, de modo algum adjetivo: *é isso!* E mais ainda: *é isso para mim!* Esse “para mim” não é subjetivo, nem existencial, mas nietzschiano (“no fundo, é sempre a mesma questão: O que é *para mim?*...”). (BARTHES, 2013, p. 20)

Susan Sontag, no importante ensaio-alerta *Contra a interpretação*, defende a máxima “em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da arte” (SONTAG, 1987, p. 23). É esse um excelente ponto de contato com a evocação do prazer na leitura que nos aponta Pennac (2008). Para a ensaísta, a excessiva valorização do conteúdo, em detrimento da valorização da forma, ainda que sublinhe que essas duas instâncias não devem ser dissociadas, delineou um projeto para a interpretação que é, a seu ver, agressiva e viola a obra<sup>8</sup>. Ao levantar o problema: pode haver interpretação sem conteúdo?, ela convida as vozes contemporâneas de obras de vanguarda, na pintura, na dança contemporânea, entre outras artes, à proposição de que o experimentalismo dessas obras, como fuga à própria interpretação ou vontade de interpretação dos comentaristas, se deu mais no âmbito da forma que do conteúdo.

A busca incessante pelo conteúdo, de fato, é uma premissa dos modelos de interpretação clássicos que o essencializam sob a égide do desejo de significação, desqualificando a forma em seu potencial de disparadora de produção de sentido. Entretanto, vale a pena ressaltar dois pontos. O primeiro é que de 1961, data da primeira publicação desse artigo, até nossos dias, com a profusão de trabalhos que atuam de

---

<sup>8</sup> Sontag, cuidadosamente, faz a diferença entre a interpretação como necessidade de exercer um domínio sobre a obra de arte e a interpretação de que fala Nietzsche, como ato consciente da mente de elucidar determinado código: “não existem fatos, apenas interpretações” (SONTAG, 1987, p. 13).

forma não narrativa em dança, pintura, performance e outras formas de arte ao vivo, outras possibilidades de análise também foram criadas<sup>9</sup>. O segundo é que como a própria compreensão da infância, em suas especificidades, é recente e intimamente ligada com instâncias de controle, formativas e modelares, como a escola e a família, tanto as obras de arte quanto os modelos de interpretação de obras de arte para crianças gozam de enorme carência de diferença e reflexão teórico-crítica.

Problematizar o uso que se fez e faz da interpretação não significa (para usar uma palavra da mesma gaveta) abrir mão do uso da mesma. Não se trata, para Sontag, de afirmar que as obras (infantis ou adultas) não são passíveis de interpretação e descrição. O artigo é, antes, um convite à experimentação de como(s), de maneiras de ler que não sejam necessariamente ativadas pela esfinge. Há obras e obras. E para todas elas, maneiras distintas de compreensão. Sontag vê na transparência um valor libertador para a arte. A palavra de ordem seria luminosidade, as coisas são o que são. E a interpretação avança a partir da experiência sensorial, o que valida o equilíbrio de poderes entre forma/conteúdo, uma vez que sentir é desejo e “o desejo é mais forte que a sua interpretação”. (BARTHES, 1980, p. 28)

Para além dos usos que se dá à literatura, por exemplo, em sala de aula, é importante que, como arte, ela chegue ao coração. Se a imagem, metafórica por excelência, escolha e desejo, não der conta do que quero dizer, vale pensar: ler aumenta o mundo. Não pela quantidade de palavras adicionadas ao léxico em formação, mas pela emoção que pontos indizíveis e por vezes não identificáveis racionalmente produzem. Alfabetizar é diferente de formar um leitor, processo individual que pode ou não contar com auxílios como o de uma mãe, pai ou professor atento. Libertar o leitor em formação da obrigatoriedade de uma tradução que reafirme o fenômeno em busca de um equivalente adequado (SONTAG, 1987, p. 15) é também conceber outras maneiras de compreender e assimilar práticas artísticas. Como, contemporaneamente, embora a prevalência do conteúdo sobre a forma ainda seja gritante nas demandas escolares, medir o impacto do conteúdo sobre a forma ou da forma sobre o conteúdo, pelo olhar de crianças de diferentes faixas etárias? Benjamin afirma:

Lendo – pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da

---

<sup>9</sup> Um exemplo recente é a Oficina de Escrita para a Dança do artista Wagner Schwartz que, com formação em Letras, vem refletindo sobre a escrita do gesto e a escrita sobre o gesto, ambos os interesses estão presentes em seus trabalhos coreográficos, que pensam sobre formas de composição de textos, música e imagens para a visibilização da fisicalidade de seus experimentos.



brincadeira como sonoros flocos de neve. “Príncipe é uma palavra cingida por uma estrela”, disse um menino de sete anos. Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”. Pode-se colocar isso facilmente à prova. Que se indiquem quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma curta frase, e assim virá à luz a prosa mais extraordinária: não uma visão do livro infantil, mas um indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim também leem seus textos. (BENJAMIN, 2002, p. 70)

Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”. Apostar no indicador de caminhos é confiar politicamente na dimensão de jogo e nas estratégias do brincar, característicos da infância, que ampliam o sentido original de qualquer brinquedo – percebendo a diferença entre aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo e as exigências da criança em relação ao brinquedo. Sim, estou comparando o ato criativo de brincar transformando pelo coração um brinquedo, com o ato criativo de ler/interpretar obras artísticas, admitindo que, como já foi dito, aprender é maior que ensinar. “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. (BENJAMIN, 2002, p. 85)

Entre outros fatores, a projeção de um futuro, que assume uma criança como presença de um por vir, determina muitos dos controles exercidos sobre a infância. Benjamin relativiza o projeto de alguns pedagogos, de inspiração rousseauiana que não conseguem ver na criança um pequeno ser humano, mas o alvo de uma projeção burguesa, ignorando o que há de despótico e desumano nelas. Romantizar um presente não garante uma potência de futuro saudável. Aliás, nada garante. “As crianças são insolentes e alheias ao mundo” (BENJAMIN, 2002, p. 86) e isso se encontra melhor discorrido em um trecho de 1916, que permanece atual, de Mynona:

Se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano. A sua inocência já providencia espontaneamente todas as restrições, e mais tarde, quando estas começarem a ampliar-se aos poucos, o elemento novo entrará personalidades já preparadas. Que os pequeninos riem de tudo até dos reversos da vida, isso é precisamente a magnífica expansão de uma alegria radiante sobre todas as coisas, mesmo sobre as zonas mais indignamente sombrias e, por isso, tão tristes. Pequenos atentados terroristas maravilhosamente executados, com príncipes que se despedaçam mas que voltam a se recompor; incêndios que irrompem automaticamente em grandes magazines, arrombamentos e assaltos. Bonecas vítimas que podem ser assassinadas das mais diversas formas

e seus correspondentes assassinos com todos os respectivos instrumentos; guilhotina e força: pelo menos os meus pequenos não querem mais prescindir de nada disso (BENJAMIN, 2002, p. 87)

Volto ao meu carneirinho de farinha com água e patas de palito de dente, que guardei numa caixinha azul: a tradução mais íntima da minha primeira leitura de “O pequeno príncipe”. Levei para a escola, as pessoas gostaram. Dias depois, abri a caixa e meu carneiro estava deformado pelo mofo e pelo tempo. Lembro de minha mãe acolhendo meu desespero e o valor daquela dor. E isso também já não sei se vivi ou se recrio agora, nesse exercício parcial, que cruza memória, imaginação e poesia, nesse espaço subjetivo em que me fundo e me reconheço, como artista que inventou uma história e desejou dirigi-la às crianças, e acadêmica, refletindo sobre tudo o que se tornou esse primeiro embrião: o conto *Miúda e o guarda-chuva*. “A quem perguntaremos como se faz um livro infantil? Nenhum autor é capaz de discriminar o processo que se opera dentro de si, num momento de criação, de modo a oferecer uma receita feliz”. (MEIRELES, 1979, p. 95)

Penso na história desse menino, do qual fala um avião perdido no deserto. Um príncipe que tinha um amor, que era também algo que lhe doía, pela única coisa viva que ele alimentava e que existia em seu pequeno planeta. O menino que precisou partir, evadindo-se com pássaros que migravam para conhecer. O príncipezinho que conheceu outras pessoas, que aprendeu sobre amizade com o verbo cativar que lhe ensinou a raposa e que se deixou picar pela serpente, para voltar para casa, para aquilo do qual já era familiar e cativo: a rosa. Outro par, não romântico, de outra história clássica que segue esse modelo: Charlie Brown e Snoopy, par cuja amizade circula a melancolia e o sarcasmo, pares que inspiraram a ambígua relação de amor e sarcasmo de *Miúda* e sua planta carnívora.

Fernanda Lopes de Almeida, autora da qual destaco outro livro do coração, *O equilibrista*, aposta que a criança pensa profundamente, muito mais profundamente que o adulto médio. É possível falar de quase tudo com as crianças, desde que com delicadeza. Para ela, o principal é formar leitores, o que implica em necessariamente formar pensadores: pessoas que pensam. Afirma ainda que o verdadeiro conhecimento nasce da permanente indagação. O equilibrista é título e personagem da pequena narrativa ilustrada que nos apresenta o conflito de todo artista: a escolha cabal entre a vida no chão de cimento e a corda bamba que exige equilíbrio como sobrevivência. Claro, essa é a metáfora que me chega, a comparação vale para tantas outras profissões

liberais e dilemas existenciais dos mais diversos. Não à toa, esse é o livro de cabeceira de muitos adultos, que são profissionais autônomos, com os quais convivo até hoje. E é meu aprendizado diário e secreto.

O equilibrista vivia em cima de um fio sobre um abismo, se equilibrando dentro do possível. Muito jovem, descobriu que ele mesmo é que tinha que ir inventando o que acontecia com o fio e transformando o fio em outras coisas. O equilibrista pensava no justo tempo e andava no justo tempo, uma aprendizagem que ele foi tendo com o tempo. Às vezes, ele sentia inveja de quem tinha um chão. Chão de cimento pode ser feio, mas que comodidade. E lembrava de seu avô que dizia que quem para demais pra pensar, acaba sem saber andar. Na mesma hora, desequilibrava e caía sem saber sequer onde fica o chão. O jeito era seguir desenrolando seu fio com a certeza da máxima: Meu chão fui eu mesmo que fiz. E conclui:

Respeitáveis outras pessoas, essa vida de equilibrista é muito perigosa mas muito interessante! Por mim, fiz o que podia e achei que valeu a pena. Adeus. (ALMEIDA, 2005, p. 30)

Há no equilibrista um desejo, uma vontade de inspirar autonomia que vi em pouquíssimos investimentos narrativos para crianças. Até na análise de sua vida que escapa a muitas das convenções normativas às quais as crianças estão opostas, assume na dualidade uma escolha, optando por uma postura não maniqueísta. Vida de equilibrista é boa e ruim, tudo misturado. E ouve as outras pessoas discordarem, concluindo que o interessante é que cada um acha o que quer. O equilibrista encontra a felicidade de um fim na liberdade de uma pequena autonomia construída passo a passo na vida. Nada mais libertário.

Também outro livro merece destaque nessa anotação final de primeiro capítulo é a galeria de diferenças possíveis que nos apresenta a compilação de histórias curtas *O triste fim do pequeno menino-ostra e outras histórias*, de Tim Burton (BURTON, 2007). O livro, selecionado para o programa paulista Ler e Escrever 2008 e PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) 2009, do Ministério da Educação, no Brasil, direcionado a alunos do ensino fundamental, agrupa um conjunto de personagens infantis bastante atípico em termos da expectativa tradicional que contorna famílias, escolas e interessados na produção ficcional para a infância.

O leitor se depara como menino de pregos nos olhos, a menina de muitos olhos, o menino mancha, super-herói mirim que espalha manchas por onde passa, a garota

vodu, que traz alfinetes no coração, que a espetam toda vez que ela se apaixona, a menina que virou cama; Breno, o menino veneno, que respirava o ar do carburador dos carros e que morreu envenenado pelo ar puro, formando assim o buraco na camada de ozônio; o menino palito, o menino *brie*, o menino múmia, a menina *trash*, a rainha alfineteira, o melão melancólico, o menino pinguim, Carboninho, o bebê âncora, metáfora de uma maternidade que aprisiona e, finalmente, o menino ostra, história que narra a saga de uma criança que nasceu ostra e passou a vida sendo rejeitada pelos pais, até o ponto em que o pai, com disfunção erétil, recebe do médico o conselho de que ostras podem melhorar o seu desempenho sexual e decide comer o próprio filho.

A crueldade da imagem que formula Tim Burton é muito próxima daquela de Grimm, na Branca de Neve que abre esse trabalho. Mãe mata filha mais bonita. Pai mata filho para vencer impotência. Duas manchetes que, certamente, não preencheriam nenhum jornal para crianças contemporaneamente. A experiência da crueldade admitida e, assim se deseja, orientada que a criança vive através da ficção encontra espaço na literatura e no cinema, logo mais veremos que menos em peças teatrais. É nesse processo catártico que as compreensões de mundo também chegam. Afinal, que planeta é esse que habitam as crianças completamente isoladas dos fenômenos desastrosos que assolam a todo o tempo as televisões e noticiários nos mais diversos suportes? Sem contar as crianças que já vivem elas mesmas esses dramas cotidianos?

Esse trabalho é sobre ancoragem e devaneio, pequena ficção razoável e não linear sobre o desejo de como(s), conversa entre algumas expectativas e outras maneiras de escutar, ver e sentir. Vem da minha paixão pelas memórias que me costuraram e seguem para aquele futurinho bom e imprevisto dos meus prováveis filhos. Vem sem desejo de dominar um objeto que é em si fluido e continua em processo de leitura e construção. É uma recuperação do meu carneirinho deformado pelo mofo e pelo tempo. É sobre ancorar navios no espaço, mesmo que isso seja difícil.

## 2 O PALCO COMO LABORATÓRIO: RISCADO PANORÂMICO E PESSOAL SOBRE MODOS DE CRIAR/PENSAR TEATRO PARA CRIANÇAS

Y em esto, el teatro es um médio bellissimo, porque creo que se juegan dos conversaciones: la del artista suplicándole a los espectadores (ésta es la historia. Entra em ella y mira lo que descubre), y el diálogo interno propio del espectador (esto es lo que estoy viendo. Pero esto es lo evocado por mí. Esta palavra o imagen me atrapó más que las otras. Y ésta es la razón). Es claramente la última la que tiene más importância.(Kruckemeyer, 2011, p. 254)

Nota 07: Miúda, o guarda-chuva, o palco e a plateia

Desde o processo de criação dramaturgica de *Miúda e o guarda-chuva*, a percepção infantil e, principalmente, o tipo de conexão que as crianças criam a partir do que assistem e vivem foram de extrema importância para a elaboração narrativa. Após a Oficina de Investigação de Linguagem, na qual compartilhamos com algumas crianças do Colégio Oficina, onde eu trabalhei como professora de Teatro, doze horas de jogos, leituras, desenhos, filmes que nos remetessem à potência criativa das crianças no trato com a metáfora, concluí que a experiência, apesar de surpreendente, foi por demais restrita, em termos quantitativos. Apesar disso, a lida com os materiais produzidos abriu boas percepções para a criação dramaturgica da peça e trouxe bons disparadores de reflexão para o presente trabalho.

O texto dramaturgico da peça foi sendo criado em momentos distintos. Parte antes da oficina, parte durante e o restante depois dos primeiros encontros com o elenco. Muitas mudanças ocorreram durante os ensaios, em virtude das leituras produzidas pela equipe de criação e pelos convidados que nos acompanharam durante o processo de construção da cena. A equipe de criação contou com os atores Laura Franco, Daniel Calibam e Yoshi Aguiar, o qual assinou também o cenário. Os figurinos foram concebidos pela miniusina de criação e a trilha original da peça foi composta por Ronei Jorge e Luciano Simas. A estas pessoas coube a compreensão das ideias da peça e as inestimáveis contribuições de suas leituras e proposições estéticas sobre e para a criação

da mesma. E coube a elas “defender” esta primeira versão possível de *Miúda*, como cena, para o público.

No domínio da montagem, diversas preocupações tangenciaram os ensaios no tocante à percepção infantil da linguagem da peça. Seja aderindo às ideias propostas pela peça, seja estranhando e/ou refutando tais ideias, o que fica evidente é que *Miúda* contorna e se instala sobre um problema fundamental do teatro produzido para crianças: O que norteia a ideia da produção infantil é a expectativa da criança e de suas possibilidades de leitura ou a expectativa do que o adulto julga ser a expectativa da criança? Ou ainda, tendo em vista que decodificar frases/imagens é diferente de produzir leitura sobre frases/imagens, como se comportam os criadores, os meios de produção, os pais e professores, diante de obras que exijam diferentes esforços de compreensão?

Apresento agora os três principais amparos textuais que serviram como disparadores do desejo de pesquisar e escrever sobre teatro feito para crianças, para além do meu desejo de produzir histórias para crianças. Apresento e sigo desenvolvendo a pesquisa, pelos caminhos que atravessei aqui em Salvador e na Argentina, onde tive a oportunidade de pesquisar, através do convênio com a Universidad de Buenos Aires, efetivado pelo Programa PDSE/CAPES, de bolsa-sanduíche. Apresento, sigo e volto a eles, para adensar a reflexão em torno do objeto.

A crítica escrita por Eduarda Uzeda intitulada “Texto melancólico e metafórico em montagem pretensiosa” foi publicada no jornal “A Tarde” em outubro de 2009. A seguir um fragmento da mesma:

A trilha sonora de Ronei Jorge e Luciano Simas é a melhor coisa do espetáculo infanto-juvenil *Miúda e o guarda-chuva*[...] A montagem é monótona e tem poucos momentos que empolgam as crianças. [...] O texto não é muito claro para as crianças (e adultos também). Ao sair do espetáculo, não se entende bem o que o espetáculo quer comunicar. [...] Há frases ditas por ela, como “estou cansada da travessia das palavras” e “é melhor amar aquilo que corta do que não amar nada” (ela ama a planta que a morde), que sinalizam para um estado melancólico da personagem solitária, que tem uma existência enfadonha. Em dado momento a personagem vê no traseiro das formigas a frase *Miúda e o guarda-chuva* e fica intrigada com isso boa parte do tempo. E no final ela entra em contato com outra frase: “Puro açúcar branco e blue” (de uma poesia de Ana C. ), que soa como uma revelação. O público que faça, então, as suas conexões.[...] A direção do espetáculo celebra a parceria de Victor Cayres e Paula Lice, que apostam em poucos elementos na cena numa estrutura minimalista. Pecam por não imprimirem maior movimentação à peça infantil e não

tornarem claros aspectos do texto do ponto de vista cênico. A impressão que se tem é que se dirigem não para um grande público, mas para uma tribo de amigos que têm familiaridade com o pensamento dos dois (UZEDA, 2009).

Uzeda traz em seu texto marcas que tocam em diversos aspectos problematizados por uma perspectiva contemporânea de pensamento. De maneira geral, a arte produzida sob o rótulo de contemporânea tende a assumir uma postura menos descritiva e mais reflexiva. Mas afora as celeumas do pensamento contemporâneo nas artes, fica nítida a expectativa frustrada da jornalista ao procurar em “Miúda” parte do elenco de adjetivos que compõem o seu leque referencial sobre infantis. Falta clareza, falta comunicação e falta movimentação, segundo ela.

Em outro depoimento, dessa vez de Iocã Simões, amigo, advogado, pai de uma linda garota e grande professor de teatro para crianças, também é nítida a distância entre o que se espera de um infantil e a percepção do que “Miúda” traz.

Acho que vcs criaram um belo Texto, repleto de poesias, tem um bom elenco em cena, mas acho que a proposta de ser um espetáculo infantil é muito distante da realidade das crianças de hoje...Infelizmente estamos vivenciando um mundo de imagens prontas, histórias concretas, quite completo, e o maior reflexo disso é quando pergunto para minha filha se ela gostou ou entendeu o espetáculo, ela me responde, - mais ou menos meu pai, não teve muita graça que não teve história...Forcei a sua cabeça a pensar...-Mas teve uma história sim, a peça falava de uma menina que tinha uma planta, e ela pegava formigas para alimentar a planta...E então ela me interrompeu...Ah meu pai eu sei, mas eu não gostei desta história, nem sei o que estava escrito no guarda-chuva? Foi então que percebi que haviam alguns elementos que ela tinha notado na peça e que a fizeram reagir daquele jeito, recordei de como vocês criam situações na peça e a própria consequência, por ser poética e não descritiva, como estamos acostumados a ver, distancia a criança de uma percepção de uma mensagem, ou uma história...Não sei se estou me expressando claramente, mas o fato é que pessoalmente eu gostei de muita coisa, mas acho que o espetáculo ainda carece de alguns ajustes para que vcs consigam um melhor resultado com o público, falo público de uma forma geral, pois vi que o espetáculo tem potencial enorme de encantar as pessoas e surpreendê-las, mas é muito perigoso fazer esse tipo de peça em que coloca os adultos e as crianças para pensar demais, o povo detesta...Infelizmente Marluce e Bruna não gostaram e não recomendam a ninguém, elas são a referencia que você tem que ter de público, isento, que sai de casa para ver uma peça em cartaz e que te valorizará como artista, mas que quando não encontra no programa algo que lhe agrada, não lhe indica nem para o seu pior inimigo...Não quero com iso dizer que o seu espetáculo é ruim, mas quero ser acima de tudo sincero e lhe dar as referências reais que tive,

pois te admiro demais e acima de tudo sou seu amigo, portanto tenho o dever de te alertar para o que percebo... (SIMÕES, 2009)

A fala de Iocaã Simões aprofunda a discussão no que tange não só à expectativa criada em torno de uma produção que se auto-intitula como “infantil”, mas no tocante às mediações da obra artística por parte de pais e professores, Marluce, além de mãe de Bruna e esposa do meu amigo, é também professora voltada para a educação infantil.

Na contramão desses discursos, a postagem do blog *Vou e Volto*, de Mariana Machado de Sá:

Meu deus, para onde eu tinha arrastado aquelas oito almas? Sem esquecer outra amiga que ia levar a filha para ver o cenário da barbie num shopping e eu “sugeri” a peça! Onze almas naquela platéia arrastadas por mim! Que loucura! Mas a descrição do caderno cultural me pareceu uma peça infantil! Esperei os acontecimentos, ansiosa pelas cenas de humor, de música e de mágica... Mas logo percebi que não ia rolar... Adorando a peça, esperava pelas vozes das meninas: “tá chato, quero ir embora”. Esperei, mas não ouvi. [...] Terminada a última cena, as palmas e os agradecimentos dos atores, descemos, cumprimentamos Miúda e saímos... Perguntei: e aí, gostaram? As respostas foram surpreendentes: adoooooooooooooramos! em coro. Uma gostou da planta, outra do vestido de Miúda, outra de Inércia com os patins e a outra dos suspensórios do velhote que sapateava. E foram comentando os acontecimentos... [...] A peça é louca, mas a peça é infantil, sim. Não só elas, mas quase todas as crianças ficaram e sorriram. Meus preconceitos adultos não podiam me deixar perceber o que naquela peça podia chamar a atenção das crianças. Mas a diversão pode ser introspectiva, porque não? Nos acostumamos a achar que alegria só pode ser a do carnaval, a das cores vibrantes, a da música alta, a do ritmo frenético, a das luzes fortes. Elas gostaram da peça. Elas perceberam a beleza da melancolia, a doçura da dor, a sutileza do texto, a descrição das sombras, o cuidado dos figurinos e a graça de Miúda, que olha para o chão, que não consegue ver, que mantém lembranças, que é melhor não ter. (MACHADO DE SÁ, 2009)

Confesso que a leitura da postagem de Mariana de Sá foi um alívio em meio às repercussões anteriores. Não pelo aspecto do gosto, mas porque os discursos de Uzeda e Iocaã se distanciam demasiado da crença. A criação artística, para mim, tem muito mais a ver com estabelecer nexos com a diferença e em analogias como o “repetir até ficar diferente” de Manoel de Barros. Do meu percurso de criadora à materialização da obra e da recepção, existe um trajeto largo que não pode ignorar divergências e modos diferenciados de vivenciar o mundo. Tecer um alinhavo qualquer entre meu



posicionamento ético-estético diante de minha própria obra e o emaranhado discursivo que ela gera me torna mais forte como artista e torna essa interseção entre arte e crítica extremante mais fértil e produtiva. Digo crítica, porque essa é a demarcação central das três falas adultas que trago como grandes disparadoras das reflexões desenvolvidas nesse capítulo da tese, muito embora somente uma delas ocupe o espaço de prestígio, legitimação oficial e poder de um jornal impresso.

Desde que iniciei minha pesquisa sobre teatro infantil, alimentei o desejo de que a construção do pensamento pudesse ser maleável o suficiente a ponto de que dela escorresse, fluísse, escorregasse a vida acontecendo: o que foi lido, o que foi visto, o que chegou perto. Antes de seguir, atravessando esses meus mapas afetivos, pontilhados e imprecisos, é preciso destacar, retomar e ratificar três pontos acerca desse trabalho.

Novamente, esta textualidade não tem a pretensão de historiografar. Antes disso, deseja estabelecer uma narrativa pessoal de memória, imaginação e poesia, cruzando perspectivas teórico-críticas à minha leitura sobre como as discursividades sobre/para a infância têm negociado suas produções na contemporaneidade, a partir da minha experiência de criadora de um produto transmidiático para a infância: *Miúda e o guarda-chuva*.

Alguns autores preferem distinguir didaticamente teatro infantil de teatro para crianças, sob a premissa de que o primeiro seria feito por crianças e o segundo para crianças. As experiências da contemporaneidade borram essas fronteiras, de modo que temos teatro feito por crianças e adultos para crianças e teatro feito por adultos e crianças para adultos. Então, endossada por autores<sup>10</sup> que não fazem essa distinção, demarco aqui que, ao utilizar teatro infantil ou teatro para crianças, estou me referindo às produções que, sejam feitas por adultos ou por crianças, se dirigem aos pequenos.

Vale observar que há distinções, metodologias e intencionalidades distintas na montagem de uma peça com crianças e/ou com adultos, para crianças, vale observar também que há montagens, como alguns livros que já mencionei, que mesmo não tendo sido pensadas para crianças, encontram nesse público acolhida calorosa; entretanto, esses não são assuntos do presente trabalho e, caso necessário, entrarão no escopo de interesses anunciada e justificadamente. Outra justificativa frequente para a adoção do termo “para crianças” em vez de “infantil” se refere à conotação desqualificadora que este último vem adquirindo em nossa sociedade, como se a mera adjetivação atribuisse à

---

<sup>10</sup> A exemplo de Nora Lía Sormani, pesquisadora argentina mais celebrada sobre o tema.

obra um valor menor<sup>11</sup>, para fugir a essa prerrogativa, alguns autores e artistas preferem adotar a terminologia “teatro para crianças”. Nazareth (2012, p. 34) levanta a pergunta fundamental: “Será que a mudança de termos provocará a transformação do pensamento?”. Em meu ponto de vista, o que transforma o pensamento é uma mudança de postura em relação à infância, ao ato criativo e às leituras desses atos destinados aos pequenos. Teatro infantil e teatro para crianças são nomeações que cercam a mesma celeuma.

Por último, todas as citações e referências a textos lidos na Argentina, país que acolheu a minha bolsa-sanduíche durante cinco meses e meio, foram traduzidos livremente por mim e seguem nesse trabalho em suas versões em língua portuguesa.

#### Nota 08: Pequeno mapa de atravessamentos afetivos

Emília é a personagem de Monteiro e Lobato e também a única boneca que guardei. Minha Emília é de pano, está manchada e os poucos cabelos que possui estão amarrados à cabeça por uma fivela. Quando eu falei à minha mãe que era ela que eu gostaria de guardar até crescer, minha mãe ficou pasma. Mas ela está tão feia, disse. Mas, mãe, a boneca que você guardou não tem braços. E, além disso, não era por causa de Emília que você me localizava no palco, quando eu queria entrar nas peças de teatro infantil?

Esse é um dos meus mitos de origem preferidos para demarcar meu interesse pelo universo teatral produzido para crianças. Desde muito pequena, eu queria estar aí dentro. Convite que a literatura emana de outra maneira e que o teatro corporifica. Não só é possível entrar, como é possível se relacionar com quem está ali. Principalmente, quando essa clareza entre realidade e ficção ainda está por ser construída. Nem televisão, nem cinema materializam esse sonho: estar dentro, mesmo que só quando acaba a peça, de um pequeno universo possível.

Outro mito de origem, uma vez que a ideia de começo nos conforta e às nossas necessidades de compreensão, é o contato, já adulta, que tive com o universo infantil como plateia, mas, antes, como integrante do grupo Dimenti. Já em 1999, produzimos o espetáculo “Chá de Cogumelos – um conto de fadas”, que propunha versões arrojadas de contos de fadas clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e João e

---

<sup>11</sup> CAMAROTTI (2002), NAZARETH (2012), RAMOS (2006).

Maria, para o público adulto e que já nos deixou à época com inúmeras pulgas atrás de nossas orelhas com relação aos estigmas a que estão sujeitas as produções infantis. A essa época, queríamos flagrar aquilo que considerávamos, pelo tom e pela dinâmica espetacular, “infantilóide”. Esse termo, para a nossa juventude, configurava um *a priori* execrável: subestimação da capacidade de compreensão da criança.

Como bem lembra Alencar (2007, p. 95/96), havia um momento da peça em que os atores iniciavam suas ações dizendo/legendando “teatro infantil” e seguiam encenando trejeitos, *gags*, cacoetes amplamente difundidos por peças infantis mais interessadas na formulação e ratificação de estereótipos do que na investigação de outras possibilidades artísticas e reflexão em torno da produção voltada para os pequenos, como se fazer teatro para crianças já implicasse na utilização de um modelo que funciona. Essa legenda, como era frequente nos espetáculos do Dimenti, tinha um caráter crítico de distanciamento e denúncia. E encontrava espaço na recepção que invariavelmente compreendia a intenção marcada pela demonstração. O humor ativa, quando ativa, respostas imediatas.

Como público adulto de teatro infantil, sem filhos, e artista em formação, por uma ótica contemporânea<sup>12</sup> de pensamento, fui educando meu gosto pela apreciação da diversidade, quase independentemente do meu gosto pessoal. A primeira grande peça incrível que eu vi para crianças foi a montagem baiana de *A ver estrelas*, de João Falcão. A peça estreou em 1998, mas como estava em cartaz justamente com *Chá de Cogumelos*, em 1999, devo tê-la visto pelo menos umas onze vezes. Nela não havia cenário fixo. Apenas duas escadas que garantiam toda a movimentação e sugestão de ambientes necessária e uma excelente composição de figurinos. A iluminação era também um destaque na encenação, pois pontuava com delicadeza os momentos em que a rosa dos ventos, objeto de desejo de todos os personagens, era mencionada.

No âmbito da história, acompanhávamos a saga de Jonas, interpretado pelo ator Vladimir Brichta, uma garoto quieto, um pacato cidadão, que levava uma vida tranquila na Vila da Solidão, assim dizia a música de abertura. Jonas adorava olhar as estrelas da janela do seu quarto e não alimentava relações muito próximas com ninguém. Um dia,

---

<sup>12</sup> Localizo esse “contemporânea” além do sentido de “em nosso tempo”, demarcando modos de pensar que aprendi com os estudos de literatura, dança contemporânea, performance, que associam pautas de filósofos da “desconstrução” como Foucault, Derrida, Barthes e de campos em formação nos anos 1960/1970, como os Estudos Culturais, às práticas artísticas interessadas em outras formulações e negociações de pautas distintas da modernidade, a exemplo da centralização dos interesses da dança e da performance no corpo e no movimento, para além da noção de coreografia e dos inúmeros paradigmas limitantes e normativos da dança clássica e moderna.

perdido em seus pensamentos, algo entre sonho e realidade, Jonas se vê em contato com os seres fantásticos do País do Navegar. Lá, através de uma aventura em que a princesa é uma bruxa em busca da rosa dos ventos, Jonas vai transformando as possibilidades do seu reino do A ver estrelas.

A história em si já traz muitos pontos de identificação clássicos. Um menino que vive uma aventura é um mote visto e revisto pelo universo infantil. Do pequeno príncipe ao pequeno polegar. Isso já pode permitir, de imediato, aproximação e empatia, mas o que A ver estrelas, pelo menos nessa montagem que eu vi onze vezes, negocia, é a busca por efeitos de conexão cena/plateia que reconfiguram algumas expectativas do teatro infantil comercial<sup>13</sup>: o clima construído pelas luzes e figurinos arrisca por vezes uma atmosfera sombria bem construída, a encenação é muito precisa quanto ao ritmo e tom das interpretações que investem no caricato sem assumir um tom infantilóide, as músicas entram como parte da narrativa e existe uma enorme preocupação com a boa execução em cena das mesmas.

Menciono também um espetáculo da Cia Etc e Tal, do Rio de Janeiro, que assisti através do Palco Giratório, no Teatro Sesc-Senac Pelourinho, em 2004. A companhia formada pelo trio Alvaro Assad, Marcio Moura e Melissa Teles-Lôbo existe desde 1993 e desenvolve pesquisa artística sobre e a partir de teatro, mímica e humor. É um grupo carioca bastante atuante no mercado teatral, que investe em trabalho continuado aliando pesquisa artística à gestão e sustentabilidade de seus próprios trabalhos. O espetáculo, *Victor James*, propõe uma viagem até o mundo virtual. Diferentes personagens e formas geométricas são construídas através da mímica aos olhos do público.

Na história, o menino Victor James se transforma em personagem de vídeo game e enfrenta as agruras dos personagens dos jogos com que brinca sem descanso em sua casa. Através dessa estratégia de projeção, o menino começa a aprender sobre limites. Novamente, para além o mérito do texto, o que me chama atenção na encenação é o rigor para com a execução dos poucos elementos da cena: dois bons atores, alguns praticáveis e uma dinâmica de jogo no tom apropriado.

Esse ano, 2004, também foi o ano de estreia de *Chuí*, meu primeiro mergulho como performer no universo infantil. Um espetáculo de dança para crianças, propondo versões de *O lago dos cisnes*:

---

<sup>13</sup> Particularmente, acho infértil a categorização das formas artísticas em comercial/artístico, produtos de massa/produtos da elite, mas, até então, não encontrei formulação melhor e é a ela que adere a maior parte dos estudos que encontrei sobre teatro infantil, estudos que marcam uma separação clara de interesses por parte de quem produz em atingir de maneiras diferentes, públicos quantitativamente diferentes também.

O público chega e encontra, logo na porta do teatro, corpos vestindo indumentárias pós-cirúrgicas. Do alto, uma mulher joga penas e as acompanha com o olhar até que elas toquem o chão. Os corpos acidentados se espalham pela plateia [sic] e organizam os espectadores de acordo com um *bottom-identificador* que receberam na bilheteria. Os identificadores trazem desenhos de diferentes aves: avestruz, papagaio, beija-flor, pavão, cegonha. Os desenhos são metafóricos: a avestruz é uma cédula de dinheiro, a cegonha um espermatozóide com óculos de aviador e assim por diante.

O papagaio toma a palavra e começa o espetáculo: “Era uma vez uma linda princesa chamada Odette. Odette havia sofrido um terrível encanto. Pronto, é isso”. No palco, há um enorme alvo e, no centro deste, tem um homem de braços vestindo uma fralda e uma camisa de super-homem. À margem existe uma estrutura que sugere a forma de uma gaiola feita por sacos cheios de água pendurados com elásticos. Da gaiola, é possível sair e entrar com muita facilidade. No teto, uma rede com muitas bolas de plástico. Reunidas, lembram uma enorme gota. O homem de fraldas enche com seu fôlego uma bexiga que estoura. Nesse momento, a mulher que jogava penas o encontra no centro do alvo. Ele se apresenta: “Eu sou uma galinha”. No entorno, uma mulher fala um texto com muita ansiedade.(...)

Segue a esse prólogo um mosaico de acontecimentos concomitantes – uma mulher toca numa sanfona de brinquedo o tema musical de *O Lago dos Cisnes* de Tchaikovsky, um casal dança o *pas de deux* do segundo ato desse balé, com os gêneros invertidos – ele dança o que a bailarina faz e ela o que o homem executa, um intérprete de muletas conta uma história em linguagem desconhecida.

(ALENCAR, 2007, p. 87/88/89)

O trecho acima representa a abertura do espetáculo *Chuá*: a materialização artística mais afinada com as aprendizagens e crenças do Dimenti na época. Olhávamos para a nossa produção e repensávamos um comentário que era comum ouvirmos: Vocês trabalham com crítica e revisão de produtos modelares e socialmente compartilhados como a telenovela, mas qual seria então a proposição de vocês? Como seria o teatro/dança para crianças que vocês gostariam de ver feito? *Chuá* é o primeiro espetáculo do grupo que assume essa postura. As inquietações de Jorge Alencar emaranhadas com a nossa efervescência crítico-criativa dos primeiros anos.

O processo criativo de *Chuá* já indicava essa sede de não ter um núcleo duro e fixo ao qual se pudesse recorrer por segurança. Do que fala a peça? Frequentemente é esse conforto que buscam pais e professores aflitos em descobrir se a criança entendeu ou não um espetáculo. Sabe a criança resumir o enredo? Pergunto: ao sair de um concerto de uma orquestra, pode ou irá o pai, mãe e/ou professor@ fazer a mesma pergunta? De que fala um concerto de música igualmente executado ao vivo? Angústias

como essa nortearam a criação e nos acompanharam também ao longo do tempo em que *Chuá* existiu e repercutir entre as pessoas.

Na esteira desse intuito de não investir no que chamo aqui de núcleos duros, *Chuá* abriu uma gaiola de diversidades e possibilidades de identificações não hegemônicas. *Afinal, quem precisa da identidade?*. Essa é a pergunta título de um artigo do estudioso Stuart Hall (HALL, 2000). Segundo o autor, o que se pode observar, nos últimos anos, é uma verdadeira explosão discursiva e crítica em torno do conceito de identidade. A perspectiva desconstrutivista critica o conceito, problematizando a ideia de uma identidade integral, originária e unificada e, ao invés de buscar substituir o termo por conceitos “mais verdadeiros”, como acontece em outras vertentes da crítica, propõe-se a colocá-lo sob rasura, o que indica que a palavra, em sua forma original, não-reconstruída, não é mais “boa para pensar”, expressão do próprio Hall, embora não se possa dispensá-la totalmente.

Nessa perspectiva, Hall sugere o uso do termo *identificação*, o qual, embora tão arduo quanto o termo *identidade*, e bem menos desenvolvido teoricamente do que ele, tem a vantagem, pelo menos, segundo a abordagem discursiva, de poder ser lido como uma construção, algo sempre em processo, nunca completado. Contrariando o senso comum, que veria no termo *identificação* o reconhecimento e o compartilhamento em grupo, seja de uma origem, seja de características, seja de um ideal comum, o autor afirma o significante pela sua instabilidade, admitindo-o como condicional, alojado na contingência.

A identificação, portanto, estabelece-se enquanto prática de significação provisória e sujeita ao jogo da diferença, envolvendo fechamento e demarcação de fronteiras simbólicas que se configuram também pelo que é deixado de fora. O tratamento não essencialista da questão da identidade<sup>14</sup> é útil por estabelecer, nesse significante, um conceito estratégico e posicional que, além de rever, critica a postura que aciona a identidade cultural de um determinado grupo como sendo “um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças” (HALL, 2000, p. 108). A mudança e a transformação talvez constituam o terreno mais seguro da identidade, instável e sujeita a múltiplas construções no processo inevitável de historicização.

---

<sup>14</sup> Essa posição de Hall não diz respeito e nem se coloca em oposição aos essencialismos estratégicos necessários de que se valem os grupos não hegemônicos, a exemplos das lutas LGTB e dos diversos movimentos sociais afro-descendentes.

Quando falamos, então, de infância e questionamos esse jogo de expectativas e frustrações que a afirmação identitária desse recorte construído social e culturalmente faz, estamos inserindo esse mesmo grupo na alteridade não hegemônica às quais já me referi anteriormente, o negro, o louco, o estrangeiro e tantas outras individualidades que perpassam esse sentimento de ter a sua existência condicionada a uma narrativa dominante. Nesse sentido,

desde a entrada dos espectadores, a composição de *Chua*<sup>15</sup> propõe uma traição de expectativas. Encontrar corpos acidentados com seus devidos aparatos indumentários que se movem com dificuldade pela platéia é uma informação que propõe perguntas: o que aconteceu com esses corpos? O que corpos acidentados fazem num espetáculo infantil? O que isso tem a ver com *O Lago dos Cisnes*? Ao lançar um olhar crítico sobre o balé clássico, tão atrelado a ideais de virtuosismo, juventude, graça e beleza, a presença de corpos acidentados pode desestabilizar de partida esse estereótipo do corpo perfeito habilitado para dançar. (ALENCAR, 2007, p. 89)

Em 2011, entrei em contato, através do 8º Festival de Teatro para Crianças, em Recife, com o Grupo Sobrevento, que existe desde 1986, mantendo um repertório de espetáculos calcados em pesquisa, teórica e prática, da animação de bonecos, formas e objetos. Com mais de vinte e cinco anos de estrada, *A Bailarina* é a primeira montagem dedicada a bebês do referido grupo. O que me impressionou na dinâmica estabelecida entre cena e plateia foi a possibilidade de jogo a partir de pouquíssimos elementos. Vermelho no chão e no fundo delimitam o espaço em que a cena acontece. Uma mulher que não é mais bailarina, que não se sabe se já foi e que ressalta a queda no processo de aprender como valor. Não há elementos usualmente reconhecidos como infantis ou lúdicos. Pano vermelho, cadeira e mesinha de antigamente. Uma caixinha de guardar joias também antiga. Ela mostra uma caixa da qual tira uma caixa de música com uma bailarina dentro. Retira algumas joias da mesa, mostra aos bebês, alguns querem pegar. Ao final, ninguém toca a bailarina que é mostrada na caixinha de música. Encenação simples, cheia de elementos sugestivos. Dramaturgia curta, investimentos na poesia. Luzes adequadas aos momentos, um caminho para conduzir a atenção dos bebês. Plateia atenta e algum risco assumido.

A pequena plateia de bebês, com suas mães e pais, assistiram ao espetáculo, durante a meia hora de sua duração. Conversando com o grupo depois, ficou ainda mais

---

<sup>15</sup> *Chua* foi contemplado com o Prêmio Estímulo da Fundação Cultural do Estado da Bahia 2004, sendo realizado, portanto, com recursos financeiros advindos dessa instituição.

evidente a busca por um teatro que, mais do que cumprir uma expectativa prévia, formule uma diferença produtiva no trato com crianças, agora entre seis meses e três anos de idade. No site do grupo, é possível encontrar dados mais volumosos sobre suas atividades e seus espetáculos. Sobre *A Bailarina*, no site, os realizadores delimitam como tema o sentido do equilíbrio, compreendendo que a busca do equilíbrio físico e emocional poderia não ser uma libertação, mas um aprisionamento, que pode levar à abstração do mundo. Partindo desse tema que pode, inclusive, soar contraditório, foi criado o espetáculo, com o uso do Teatro de Objetos, através da utilização central de uma caixa de música e de colares, que foram adquirindo diferentes funções poéticas na encenação.

O tema pode ser facilmente interpretado como muito abstrato para crianças. Entretanto, o jogo de cores e sons, no qual está calcado o teatro para bebês, uma vez que se trata de crianças ainda não alfabetizadas, produz sentidos diversos dos sentidos ordenáveis pela prerrogativa: e aí, entendeu? O descompromisso narrativo, que nem é o caso do espetáculo em questão, permite uma liberdade imensa de jogo cênico por caminhos mais livres e menos imperativos que o teatro narrativo.

Vale ressaltar que, dentro da gaveta teatro vinculado à narrativa, muitas proposições cabem e podem ser dirigidas às crianças. Uma das poucas montagens que vi que investiam em narrativa não linear a partir de um clássico brasileiro para crianças foi em 2010, em São Paulo, no Sesc Avenida Paulista, uma versão de *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, assinada pela diretora, performer e coreógrafa Cristina Moura. Na montagem, a história, além de se confundir com outras histórias, mergulha em uma atmosfera que lembra um videoclipe psicodélico, alternando a música executada ao vivo com cor e precisão de interpretação e canto.

Para finalizar essa porta de entrada compartilhada em um segundo momento da tese, quero mencionar mais dois trabalhos: *Judite quer chorar mas não consegue*, do dançarino e coreógrafo Edu O.; e *Peça de Pessoa Prego e Pelúcia*, do Couve-Flor, coletivo curitibano, espetáculo dirigido por Jorge Alencar. O trabalho de Edu O. estreou em 2006 e não foi originalmente pensado para crianças. Entretanto, ao longo das intervenções feitas com o tempo, o artista foi pensando em estreitar esse laço entre a peça e as crianças, chegando mesmo a lançar *Judite* como um *audiobook*, voltado para o público infantil, com narração de Malu Mader, no ano de 2013. *Judite* conta, através de um texto do qual se pescam palavras em francês e português, mas principalmente em corpo/imagem, uma pequena fábula de uma lagarta que não quer ser borboleta.



Se o episódio descrito por Edu O. abaixo não tivesse acontecido, provavelmente esse não seria o assunto da entrada desse espetáculo nessa minha pequena seleção de abre-alas, mas, note-se:

Senti com tristeza a notícia de que uma diretora de escola infantil, aqui de Salvador, retirou seus guris da apresentação de Judite, no Cine Teatro Solar Boa Vista, na última semana, porque, entre outras barbaridades, o espetáculo era de um deficiente e os meninos não entenderiam nada. Fico preocupado com a educação desses guris que são impedidos de viverem uma experiência diferente do que estão acostumados no seu mundinho Disneylândia, protegidos pelos muros altos da escola, sem contato com gente pobre, preta, sem poder sentar em arquibancada do teatro, sem poder assistir ao um trabalho diferente dos musicais de contos de fadas que, talvez, assistam. Eu estou sendo preconceituoso também, né? Mas o que esta senhora falava, me faz acreditar que é num mundo assim que ela deseja manter seus alunos. Pobres moços, esses guris se tornarão. A vida é grande, é maior que suas escolas.... Ahhhhh este mundo quando passarem dos portões!!! Senti profunda tristeza não porque queira que gostem de Judite, não. Ninguém é obrigado a gostar, até mesmo porque existem outros espetáculos melhores, maiores, sei lá... mas há uma coisa que Judite provoca e que só quem assiste pode entender, é o deslocar-se da cadeira, é ver que um corpo com deficiência é mais eficiente do que se imagina, é compreender a Dança de uma maneira diferente do que se imagina e se é acostumado com as Danças de Faustão. Ao menos isso, aquela diretora deveria compreender. Não porque seja um projeto meu, mas porque é necessário ensinar mais do que gramática e adição, é urgente ensinar e aprender respeito, diferença, novidades, não repetir padrões caducos, cafonas... Gostaria de cantar para ela acordar. (OLIVEIRA, Edu, último acesso: jan/2014)

Aqui, começo adensar a reflexão em torno das criações para a infância. Parto de espetáculos que me tragaram pelo gosto e sentimento de concordância e chego a espetáculos com os quais corroboro amplamente, mas que, não só pelo tipo de experimentalismo proposto, se depararam com a frase norteadora dessa pesquisa: Isso é infantil? O experimentalismo, nos dois casos, implica na aceção de um trabalho que investe no pensamento “forma é conteúdo”, sem maiores vínculos narrativos lineares. Entretanto, Judite, além do investimento formal, traz à tona outro “problema”: o estranhamento diante do que o próprio Edu O. otimiza e define como um corpo perturbador. Um dançarino que não anda e dança, mas que a sociedade tende a reduzir à identificação mais aparente: um cadeirante.

Quando eu fui assistir ao espetáculo, na Livraria Cultura, quando do lançamento do livro ilustrado, que antecedeu o *audiobook*, encontrei uma plateia de crianças atentas. No meu estudo da plateia, o que pude observar foram estranhamentos de ordens

diferentes. Arrisco dizer: não houve constrangimento no olhar infantil, nem medo nesse dia em que acompanhei. A certa altura do espetáculo uma criança observou alto à mãe, do meu lado: “Tá vendo que ele tem pernas, olha o sapato!”. Esse olhar me indica I – a observação prévia feita de que ele não anda porque não tem pernas e II – a observação infantil criativa por excelência ele tem pernas sim, ele não anda por outro motivo, ou ainda ele só não anda.

Há um momento em que Judite convida alguém da plateia a vir tomar um chá com ela. Nenhum adulto se manifestou. Uma criança subiu ao palco e tomou chá com o dançarino. No espetáculo, a convenção adotada é da suspensão da descrença. Quarta parede não existe, mas o trato das crianças é com a personagem, sem distanciamento crítico. E, ao final, o movimento de desejo de mais um pouco de convívio com o ator/dançarino leva crianças ao palco da mesma maneira que o fariam em qualquer outro espetáculo. Com exceção das crianças rapidamente retiradas do ambiente por alguns pais insatisfeitos.

Em *O rapaz e a rapariga - Peça de pessoa, prego e pelúcia*, espetáculo do Couve-Flor – Mini-comunidade artística mundial, um coletivo de artistas interessados nos discursos da contemporaneidade em dança e performance e sob a direção inédita de Jorge Alencar, coreógrafo baiano, vemos uma fabulação fragmentada e não linear, uma galeria de personagens não unificados por um discurso unívoco, teias narrativas que se cruzam, em som, imagem, movimento, investimento em atmosfera sombria e a mesma pergunta: Isso é infantil?

A peça apresenta criaturas improváveis, estilhaçadas em uma fabulação que só se completa na espectralidade.

A condensação dessas personagens foi gestada a partir do encontro dos projetos e projeções pessoais de cada artista. O risco foi eleger cruzamentos sem simplificar demais as individualidades de suas existências autônomas. Segundo o release de divulgação da peça, trata-se de uma

narratividade feita a partir de fragmentos e disjunções proporciona uma cena feita de coexistências e conexões ambíguas. E assim é desejado: algo voluntariamente cheio de lacunas e possibilidades de leituras, num convite explícito à participação amorosa de quem frui algo que nunca se completa (Coletivo Couve-flor, 2010).

O estudo inicial da proposta se deu a partir do, já citado neste trabalho, livro de Tim Burton, *O triste fim do Menino Ostra e outras histórias*. A partir daquela galeria de

personagens inusitados, os artistas se sentiram convidados a propor outro pequeno universo: uma mulher que vive colecionando pregos em uma geladeira, um menino envolto em luz, uma mulher que fala em uma língua estranha e dispõe sacos com água colorida pelo palco, um rapaz que coleciona facas. Eu assisti à apresentação realizada em Salvador, através do Interação e Conectividade, festival de artes do Dimenti, na edição de 2010. E pude ver o exato momento em que um pai furioso saiu arrastando uma criança que olhava para trás querendo acompanhar o que via, bradando: Quero meu dinheiro de volta, isto não é para crianças.

Por que esses criadores que trouxeram tantas diferenças ao palco decidiram que seus trabalhos deveriam ser dirigidos à infância? Ruth Mehl (1987) pensa o destinatário infantil como estímulo e não como fator condicionante. A autora, que trabalhou por mais de trinta anos como crítica de teatro infantil na Argentina, em periódicos como o *La Nación*, afirma que o importante é o ponto de partida, uma necessidade interior do criador que trabalha certo tema ou ideia e deseja dividi-los com crianças.

Nota 09: Miúda na Argentina – puro açúcar branco e azul

Meu tempo em Buenos Aires<sup>16</sup> foi de contrapontos especiais. Entrar em contato com a forma de pensamento em torno da infância produzida em terras argentinas, e nela incluo minha passagem por Córdoba, quando participei do II Foro Nacional de Teatro para Niños/I Encuentro Internacional por las Jóvenes Audiencias, reposicionou meu olhar sobre as prerrogativas brasileiras que conheço e os meus modos de ação e investimento artístico para a infância em minha cidade.

Começo por Hugo Midón, identificado como um dos grandes diretores do teatro argentino, coisa incomum, tendo ele se dedicado quase exclusivamente ao teatro para crianças. O mérito, segundo pesquisadores como Nora Lía Sormani, é por exaltar nas crianças os valores da sensibilidade espiritual e solidariedade social, aprofundando o mundo de suas emoções e inteligência, sem recorrer à pedagogia, através das nobres ferramentas da arte. Morto aos 67 anos, em 2011, Midón é constantemente lembrado por espetáculos como *La vuelta manzana* (1970), *Narices*, 1984, *Vivitos y Coleando* (1, 2 e 3, 1989-1994 e 2002), *El gato com botas*, 1993 e *Locos recuerdos* (1995).

---

<sup>16</sup> Através de convênio com a Universidad de Buenos Aires, cumpri minha Bolsa-Sanduíche, via CAPES na cidade de Buenos Aires, pesquisando o acervo dedicado ao teatro infantil do Centro de Documentación de Teatro y Danza del Teatro San Martín, sob os atentos cuidados do presidente da AINCRIT – Asociación de Investigación y Crítica de Teatro, Carlos Fos.

No artigo-depoimento que ele escreveu para a revista *Palos y Piedras*, em 2003, é possível perceber que, para além de ter na infância um campo de trabalho, sua produção é um projeto artístico de vida, destinado a mobilizar e ser mobilizado pelas crianças. Ao longo de mais de trinta anos de carreira, seus investimentos artísticos foram do realismo poético com formato de comédia musical de *La vuelta manzana*, passando pelos contos clássicos, e personagens de tiras gráficas e cinema, a obras abertas e baseadas no associativo, no absurdo, na ironia e no comentário social, com efeitos cênicos ricos e de leituras diversas. Midón envolvia seus espectadores pela força das imagens, música, emoção, sentidos e fantasia, mesclando linguagens e comentando assuntos da realidade social e política. Até mesmo comentários cênicos sobre clichês do teatro infantil eram de seu interesse de criador, entre o respeito e a paródia sobre clássicos produzidos para crianças. Investia também em técnicas diversas para a atuação e implementava imagens amplamente arraigadas no imaginário argentino, na consciência coletiva, como o “cacerolaço” em *Vivitos y coleando*. Midón é responsável por um novo modo de fazer teatro para crianças e determinou a formação de um público sensível a propostas claras, imaginativas e inteligentes.

Sou fiel e respeitoso às regras de jogo que propõe o teatro e nunca exerci o poder do discurso nem impus no palco uma mensagem fechada e drástica sobre os acontecimentos. Mas bem intentei pôr as mãos sobre a mesa e mostrar as forças e os interesses em jogo em uma realidade complexa e plena de alternâncias (MIDÓN, 2003, p. 46/47).

O que penso ser interessante em Midón é, além de sua admirável trajetória artística focada em crianças, a forma como foi negociando suas crenças artísticas com os desejos que foi identificando em seu público. Estabeleceu boas pontes de negociação e conseguiu trilhar uma carreira inventiva, diferenciada por trabalhos que trouxeram reflexão em torno do que é e do que pode ser assunto no teatro infantil, conquistando um público fiel e assumindo uma perspectiva e postura críticas sobre o que deve ser a produção voltada para crianças. Para ele, criar teatro é uma “colossal experiência de expor a alma à alegria e conhecimento dos espectadores” (MIDÓN, 2003, p. 49).

O interesse central de Midón era não menosprezar o público infantil. Aprendeu com eles seus tempos, interesses e necessidades, foi se ajustando a eles, mantendo cada vez mais presa sua atenção. Foi se embrenhando pela lógica do fantástico, acreditando que o mundo é como é, mas poderia ser de outra maneira. Fez espetáculos considerados para todo público, em que todo o aspecto criativo e técnico visava a valorizar a

percepção infantil, a ponto de hoje em dia, com o aprofundamento dessas questões, serem as condições impostas para o trabalho para crianças, as mesmas que se impõem ao trabalho para adultos. Isso valoriza o termo “para crianças” e postula uma maneira respeitosa que aponta para o crescimento artístico do público e dos fazedores.

Midón é uma peça dentro de um sistema de produção teatral interessado em fortalecimento de mercado, sem perder de vista a diversidade da produção. O teatro infantil não é tratado como um gênero em si, mas como uma gaveta que pode dialogar com todos os gêneros. Antes dele, figuras como Ariel Bufano, bonequeiro e artista do teatro de bonecos imensamente reconhecido, cuja vida também foi dedicada à criação e formação com teatro de bonecos, já vinham não só produzindo, como refletindo sobre sua produção. Nas palavras de Bufano: “o teatro para a infância devia se dirigir a um espectro muito amplo de necessidades e interesses e assim foi que tratei de despojar-me de alguns preconceitos com respeito às temáticas infantis e ampliei o horizonte dos assuntos a tratar” (MIDÓN, 2003, p. 47).

Em entrevista concedida a Nora Lía Sormani, Midón aponta sua “filiação” a Bufano. Cita: “Não há flores para crianças e para adultos, há flores, nada mais” (SORMANI, 2004, p.75), frase que Bufano sempre dizia. O modelo de Bufano, credits Midón, era de absoluta crença na criança. O espetáculo adulto e infantil podiam se unir numa mesma proposta, pois a ideia que ele tinha de público infantil era muito valiosa, assim como sua capacidade para atender a um espetáculo e participar do clima cênico. Sobre sua obra, é interessante marcar o desenvolvimento em *flashes*. Ele toma um tema de base e a partir dele se disparam momentos em *flashes*. Quase nunca investe em tratamento linear para as histórias. Não há, normalmente, argumento com começo, meio e fim. Há aproveitamento da música e do movimento, jogo de linguagem com o gestual, interesse pelo ato corporal em sua totalidade. Jogo de associações de palavras e gestualidade. O social sempre esteve presente em suas obras. A realidade ao redor. Ultimamente, a família.

Midón aponta também, nessa entrevista, uma mudança no comportamento das crianças que o acompanham. Como se elas estivessem mais comportadas, aderidas ao código, à convenção de ir ao teatro: “Se localizam muito bem como público” (SORMANI, 2004, p. 80). Talvez porque os espetáculos tenham melhorado, estejam mais de acordo com os interesses infantis. O fato é que a atitude das crianças frente aos espetáculos é incrível, ainda mais levando em consideração que a primeira referência é a TV. Primeiro estranham, ficam alertas, mas quando se prendem, a fidelidade é extrema.

Não se vê, como antes, a pressão adulta que conduz o menino a sentir e ver tudo. Adultos agora também aproveitam, ao invés de apenas ficar obrigando as crianças a rir ou participar, quando as deixam quietas, a resposta é outra. Hoje, assistem ao espetáculo pessoas de todas as idades.

Outra coisa que assinala é a vontade de repetição das crianças, gente que viu muitas vezes para se apropriar do objeto artístico: “Captam e se instalam nele e o repetem para manobrar com mais soltura os conteúdos do espetáculo” (SORMANI, 2004, p. 80). Midón, como aqui também eu faço, frisa que só pode falar a partir de sua própria experiência, quando perguntado sobre se o teatro infantil havia galgado mais espaço de prestígio. Em sua trajetória, ele observa a fidelização de um público que, embora varie um pouco de espetáculo para espetáculo, a depender do tema, permite que ele, como artista, tenha alguma estabilidade. No começo, em *La vuelta manzana*, o infantil estava sempre subjugado ao espetáculo adulto que estivesse passando no teatro. Isso limitava a encenação. Depois que o teatro infantil provou que funcionava, inclusive financeiramente, e com a valorização das atividades infantis em si, as coisas melhoraram. Ele diz que sem bom espaço e boa infra-estrutura, não há como fazer bons espetáculos. Quando se faz uma boa obra, as crianças reconhecem. Há também um reconhecimento da imprensa, dos periódicos, dos críticos.

“Não obstante, me parece que houve sempre pouca preocupação por parte do setor oficial, do Estado. Nesse sentido, a situação do teatro infantil é equiparável à das crianças na rua, ambos são órfãos” (SORMANI, 2004, p.81). O teatro infantil não participa, normalmente, nem dos subsídios, nem das coproduções. E é possível fazer teatro infantil de qualidade com muito pouco. Aponta o risco para o teatro infantil de se tornar algo de elite, o povo deve poder e querer consumir. Ele investiu em temporadas mais populares também, menciona *Locos Recuerdos*, a quatro pesos e sala cheia, no Teatro San Martín. Não há também muita projeção internacional para o teatro infantil, os festivais funcionam sem muita estrutura e precariamente. Há um descuido por parte do governo, que não projeta a longo prazo que bons espectadores infantis são bons espectadores adultos. Aponta também a complexidade da combinação de elementos que o teatro encerra e que potencializa a aprendizagem no universo infantil. Midón avalia sua carreira da seguinte maneira:

O ganho foi remar contra a corrente e, apesar de tudo, sair adiante. Mas se trata de assentar o teatro para crianças em bases firmes, para que não venha uma forte contracorrente e caiamos todos de pernas

para cima. Quero destacar outro ganho de minha carreira. Houve muita gente, especialmente quando fiz televisão, que dizia que certas partes de minhas obras não eram para crianças. Com o tempo foram aceitando que nas leituras das obras de artes não é necessário entender absolutamente tudo. Há distintos aspectos e níveis de compreensão de um espetáculo. Pode-se fazer uma mesma obra para públicos de diferentes idades. Uns vão compreender um aspecto e outros vão se interessar por outros. Isto sem que o adulto tenha que se por no lugar da criança, nem que a criança tenha a exigência de ser um adulto e compreender absolutamente tudo. Os pequenos entenderão algo mais literal que lhes conecte com alguma fantasia. Os adultos, que conhecem a realidade mais extensamente, terão outra leitura. Muitas professoras, não todas, seguem apegadas à compreensão massiva e única de um fenômeno artístico. Isso é um erro. Se a professora pergunta pela obra, deve-se permitir que os alunos opinem livremente, sem tratar de arredondar nada. A arte não é algo concreto e isso é muito importante que o docente saiba e transmita. O essencial na arte, definitivamente, é que nada fique de fora, muito menos as crianças. (SORMANI, 2004, p. 82)

“O teatro para crianças: do texto ao palco” (SORMANI, 2004) é um dos livros mais importantes que li para esta tese. Com edições esgotadas na Argentina, nele é visível o interesse da autora, Nora Lia Sormani, em problematizar preconceitos e ideias engessadas sobre a produção teatral destinada à infância. A organização do livro compreende noções sobre teatro, teatro infantil, a relação da criança com o teatro, o teatro na sala de aula, chegando mesmo à sugestão de obras, artistas e modos de lidar com o teatro na sala de aula, delimitando o conjunto de obras e autores que produzem o que ela considera o bom teatro para crianças.

Sormani (2004) considera o teatro um acontecimento social, convivial, de afetação e intercâmbio coletivo. Muito aderida ao pensamento de Jorge Dubatti, ela estabelece, didaticamente, os contornos das definições de teatro que utiliza para chegar no seu maior foco de interesse: o teatro infantil, principalmente o que acontece na Argentina. A noção de Dubatti de acontecimento teatral distingue três momentos concatenados causal e temporalmente: o acontecimento convivial, o acontecimento poético ou de linguagem e a espectadorialidade<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Melhor tradução que concebi para “expectación”, que, em espanhol é relativo à expectativa, mas encontra na acepção de Dubatti uma relação direta com o ato do espectador de assistir a algo. Segundo Sormani (2011), a expectación varia de acordo com o que é solicitado dela. As condutas do espectador em relação à interação com a quarta parede, o teatro participativo ou a performance, entre outros, podem oscilar entre estar incorporado ao corpo poético através dos mecanismos do teatro de participação, voluntariamente entrar e sair em espetáculos performáticos, simultaneamente estar dentro e fora da distância espectadorial e estar tomado pelo acontecimento, pela experiência da manifestação. No convívio teatral, o espaço de espectadorialidade nunca desaparece definitivamente, é sobre deixar-se afetar pelo ente poético em toda sua capacidade humana (SORMANI, 2011, p. 51/52).

O acontecimento convivial obedece à prerrogativa do convívio como princípio da teatralidade. O convívio promove o império do aurático e do efêmero, validando o caráter não reprodutível do teatro e a necessidade diferencial da presença, do convívio. Sormani cita Ricardo Bartis em *Cancha com niebla*, que apostava na definição de teatro como uma performance volátil, uma ocasião, algo que se desfaz no mesmo momento em que se realiza, algo do qual nada sobra. O teatro comporta um risco que não acomete ao cinema. O ator pode morrer, esquecer-se do texto, lamentar-se, a apresentação pode ser interrompida ou suspensa. O alcance é também menor do que no cinema, uma vez que o teatro não pode ser reproduzido simultaneamente em larga escala como lá.

O acontecimento poético ou de linguagem diz respeito aos signos teatrais, verbais e não verbais, produzidos pelo corpo dos atores durante a representação, esse outro mundo possível dentro do mundo. Os signos fundam um mundo de representação e sentido, um universo referencial, se cria outro mundo possível dentro do mundo. Produzem semiose ilimitada, produção de sentido infinita. “O mais maravilhoso é que a nova dimensão ontológica do acontecimento poético produz uma amplificação do mundo, funda novos territórios do ser” (SORMANI, 2004, p.13). Por fim, o acontecimento espectral diz respeito à constituição do espaço do espectador: testemunho, contemplação, afetar-se pelo universo de linguagem.

O acontecimento teatral assume duas formas discursivas, continua Sormani, ainda adepta da teoria formulada por Dubatti<sup>18</sup>. Como texto dramático, aquele que se realiza na presença do leitor, no ato de leitura, considerando ainda as possibilidades contemporâneas, de formas dramatúrgicas, como a dramaturgia de autor, ator, grupo e diretor; e como texto espetacular, aquele que se realiza na presença do espectador em convívio com os atores e que é composto de signos verbais e não verbais.

Ambos, o texto dramático e o texto espetacular, constituem uma poética, ou seja, um conjunto de procedimentos formais e temáticos que, selecionados e combinados entre si, geram uma determinada estrutura teatral que comporta uma ideologia estética em sua prática, produzindo efeito de recepção e gerando sentido. O teatro infantil não está isento disso. Ele não é somente um conjunto de práticas e espetáculos para crianças, é uma disciplina artística complexa. Um setor da totalidade do campo teatral que se relaciona com outros setores, pelo que tem em comum e pelo que tem de diferente.

---

<sup>18</sup> Dubatti desenvolve essa ideia em vários textos, a exemplo dos que compõem DUBATTI (2003).



Essa noção de campo teatral, a autora filia a Bourdieu e sua delimitação de campo intelectual. Para Sormani (2004), o teatro infantil envolve, como setor implicado em um campo maior, agentes criadores, agentes e organismos de gestão, criações, agentes institucionais legitimantes e espectadores. É a composição e relações estabelecidas entre essas franjas que move a gaveta que denominamos teatro infantil. Esse setor está intimamente ligado a uma esfera maior, à cultura infantil, que se refere a “toda aquela atividade, conhecimento, crença de um povo referente à infância” (SORMANI, 2004, p. 21), vista pela autora como um conjunto de características psicossociobiológicas de sujeitos em estado de desenvolvimento.

Um ponto polêmico que Nora Lía Sormani traz e que corrobora a ideia de Leonardo Arroyo sobre literatura infantil é: o teatro infantil é reconhecido como tal no acontecimento da recepção teatral. “É o público ou os leitores infantis que determinam que uma obra seja ou não seja infantil a partir de aceitação ou rechaço” (SORMANI, 2004, p. 22). Para a autora, se um grupo de crianças não aceita determinada peça para crianças é porque tal espetáculo não se enquadra nas convenções que cada época e cada grupo redefinem como teatro infantil. Levanta ainda outra questão sobre o que sustentam alguns artistas de peças para crianças, de que não há diferença formal e temática entre teatro para adultos e para crianças, indagando porque então peças como *Hamlet* de Shakespeare, ou *Caminho a Damasco*, de Strindberg, não seriam infantis. A resposta, segundo ela, exige definir relações e contrastes, especificidades e diferenças.

Para Sormani (2004), existem duas formas de teatro infantil, partindo do ponto de vista de quem é a recepção quem determina a obra: há teatro infantil por interiorização, no qual autores e diretores trabalham a partir do conhecimento das condições da cultura infantil e da especificidade do espectador e do leitor criança; há o teatro infantil por apropriação, no qual obras não feitas para crianças são apropriadas por elas de maneira “espontânea” (aspas minhas). Em literatura, já observamos esse fenômeno no capítulo anterior. Em teatro, há um exemplo portenho: *Allegro ma non troppo*, da Cia Teatral Clun, é um espetáculo pensado para adultos e visto largamente por crianças. “Não foram seus criadores que determinaram que era teatro infantil, foram as crianças espectadores que foram ao teatro” (SORMANI, 2004, p. 23).

Ainda segundo Sormani (2004), não há procedimentos específicos do teatro para crianças. Não são os procedimentos que o definem e sim a combinação deles em uma poética. O que se chama de teatro para crianças, portanto, é aquele teatro que envolve o espectador infantil a partir de um conjunto de experiências culturais específicas e sua

maneira particular de estar no mundo, seja por interiorização dos criadores ou por apropriação do público espectador infantil. Existe uma relativa autonomia em relação ao teatro adulto, manifestada em sua especificidade estética, histórica e em suas próprias regras de legitimação dentro do campo teatral.

É preciso, entretanto, ressaltar, como nos mostra Nora Lía Sormani, três grandes núcleos de problemas que circundam o teatro para crianças: seu desenvolvimento no tempo se deu de forma bastante diferenciada do teatro para adultos e em momentos e contextos históricos distintos, a mudança do conceito de infância implicou na mudança da maneira de encarar a criança receptora, mas, ainda assim a subestimação da criança em sua autonomia relativa ainda permanece alta, e, por fim, o debate das relações entre o uso do teatro pela pedagogia e o enfrentamento do teatro tão somente enquanto expressão artística.

Esta luta, que acontece também no campo da literatura infantil, tem sua origem na concepção pedagógica de que o adulto deve educar a criança, uma posição protecionista e utilitária. Assim, durante muito tempo, todas as artes relativas às crianças estiveram sobrecarregadas de cuidados que limitaram sua liberdade e lhes privaram de sua essência artística (SORMANI, 2004, p. 24).

Sormani (2004) também baliza algumas características específicas do teatro infantil em relação ao teatro adulto no que se refere ao texto dramático e ao texto espetacular. A diferença mais radical relacionada ao texto dramático está marcada pela ideia de simplicidade – desejo implícito ou explícito de simplificar com o intuito de captar a atenção do jovem espectador, verificável nos aspectos linguísticos, como vocabulário e estruturas oracionais, na brevidade das peças, geralmente curtas, nos procedimentos estilísticos, geralmente vinculados a uma intriga única, com desenho claro de personagens e desenvolvimento de trama linear e nos temas, geralmente vinculados à relação entre o que interessa à criança e as idades para as quais o texto se dirige, afinal, cada idade tem interesses e capacidade de compreensão particulares. A decodificação da linguagem escrita e posterior interpretação determinam que o leitor pequeno seja mais difícil de entusiasmar que o leitor adulto, pois este último já domina as ferramentas de leitura. A capacidade mesma de atenção intelectual da criança é menor.

Quanto ao texto espetacular, Sormani (2004) comenta sobre certas características, como os horários específicos em temporadas vespertinas, que oscilam

entre 15h e 17h, a motivação que normalmente está vinculada a levar crianças a verem espetáculos, geralmente os adultos não escolhem ver uma peça infantil sem crianças, a ausência de salas específicas para o teatro infantil; a rigor, todo teatro é feito para adultos, tanto que nem a inclinação dos teatros, nem o tamanho das poltronas é pensado para que crianças vejam com qualidade.

Para Nora Lía, o teatro infantil toma parte na formação humanista das crianças. Cada vez mais presente na cultura infantil, o teatro abre as portas da sensibilidade estética, da reflexão, da capacidade de emocionar-se, de compreender diferentes visões de vida e de mundo, um forte aliado no combate à ignorância e mediocridade propiciadas pelo século XXI. “À medida que os diverte, vai desenvolvendo nas crianças uma formação humanista que os torna seres mais nobres e sensíveis.” (SORMANI, 2004, p. 27). Entretanto, ainda que goze, na perspectiva da autora, de tamanho poder de transformação, ela constata que o teatro infantil ainda está marginalizado em relação ao teatro adulto, carecendo ainda de mais instituições de legitimação, mais formas de estímulo e aperfeiçoamento, mais edições, historiografias e críticas, mais espaço em jornais, universidades, congressos, entre outras instâncias de legitimação, ser reconhecido e retirado da redoma de preconceitos que o cercam e o desqualificam como um gênero menor, pois sua potência de diversão e formação são enormes e devem tomar parte na cultura nacional.

O teatro para crianças hoje deve cumprir a mesma função que o teatro para adultos: deve ser arte. A arte funciona independentemente da idade do ser humano, abre um espaço distinto na vida, um espaço para o inesperado, o diferente e o desconhecido. Crianças e adultos andam pela vida meio sonolentos e o que tomam como realidade é bastante pobre e opaco. O teatro produz uma ruptura e nos permite ver algo que em nossos sonhos diurnos somos incapazes de ver (BASCH, apud SORMANI, 2004, p. 41)

Sormani (2004) explora mais a relação entre a criança e o texto espetacular, que é a discussão central desse capítulo. Para ela, a espectralidade da criança possui algumas peculiaridades. Por exemplo, a criança não vai ao teatro sozinha, logo o artista deve contar com o convívio entre pessoas de diferentes idades e produzir seu espetáculo pensando nisso. A criança se forma espectadora à medida que frequenta o teatro, cumprindo o papel de público e tomando parte no fenômeno “espectatorial”. As regras, próprias do convívio, vão sendo aprendidas para ser dominadas e, assim como o comportamento vai sendo aprendido, também vão sendo os códigos. A convenção

cênica, mundo paralelo ao mundo, mundo ficcional, vai aos poucos substituindo a sensação que a criança tem de que é parte daquele mundo e convive, de fato, com aquele universo. “Porque a consciência do caráter da espetatorialidade é um saber adquirido nos espectadores avisados e cultos e, ao contrário, sucede entre crianças e espectadores adultos ingênuos, que não há distinção entre arte e vida” (SORMANI, 2004, p. 52)

Isso pode ser observado nas reações de crianças que avisam aos protagonistas do perigo ou os alentam, quando os agredem, enfim, quando suspendem a condição de descrença e crêem que a ficção está em seu mesmo plano de realidade. “Isto varia muito, certamente, segundo as idades e a capacidade efetiva e cognitiva de cada criança e sucede porque as crianças têm maior disponibilidade para a suspensão da descrença” (SORMANI, 2004, p.52). Do adulto se espera que faça silêncio quando o acontecimento poético se inicia e que se envolva nele com a noção de que aquele é um acontecimento autônomo e toda participação o vai modificar. O comportamento do espectador infantil muda, agrega-se à convenção, mas guarda ainda um certo espírito daquela conduta ingênua, somando a isso sua capacidade de jogo: entra e sai da ficção constantemente e com muita facilidade. Isso o torna mais ativo, perceptivo e desenvolvido que o adulto.

Outro ponto que Sormani (2004) levanta é a diferença que pode produzir para a espetatorialidade o fato da criança assistir individualmente ao espetáculo ou compartilhando o mesmo em grupo, nas sessões escolares, por exemplo. O olhar compenetrado que ela experimenta em uma sessão com a família, necessariamente se modifica quando esse contexto muda e interage com outras reações que atendem a uma demanda coletiva.

Ela faz uma oposição entre “os grandes criadores da cena infantil”, que formam espectadores, e os criadores do entretenimento, que trabalham com participação compulsiva e homogênea, a partir de uma série de atividades especialmente provocadas. Fazer as crianças aplaudirem ao som da música ou completar e repetir frases tão somente e responder a perguntas são recursos que desqualificam o espectador, incentivando-o a um tipo de resposta automática e massiva, não autônoma. A esta linha de pensamento, adere Sarah Bianchi: “O teatro não é uma festa de aniversário infantil, nem a aula de uma escola, pretender transformá-lo em uma outra coisa é desvirtuar sua essência mais pura. Nunca será suficiente insistir em que é sempre e sobretudo, simplesmente teatro.” (SORMANI, 2004, p. 54).

Sobre a participação, por vezes forçada, da criança nos espetáculos infantis, Mehl (1987) traz uma contribuição importante:

Comentava uma crítica norte-americana que em seu país se chegou a colocar nas poltronas sensores eletrônicos para medir o grau de atividade da criança espectadora e, com isso, seu interesse pela obra, mas se deram conta de que a criança se move igualmente quando está entediada, porque se inquieta; ao invés disso, permanece quieta se verdadeiramente a obra o captura, exceto por algumas respostas espontâneas e totalmente inconscientes ao que está vendo (MEHL, 1987, p. 92)

O exemplo demonstra claramente o impacto da preocupação e vontade de apreensão dessa recepção infantil. Também as constantes perguntas que certas produções artísticas direcionam às crianças durante o espetáculo partem do pressuposto, por vezes equivocado, de que respostas imediatas e condicionadas balizam a atenção de espectadores infantis. Ruth Mehl retoma uma história de Mané Bernardo, grande titiriteiro argentino, em que estava apresentando seu teatro de bonecos para uma sala cheia de crianças silenciosas, quando foi interpelado por um dos membros da comissão organizadora com a pergunta: e as crianças não vão participar? Ao que o artista respondeu, contemplando a plateia absorta: “E isso, o que é? Se dá conta da quantidade de imagens e histórias que circulam nessas cabeças?” (MEHL, 1987, p.92) .

Sormani (2007) adensa a discussão problematizando a fusão dos espaços dos atores e dos espectadores, que transforma a espectralidade em participação e, conseqüentemente, leva as crianças a serem jogadores ativos e os atores a serem animadores. Quando os personagens anulam a quarta parede, para a autora, anulam também a possibilidade de ilusão e de diferença entre jogo cênico distanciado e realidade palpável. Obviamente, a proposta não é que substitua uma tendência por outra. Não se trata de desautorizar nenhum modelo, mas de apontar limitações e implicações ideológicas: substituição do vínculo simbólico de estimulação imaginária pelo fetichismo materialista, por exemplo.

A espectralidade infantil é comumente apaixonada, marcada por um forte caráter emocional. “A criança que se forma como espectadora é um receptor ideal desde que não se submeta a nenhum tipo de ideia pré-concebida a respeito da obra que vai desfrutar” (SORMANI, 2004, p. 55). Peter Brook é abordado também, pelo hábito de apresentar seus espetáculos adultos a plateias de infantes antes da estreia. “Um público composto por crianças é o melhor dos críticos; as crianças não têm ideias pré-

concebidas, se interessam ou imediatamente se aborrecem com igual rapidez” (SORMANI, 2004, p. 55).

A autora afirma que “as crianças estão naturalmente capacitadas para desfrutar do teatro por conta dos vínculos estreitos que existem entre o teatro e o jogo” (SORMANI, 2004, p. 55). Esse argumento é endossado pela leitura que faz de Yuri Lotman, em *La estructura del texto artístico*, de 1982. Nele, se afirma que o teatro, como o jogo, prepara a criança para a vida adulta, ajudando a aceitar o imutável e a buscar, com seus próprios meios, solucionar os problemas da vida diária. O uso do jogo nas aulas de teatro, por exemplo, contribui para associar jogo e prazer como componentes essenciais das atividades criativas. Jogo como atividade de caráter lúdico, que possui fim concreto e no qual a fantasia desempenha papel importante.

O jogo supõe uma zona agradável e objetos livres para a imaginação. Diferentemente da realidade, que exige atenção e tensão, o jogo permite à criança habitar um mundo gratuito, optativo, que simula o real, mas sem a urgência e a pressão das censuras sociais, daí o sentimento de relaxamento, alegria e facilidade que implica. Esta mesma sensação ela experimenta com o teatro. (SORMANI, 2004, p. 56).

Nora Lía Sormani dedica parte de seu livro a pensar sobre critérios de seleção para a escolha de espetáculos a assistir e, conseqüentemente, formar os pequenos. Quais as obras? Quais os critérios? Como diferenciar os bons dos maus espetáculos?

Todos sabemos que um bom texto dramático ou espetacular é aquele que nos produz admiração e desejo de voltar a ver ou a ler. Também sabemos o que sentimos quando estamos diante de um espetáculo pobre ou insignificante. A questão é que esses saberes nos ajudem a elaborar uma metodologia de critérios de seleção (SORMANI, 2004, p. 65).

Retomando Peter Brook, em sua obra “O espaço vazio” (BROOK, 2008), Sormani menciona a distinção entre teatro vivo e teatro mortal. O que emociona, faz pensar, diverte, estimula, move o leitor e expande sua experiência de arte e de mundo. E o que o afunda em tédio, paralisa emocional e intelectualmente seu espírito. Observa, relativizando, que estas noções implicam em uma teoria de gosto e de valor, ambas atravessadas pela subjetividade (critérios individuais) e pela intersubjetividade (normas coletivas da cultura, história, política). Observa também, delicadamente, que sempre é

possível destacar algo bom em qualquer obra. Ver obras ruins ajuda a distinguir o bom do mau, afirma a autora.

Para pais e docentes, selecionar é uma necessidade. Eleger depende de nossa subjetividade, paixão e experiência com teatro. “Negar à criança a possibilidade do encontro com grandes obras pode ser a causa de um futuro não leitor ou espectador, o que redundará em uma formação e realização deficientes como pessoa.” (SORMANI, 2004, p. 66). Para ela, escolher um bom espetáculo implica em trocar os caprichos do gosto pelo pensamento crítico, cada afirmação valorativa deve vir acompanhada de argumento. O critério deve reconhecer as características de cada poética, não julgar à margem de sua própria poética. Se a peça é de bonecos em gênero musical, não se pode reclamar o contrário. Dentro disso, alguns critérios balizadores, seriam, para a autora:

- Critério técnico – Exigência de excelência técnica em seu gênero escolhido.
- Critério do acordo entre o projeto criador e o espetáculo resultante – consonância entre o que se pensou e como foi feito.
- Critério ideológico – O bom teatro é o que faz bem, o mal é o que faz mal. Obras que fazem mal são aquelas que idiotizam as crianças, que as tratam como ovelhas de um rebanho, que disfarçam trivialidade como sabedoria, que difundem autoritarismo, intolerância e racismo, que não respeitam os direitos humanos, que ensinam a corrupção, que se esquecem das bases do humanismo e não colaboram com a formação de seres humanos mais nobres e sensíveis. Como intermediários comprometidos, temos direito a tomar posições ideológicas contra o teatro que trabalha a favor da guerra e do fundamentalismo, do mero comércio, da injustiça e da desigualdade.
- Critério de relevância – Um espetáculo ou texto dramático pode ser tecnicamente impecável e ideologicamente positivo, mas resultar irrelevante na recepção e gerar tédio. O teatro não pode provocar tédio, sob pena de afastar a criança do teatro.
- Critério de adequação à competência do espectador – Os espetáculos podem ensinar a ser leitor ou espectador acolhendo as crianças em seu estado atual e motivando-as a avançar, à medida que crescem, na complexidade e riqueza dos textos e encenações.

- Um bom espetáculo é a confluência dos critérios acima e nenhum deles funciona sozinho.

A seleção é uma prática necessária e intransferível. No contexto escolar, ela pretende ensinar e orientar estudantes no caminho de elaboração de suas próprias escolhas e critérios de seleção. Até que se possa confrontar com argumentos os critérios de cada parte envolvida. Ainda mais em se tratando do estado atual do teatro infantil argentino, em que, como se observa em Sormani (2010), prevalece uma grande diversidade e coexistência de práticas poéticas e concepções estéticas diversas. São fartos os textos para montagens infantis, as encenações e ideologias estéticas são muitas, assim com o são as formas de produção e tipos de público. Não há cerceamento temático e os gêneros abarcam teatro de bonecos, de sombras, musicais, teatro de mímica, dança, novo circo e *clown*, com participação do público, sem participação do público, negociando o acordo e ruptura com o pacto da ficção.

#### Nota 10: Teatro para crianças no Brasil – breve esboço narrativo

A história do teatro infantil brasileiro é contada, oficialmente e como de costume, sob a perspectiva hegemônica, a partir dos espaços, cidades, obras e autores que lhes conferiram prestígio e a possibilidade de estabelecimento de marcos iniciais consensuais: Rio de Janeiro, *O casaco encantado* de Lúcia Benedetti, a experiência do Tablado de Maria Clara Machado, *História de lenços e ventos* de Ilo Krugli, são alguns dos mitos de origem que, por convenção e repetição, assumem essa órbita que configura a ideia de surgimento do teatro infantil no Brasil<sup>19</sup>.

O que quero desde já sinalizar é que essa história, com H maiúsculo, referida consensualmente em todos os livros por mim pesquisados, já funda a prerrogativa de base que também engendra a análise: mesmo marginalizada, a pequena narrativa histórica do teatro infantil não se desvincula dos lugares de poder que instituíram seu “começo”. E, aqui, diferentemente do que aconteceu com outras histórias, revistas sob a perspectiva não dominante, o que se vê são narrativas que ratificam a história já contada e, quando muito, pontuam a narrativa de outros lugares específicos do Brasil.

Raimundo Matos Leão, em seu artigo *Teatro para crianças: dramaturgia e encenação* (LEÃO, 2010), faz um bom apanhado sobre a escassa produção acadêmica,

---

<sup>19</sup> BENEDETTI (1979), NAZARETH (2012), CAMAROTT, (2002), PUPO (1991).



os artigos avulsos e os poucos volumes de livros disponíveis, dedicados ao teatro realizado para crianças no Brasil. Ele aponta dados de seus livros<sup>20</sup> anteriores que dedicaram espaço ao teatro produzido para crianças e traz informação sobre a produção soteropolitana de final da década de sessenta, quando é notável um maior interesse pelo campo que só se intensifica mais na década de 1970. O autor oferece alguns números valiosos sobre esse movimento ascendente: “Na década de 60, foram levados à cena 45 textos destinados às crianças, num total de 262 montagens. Nos 70, houve um aumento na produção, contabilizando-se 104 textos, no universo de 327 encenações, conforme apontamentos em *Transas na cena em transe: teatro e contracultura na Bahia* (LEÃO, 2010, p. 88).

Uma história do teatro para crianças no Brasil, que abarque os estados de emergência de acontecimentos simbólicos ao longo do país, uma vez que essa ideia está associada à colonização, o teatro como meio de “educar”, ação amplamente difundida nos primeiros anos de imposição europeia no país, ainda está por ser escrita e contada sob outras perspectivas. Entretanto, rastros pontuais dessa história, assim como da narrativa argentina, contada sob a perspectiva da capital federal, Buenos Aires<sup>21</sup> ou mesmo a que poderemos pontuar como história do teatro infantil na Latinoamérica, esforço de reflexão que Nora Lía Sormani faz, cujo eco não pude encontrar em nenhuma narrativa brasileira, são úteis para além da queixa relacionada à hegemonia dos centros de poder: elas nos dão a exata noção de que o teatro feito para crianças compartilha, em diferentes pontos do mundo, de semelhanças e diferenças bem parecidas.

Para além da verticalização em torno dos temas tabu em relação ao teatro infantil, em seguida desenvolvidos, levanto aqui, três grandes blocos de questões, compartilhadas pelo acervo escrito sobre teatro para crianças a que tive acesso, que circulam as palavras: qualidade, adequação e educação. Como nos estudos sobre literatura infantil, a palavra qualidade aparece em inúmeros momentos, apontada como

---

<sup>20</sup> Em nota de rodapé, o próprio autor esclarece no artigo que em seu livro *Abertura para outra cena: o moderno teatro na Bahia* (LEÃO, 2006), ele dedicou uma parte à experiência de A Hora da Criança, dando lugar a Adroaldo Ribeiro Costa, e no livro *Transa na cena em transe: teatro e contracultura na Bahia* (LEÃO, 2009), ele dedicou espaço ao teatro para crianças produzido em Salvador no início da década de 70, quando se observou, como em outros lugares do país, um aumento crescente no número de produções teatrais interessadas na infância.

<sup>21</sup> Com importantíssimas exceções como o livro *En el teatro del si me acuerdo* – escenas para niños y acción en Latinoamérica, organizado por Laura Fobbio e Silvia Patrignoni em 2010, no qual reúnem artigos e entrevistas que contornam a produção teatral para crianças, bem como a reflexão em torno dessa produção, em Córdoba e em relação a outros lugares da Latinoamérica.

um balizador para a distinção entre bom teatro e mau teatro produzido para crianças. Nessa perspectiva, o “bom teatro” para crianças estaria preocupado em garantir que os elementos concernentes à montagem sejam feitos com tanto apuro técnico/artístico como os espetáculos adultos, “elevando” o status da montagem infantil ao mesmo patamar do dos espetáculos voltados para gente grande. O profissionalismo da área seria um dos passos mais urgentes para se atingir essa meta. O que incluiria maior desenvolvimento de reflexão e pesquisa em torno do seguimento também.

No teatro, essa experiência do prazer estético, à qual se segue o desejo de repetição, acontece pela qualidade percebida – equilíbrio e unidade, pluralidade harmônica das diversas linguagens artísticas que vão para cena, que se unem para mostrar a história. E, por *mostrarem*, a palavra não é seu material único – é por meio da união dessa diversidade de linguagens que se percebe a qualidade, daí o prazer, daí o desejo de repetição (NAZARETH, 2012, p. 27)

Ao que parece, pelas observações de Nazareth (2012), o teatro para crianças no Brasil configura uma produção cultural específica carregada de efeitos perversos. Tanto pelas soluções cênicas que apresenta, quanto pelas representações sociais que veicula, o teatro para crianças, por muitas vezes, presta um desserviço à criança e ao teatro, um desrespeito ao público, conseguindo o objetivo oposto ao de formação de plateia (p. 41). O autor sinaliza um problema inescapável, o que chama de “estética perversa do teatro infantil”, que configura uma série de procedimentos estéticos vinculados a todas as linguagens que envolvem o espetáculo teatral para crianças e com a qual compactuam mediadores desavisados e/ou desinteressados, que se conformam com a constatação de que “teatrinho para crianças é assim mesmo” e ignoram os problemas do que é levado à cena. Com isso, a plateias vão diminuindo a cada dia e, para o autor, pais e professores não percebem que isso pode estar associado à má qualidade do que é apresentado. O principal problema que essa inércia deflagraria, para Nazareth, é o perigo de deformar a recepção da obra de arte de uma criança em formação, que consuma o que ele considera um mau teatro.

Essa estética perversa, a inércia do público, a visão apenas mercantilista de alguns, a ausência e negação da crítica especializada, a falta de espaços de discussão, de patrocínios, públicos e privados, vão aos poucos transformando o teatro infantil num dragão de sete cabeças, tornando-o um fenômeno, por vezes, incompreensível (NAZARETH, 2012, p. 75)

Também Dib Carneiro Neto, jornalista e crítico de teatro infantil paulista, aponta esse estigma que delimita como “pecinha”<sup>22</sup>, engendrado por um círculo vicioso que norteia as produções infantis, emperrando qualquer tentativa de revisão dos diminutivos desqualificadores. Segundo Neto (2003), há falta de patrocínio porque há falta de bilheteria, há falta de bilheteria porque há falta de espetáculos interessantes e há falta de espetáculos interessantes porque os artistas não encontram patrocínios. E dentro disso, há também um jornalismo que deixa a desejar.

O crítico questiona o papel atribuído pela sociedade ao teatro infantil, como se os artistas que produzem cena para criança tivessem o poder de transformar as crianças em seres melhores, felizes, como se a eles coubesse estimular a virtude ou o vício. Para o autor, essa função educativa cabe a pais e professores e diminui o valor artístico das obras:

Uma peça de teatro vai ser melhor, mais bem-feita e bem escrita se simplesmente conseguir causar algum tipo de reação livre na plateia mirim, seja de estranheza, de encantamento, de frustração, de desconfiança e até de repúdio, porque se a arte for capaz disso estará contribuindo para construir uma pessoa mais liberta, uma pessoa capaz de procurar entender sozinha quais são os limites entre bondade e maldade na vida real. Sem ter de se submeter aos chavões e às receitas prontas de felicidade, a criança se torna mais fantasiosa, portanto mais inquieta e, ao mesmo tempo, mais lúcida para enfrentar a vida – sejam as maldades da vida, sejam as alegrias da vida, sejam aquelas situações, muito mais comuns do que a gente pensa, em que maldade e bondade estão absolutamente mescladas e confundidas na vida real. (NETO, 2003, p. 8/9)

Dib Carneiro Neto ainda aponta os dez pecados mais comuns cometidos nos palcos de teatro infantil (NETO, 2003). O primeiro deles seria o excesso de intenções didáticas que opta pela explicação explícita em detrimento da alegoria, da metáfora, da estranheza, o que subestima a capacidade de interpretação da criança. O segundo: o uso de humor fácil e grosseiro, que se utiliza de bordões televisivos como estratégia de aproximação e empatia, redundando a incapacidade do autor de criar situações risíveis por si só. Há também o excesso de efeitos multimídia, que inunda o palco de efeitos tecnológicos em detrimento da urdidura da carpintaria teatral em si.

O quarto pecado que o autor aponta é a obsessão pela lição de moral, que encerra desejos moralizantes com a intenção de criar um teatro construtivo. A lição de moral não pode valer mais à pena do que a identificação livre e a vivência da própria

<sup>22</sup> O nome do livro, inclusive, é *Pecinha é a vovozinha*, num claro movimento de repulsa ao estereótipo.

criança. O quinto pecado é intitulado de “O lobo mau ficou bonzinho” e remonta às estratégias mercadológicas de pasteurizar toda e qualquer obra, facilitando um final feliz onde muitas vezes não há. Dib Carneiro Neto retoma o caso das histórias clássicas que, ao longo dos anos, sofreram essa higienização, a fim de neutralizar tudo o que havia de cruel e que contribuía, de alguma maneira, para o crescimento da criança.

O sexto pecado, a participação forçada da plateia, faz referência ao teatro interativo que se vale de perguntas que incitam a participação infantil. Contar com a resposta imediata da plateia como termômetro para a participação no espetáculo, segundo o autor, é um equívoco, uma vez que uma plateia silenciosa pode, por vezes, ser um indicativo mais eficaz de interação e comunicação do público com o espetáculo, do que a histeria preconizada pelo teatro que solicita participação.

A camisa de força dos rótulos é o sétimo pecado que problematiza as classificações etárias como balizadores da adequação do público. Segundo o autor, é mais importante que a preocupação do autor esteja presente no desejo de atingir a todos. O oitavo pecado é a síndrome do nariz de palhaço, que combate o oportunismo de pessoas que se valem dos clichês que interpretam formas artísticas como a do palhaço e dos manipuladores de bonecos, simplificando ações que demandam estudo, tempo, dedicação e competência. Como nono pecado, temos o desleixo nos diálogos, que não encaram o teatro infantil como literatura e não preza pelo cuidado na construção das frases do texto. Por último, o décimo pecado fica por conta das armadilhas na hora do sorteio, a crítica ao hábito mercantilista de algumas produções, de sortear brindes ao final do espetáculo, ignorando o fator dispersivo que isso configura para a recepção da criança pós-espetáculo.

A formação do hábito de ir ao teatro ver peças é essencial para a construção de nossas plateias futuras. Esse “hábito só se adquire pela convivência com o fato, pela repetição frequente da ação, que vai aos poucos se incorporando ao dia a dia do indivíduo” (NAZARETH, 2012, p. 101). Para o autor, a formulação do hábito de ir ao teatro está intrinsecamente associada à qualidade e sensação de prazer provocada pelo que é assistido: “apenas o espetáculo de qualidade é capaz de formar o hábito, de produzir desejo de repetição, ocasionado pela sensação de prazer e felicidade ocasionados” (NAZARETH, 2012, p. 102). Paralelo a isso, à necessidade de formação de um hábito, temos o que ele chama de sacralização do texto teatral, que valida o teatro como uma atividade de elite, de intelectuais, demandando um trabalho “contínuo de

exercício, convívio, intimidade não só com o texto teatral, mas com o espetáculo” (NAZARETH, 2012, p. 111).

É interessante estabelecer uma distinção entre o jogo de sacralização de certas formas artísticas e a noção de aura, benjaminiana, que diz respeito à capacidade de força pela presença não reprodutível à qual me referi através de Dubatti, lido por Nora Lía Sormani. As inúmeras estratégias de sacralização do teatro pelas elites reforçam e resguardam as possibilidades de distinção de classe. Tornar o teatro acessível, seja para crianças, seja para adultos, é também repensar paradigmas como esse. O teatro, pelo menos na minha experiência dentro da capital baiana, não faz parte da agenda de diversões da maior parte da população. “Cabe a pais, professores, educadores – mediadores – se informarem cada vez mais sobre essas questões para melhor poderem orientar as crianças na sua busca de lazer fora da televisão e da internet” (NAZARETH, 2012, p. 116). Faz parte dessa busca por informação também dessacralizar o teatro, no sentido de diminuir as insistentes distâncias que o cercam e o elitizam, investindo largamente na naturalização do hábito de consumir teatro como se consome televisão, por exemplo, guardadas as devidas proporções. Mediação é uma das grandes chaves para que esse intento se materialize, mais do que a qualidade das obras em si. Teatro ruim não desmotiva criança alguma, uma vez que sua autonomia é bastante reduzida, falta de insistência e mediação de pais e professores, adultos que determinam inclusive a locomoção das crianças, sim.

Não há diversidade dentro do espectro que circunda o teatro infantil. Por muitas vezes, ele é confundido com um gênero em si, com uma série de “*a priori*” compartilhados que assegurariam um *modus operandi* claro, não evocando diversidade de gêneros dentro dessa especialidade teatral dedicada a crianças. Esse pressuposto, mais do que contribuir para o adensamento das propostas do seguimento, contribui para a formulação e alimentação de estereótipos gravíssimos. O teatro para crianças deve ser capaz de criar repertório de gêneros: “drama, comédia, farsa, ópera, comédia musical, ballet, espetáculos mistos” e de contar com atores profissionais formados e educados para atuar nele (NAZARETH, 2012, p. 96).

O estigma do teatro infantil como gênero é tão forte que é quase impensável se conceber um teatro para crianças que não deseje contar uma história. As peças para crianças nascem balizadas pelo textocentrismo, que não encontrou espaço de reflexão e problematização nessa gaveta. Produções que se aventuram nessa seara tendem a estar relacionadas às recentes produções voltadas para crianças ou surgem balizadas pelos

rótulos de teatro fragmentado ou teatro experimental ou quaisquer outros nomes que negociem a presença de uma produção teatral desinteressada de narrativa linear. É necessário que se pondere sobre essas questões a fim de empreender novas e/ou outras possibilidades de cena para criança.

Alguns paralelos com a literatura e com o cinema apontam a diversidade como um caminho bastante fértil. Mas o caminho ainda é longo. Por exemplo, os estudos sobre literatura infantil avançaram muito em seus desejos de reflexão. Muito embora em algumas universidades o estudo da literatura infantil encontre resistência e tenha sua relevância questionada, é mais comum encontrarmos disciplinas vinculadas à literatura infantil nas graduações de Letras, do que vemos o teatro infantil instituído como disciplina nos currículos dos cursos de teatro. Encontrar matérias dedicadas exclusivamente ao teatro infantil em currículos de graduação em Teatro é bastante raro. O que é necessário? Agregar status? Repensar o que chamamos de formação de plateia? Repensar a maneira como são pensadas e feitas as peças em busca da tal qualidade? As “boas” obras realmente estão realmente no alvo de largos contingentes de público?

O já clássico estudo de Pupo (1991) permanece atual ao levantar o embate relacionado à qualidade às dimensões culturalistas do problema, politizando a ideia de valor. Para a autora, a dramaturgia, foco de sua pesquisa, é, entre os elementos teatrais, o que é mais dotado de especificidade no teatro para crianças. É ele também o elemento mais criticado como responsável pela precariedade desse teatro. Com foco na produção paulista da década de 1970, período consagrado pelas historiografias como momento de grande *boom*, tanto na literatura quanto no teatro feito para crianças, não só pela quantidade de produções, mas também pela qualidade e visibilidade do campo, Pupo destrincha os problemas relacionados a aspectos do texto dramático infantil que corroboram a desqualificação desse segmento.

A grande pergunta de Pupo (1991) é: através de quais fatores exatamente a baixa de qualidade artística se manifesta no teatro infantil?

A investigação mostrou que ela se revela a partir de uma visão de mundo fragmentada e conformista, veiculada através de nítida precariedade de domínio dos pressupostos básicos do gênero dramático.

Nossa dramaturgia infantil oferecia, na década de setenta, um modelo pobre e cristalizado de conhecimento do ser humano. A análise indicou que ela tendia a colaborar para a manutenção de privilégios de ordem social, ao subestimar ou ignorar o tratamento de temas que, de algum modo, incitassem ao questionamento tanto das relações entre os

homens, quanto das instituições por ele criadas. Este quadro fica mais claramente delineado ao se ressaltar que os textos tendem à apresentação de respostas fechadas para as questões que levantam. Consequentemente, essa dramaturgia infantil contribuía de modo inevitável para a formação de uma visão de mundo que consagra a ordem vigente como a única possível. (PUPO, 1991, p. 148)

Para a autora, a transmissão de uma perspectiva conservadora é potencializada pelas insuficiências do texto dramático, mais preocupado com a veiculação de elementos estranhos à ação e investido da má construção de seus personagens. Mais grave do que essas insuficiências, para Pupo, é a relação assimétrica adulto-criança, que, assumindo a má qualidade como tônica, reafirma a desigualdade de poder entre as gerações e demonstra uma tomada de posição do adulto em relação à criança. “Entre as múltiplas formas possíveis de estabelecer um relacionamento com as crianças, foi escolhido o caminho do conformismo e da pobreza artística” (PUPO, 1991, p. 149).

A autora sinaliza, na década de setenta, textos que se destacaram favoravelmente, por conta das perspectivas abertas que apontavam para uma reformulação significativa da dramaturgia infantil. Dentre elas, as mais férteis diziam respeito a uma transição entre o universo mágico para um investimento maior na criação de universos de caráter mais realistas, para além da convenção do realismo no teatro. Outra perspectiva interessante foi a abertura à diversificação temática e a terceira e última, a implementação do jogo enquanto meio expressivo nas peças. Isso alterou a percepção da criação artística no sentido de focar no aspecto lúdico em detrimento da supremacia quase indiscutível da história. Alguns exemplos são as peças *Vamos brincar de teatrinho*, *Serafim-FimFim* e *A Praça de Retalhos*. A preocupação fundante de Pupo (1991) é com a função social da dramaturgia produzida para crianças. Para ela, quanto mais o teatro infantil se assumir como arte, mais efeitos de recepção ele produzirá, fazendo diferença para quem produz e para quem assiste.

Politizar a ideia de valor significa, em certo sentido, alargar o horizonte de expectativa. A medição da qualidade de uma obra é por demais relativa ao lugar de falar e comprometimentos instituídos pelo sujeito que elege e avalia, seja ele mãe, pai, professor, artista ou crítico. Demonstrar um conformismo apático, calcado numa visão pobre e cristalizada de ser humano corrobora a manutenção dos sistemas de privilégios, no quais estamos inseridos. É como pensar sobre o olhar contemporâneo lançado sobre a obra de Monteiro Lobato, amplamente legitimada pelas instituições formadoras do cânone, críticas, historiografias, coleções. Apontar os inúmeros preconceitos e

discriminações oriundos da visão de mundo de sua época, não invalida a pregnância e relevância da obra de Lobato. Amplia a maneira de ler.

Nossa outra gaveta de questões gira em torno de uma palavra frequente quando se trata de pensar em obras para crianças: adequação. O teatro, assim como a literatura produzida para crianças, foi domesticado pelas projeções adultas, principalmente aquelas relacionadas à pedagogia, que desenham um público que, para além da autonomia que não possui, é tratado como uma facção desconectada dos acontecimentos do planeta. “É como se o teatro infantil não tivesse conseguido acompanhar a dinâmica do mundo, o mudar dos conceitos e – sobretudo – a transformação da criança” (NAZARETH, 2012, p. 73).

Marco Camarotti, importante artista e pesquisador pernambucano, dedicou parte de seus esforços artísticos à produção e reflexão em torno do teatro para crianças feito por adultos e feito por crianças. Para o autor,

a inadequação da linguagem no teatro infantil deriva primordialmente da barreira que é levantada pela presença do adulto no texto e no espetáculo, como autor, ator ou diretor, tendendo geralmente ao esquecimento de fazer do ponto de vista da criança uma prioridade e uma permanência do primeiro ao último momento do processo teatral destinado a ela (CAMAROTTI, 2002, p. 162)

O que me impressiona na fala de Camarotti é a negação fundante do fato de que nos locomovemos pelo mundo através de nossas projeções: não é possível realizar um teatro infantil ou qualquer tipo de arte que não seja projeção de quem produz. Esse lugar de neutralidade e isenção somente pode ser desejado como uma meta fictícia que talvez assegure algum conforto. Como prática, nunca. Para ele, é necessário que o autor escreva, não através de sua ótica de adulto, mas deixando-se orientar pela ótica da criança, “com a linguagem da criança verdadeiramente captada e dominante” (CAMAROTTI, 2002, p.162). Obviamente, é possível compreender a boa intenção que transparece no discurso do autor. Mas prefiro endossar o ponto em que ele mesmo assume que “não existe a criança, mas crianças específicas, pois para cada condição sócio-cultural haverá uma grande diferença tanto na produção quanto na recepção” (CAMAROTTI, 2002, p. 161).

E quando o autor aprofunda sua reflexão tangenciando como deve ser o teatro infantil, no tocante à produção criada por adultos para crianças, não seria a lista que delimita, com o que nomeia como erros e acertos, fruto de sua própria projeção adulta



sobre sua experiência de criador e sobre suas concepções de infância? Para ele, a adequação só se dará se o adulto não priorizar o seu ponto de vista em detrimento do ponto de vista da criança. E não seria a criação em si um exercício de ponto de vista? Escrevo nesse momento escutando uma passagem de *Os Saltimbancos*, na versão em português de Chico Buarque, que apresenta em forma de musical uma trama política que opõe e relaciona classe operária, militares, artistas e elite burguesa, centrando na figura do jumento a personificação da inteligência.

Ainda para Camarotti, o texto para crianças deve permanecer aberto à imaginação criativa e espontânea da criança, deve ser curto, não ultrapassando os quarenta, quarenta e cinco minutos de montagem, para não promover a dispersão no interesse da criança, pois, para ela, “esse tempo é suficiente e inteiramente próprio para a sua satisfação criativa” (CAMAROTTI, 2002, p. 164). O texto deve sugerir muita ação, mas moderar o excesso de movimentos e da palavra. Deve ter bastante humor e ser entremeado de música e de canto. O texto deverá também ter um tom espontâneo e evitar os acentos moralizantes, por parte dos atores. Quanto aos elementos cênicos, devem-se evitar os excessos, trabalhando mais com sugestões que estimulem a imaginação, do que com grandes e pesados cenários e figurinos. Entretanto, observa Camarotti, o visual, para a criança, é mais importante do que o que é dito, devendo o artista se preocupar bastante com os aspectos visuais do seu espetáculo para crianças. A criança, segundo o autor, sonha diferente do adulto e é mais capaz do que ele para se relacionar com os elementos visuais do espetáculo. Aqui, além da imprecisão na delimitação da sua perspectiva, parcial e provisória, sobre o que funciona ou não nos textos produzidos para crianças, há também uma rememoração à clássica separação entre forma e conteúdo, a qual referendamos na primeira parte.

Poucos estudos sobre criança atentam para o fato de que a generalização contida na palavra infância não dá conta de todas as experiências que podem ser compartilhadas por pessoas da mesma faixa etária. A maior parte destes estudos está calcada em um padrão etnocêntrico que delineia a criança branca, europeia, de lares burgueses: “É claro que uma criança de nove anos criada na lavoura no interior do Brasil não pode se assemelhar a outra de mesma idade criada em Nova York. E, no Brasil, com a diversidade de situações plurais que esse país apresenta, a variação do que seja *criança* se torna mais presente” (NAZARETH, 2012, p. 32).

A pergunta chave aqui é: compartilhar uma mesma faixa etária, mesmo com experiências de vida absolutamente diversas, é suficiente para demarcar as

especificidades generalizantes da infância? Uma nota importante é a relação íntima do sentimento de infância com classes sociais privilegiadas em que crianças, por exemplo, não trabalham e, quando trabalham, essa relação está associada também à esfera do prazer e da diversão, o que, obviamente, não exclui uma relação de responsabilidade.

Última gaveta de questões: educação. O livro *O teatro na escola e a escola no teatro*, de Taís Ferreira (2010), é um excelente exemplo de estudo consistente sobre as relações de mediação e recepção que envolvem crianças e a escola. Através de um estudo de caso, o grupo que tomou para a pesquisa de seu mestrado, a autora compõe um retrato riquíssimo sobre o estado atual das dinâmicas entre a instituição escolar e o teatro, como atividade extra-curricular, que diferencia o perfil de algumas escolas que adotam políticas mais efetivas para proporcionar a seus alunos esta relação.

O mercado que se instaurou no Rio Grande do Sul, a partir dessa meta, tem se tornado lucrativo para artistas e produtores interessados na ponte teatro-vai-à-escola ou escola-vai-ao-teatro. Para a autora, a escola funciona como mediação institucional, operando por normas, representações e regras sociais; e como comunidade de apropriação da recepção teatral, uma vez que, em muitos casos, é a escola que proporciona os únicos e raros contatos de determinados grupos de criança com o teatro. Nesse sentido, “é notável que o modo como as crianças percebem, sentem e pensam o teatro passa pelo caminho e pelos atravessamentos propostos pela instituição escolar” (FERREIRA, 2010, p. 13)

A autora destaca um posicionamento frequente em escolas que adotam as idas ao teatro, vinculando seu interesse às demandas de abordagem conteudista, em detrimento, muitas vezes, da qualidade estética dos espetáculos escolhidos e das especificidades da recepção de um espetáculo teatral. Ou seja, aparentemente, para a escola, ir ao teatro não se justifica meramente pelo caráter de “linguagem humana legítima e ancestral, comunicação e arte, unidas na efemeridade da cena” (FERREIRA, 2010, p. 14)

Outro tópico interessante deflagra uma visão mais aberta em relação à função pedagógica da escola. A instituição escolar ainda não tomou para si a função de formar espectadores, seja de teatro, seja dos espetáculos ou cenários espetacularizados que nos mostra a cotidianidade contemporânea. Também dessa leitura de mundo, mais abrangente que a decodificação imediata do signo escrito, nos fala todo o repertório teórico que abarca a formação de leitores. Onde se aprende a ser espectador? Para a autora, aprende-se a ser espectador vendo teatro e também ocupando posições de

espectador, diante de filmes, videogames, da TV, da espetacularização diária da informação e dos acontecimentos (FERREIRA, 2010, p. 15)

Penso que o teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é “pedagogia cultural” que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral. (FERREIRA, 2010, p. 15)

Outro ponto falho da abordagem escolar em relação ao teatro é o baixíssimo incentivo à leitura de textos dramáticos. Essa é uma das críticas apontadas por Nazareth (2012) com relação ao uso do teatro pela escola. Segundo o autor, essa negligência impede a formação do leitor de dramaturgia escrita, umas das formas perenes de perpetuação das obras teatrais e do leitor/espectador de teatro, afinal, ler peças de teatro pode contribuir para a formação de futuras pessoas interessadas no consumo dessa forma artística. Outra crítica, comum também ao tratamento dado às escolas ao texto literário para crianças, é o excesso de didatização na abordagem da leitura da obra. Segundo o autor, a escolarização da expressão artística, seja por inabilidade dos professores, seja por uma crença equivocada, prejudica e minimiza a ação do teatro, como arte.

Buscando finalizar essa primeira etapa de reflexões mais genéricas acerca do teatro infantil, não posso deixar de mencionar os esforços teóricos de Fanny Abramovich, além do já mencionado *O mito da infância feliz*. É em Abramovich (1983) que vemos uma contribuição mais recortada em torno do teatro infantil como tema. O livro se dedica a provocar pensamento em torno de diversos setores da produção cultural voltada para a infância da literatura infantil aos brinquedos, passando por discos, teatro e televisão.

No capítulo voltado para teatro infantil, ela ressalta a experiência que teve como jurada nos anos de 1976 e 1977 de um concurso de dramaturgia infantil, que lhe deu a medida do quão despreparados para lidar com teatro e infância estavam os candidatos. Note-se que a década de 1970 é constantemente lembrada como o período de maior desenvolvimento quantitativo da dramaturgia voltada para crianças. Esse capítulo se divide em três partes. A primeira deflagra o que a autora julga como preconceitos e inadequações de dramaturgos pouco preocupados com o universo da infância. A terceira organiza, após um breve histórico sobre o seu testemunho acerca do teatro infantil, uma entrevista com os autores vencedores do primeiro, segundo e terceiro lugar da edição de

1978 do concurso de dramaturgia infantil. A entrevista captura as preocupações dos criadores balizados pelo selo de qualidade de um concurso nacional de escrita dramática para crianças, entre eles o baiano já mencionado aqui, Raimundo Matos Leão, com seu texto *Brincadeiras*. Também fizeram parte das entrevistas Humberto Braga, então diretor do INACEN (Instituto Nacional de Artes Cênicas) e Ana Maria Machado. Destaco uma fala desta última que engendra um problema para mim central na discussão sobre teatro infantil:

Entre o que está se fazendo, o índice de preconceitos é alarmante! E por estranho que pareça, esses preconceitos são sexistas e profissionais e não raciais... O cientista é sempre maluco, o professor é repressor, o arquiteto é especulador, o político é venal, o jornalista é abelhudo e mentiroso, e vai daí... (ABRAMOVICH, 1983, p. 102)

A fala nos encaminha para um tipo de discussão política que desemboca no teatro infantil como um propenso campo de formulação de estereótipos. A rigor, estamos expostos à estereotipia a todo momento, pelo convívio com as pessoas e suas formulações de mundo. Poderia até arriscar a generalização de que nos relacionamos por estereótipos, por sermos seres da diferença. Entretanto, ao que parece, os criadores de teatro infantil, seja por que motivo seja, estão bem pouco interessados na revisão de modelos engessados. Incluo nisso também os discursos produzidos sobre as obras.

A segunda parte do capítulo de Abramovich quantifica os tipos de personagem encontrados no concurso de dramaturgia infantil, do qual foi jurada, na edição de 1977. Esses dados, segundo a autora, apontam para um festival de estereotipias, obviedades e previsibilidades, que

falam sobre um mundo que não existe mais e há uma recusa – obstinada – em se colocar em cena os problemas com os quais a criança se depara e convive... ou aqueles de significação simbólica profunda, cujo conteúdo sempre foi importante para o ser humano (ABRAMOVICH, 1983, p.95).

Três dados me chamaram a atenção. O primeiro se refere ao que a autora chama de referência ao reino do trabalho, no qual detectou que homens nas histórias exercem 43 tipos de atividades, enquanto as mulheres trabalham em 10 funções e, paralelo às 157 aparições profissionais masculinas, ela encontrou 29 aparições femininas:

O preconceito sexista é de tal modo alarmante que poucas mulheres ligadas à produção, atuam ou na qualidade de criadas ou de grã-finas..., e as outras profissões femininas compatíveis: professora,

enfermeira e secretária, embora numa proporção insignificante. Em geral, surgem nos textos, na profissão de “mãe”, sendo bastante enfatizada a pouca cultura que possuem e a sua incompetência para qualquer atividade (ABRAMOVICH, 1983, p. 92).

Também em relação ao poder, aquele não representado na esfera animal pelo leão, a autora detecta a presença de 15 reis para um imperador e um presidente, o que, segundo ela, faria todo o sentido se as peças fossem dirigidas às crianças inglesas. Aos reis, unem-se as imagens de príncipes, primeiros-ministros, arautos, vassalos, cavaleiros, bobos-da-corte, barões e guardas reais. Os papéis femininos nessa corte são também bem menos expressivos. “Para 15 reis há uma rainha; para quatro príncipes, sete princesas (as casadoiras suspirantes), e para o aparato que as cerca, quatro damas bastam” (ABRAMOVICH, 1983, p. 92). Vale lembrar que elas não têm função nem poder de decisão, ficam confinadas nos castelos enquanto os homens governam e têm encargos. O último dado diz respeito à ineficiência na criação de personagens novos. Segundo a autora, os dramaturgos retomam estruturas anteriores em outros contextos, de forma pouco inventiva e pouco ousada, como meras repetições já conhecidas.

O desenho panorâmico que traça, portanto, delineia um quadro com dramaturgos que falam de um universo habitado ainda por animais e plantas, “onde as mulheres não fazem nada, os homens exercem profissões longínquas, os elementos urbanos não surgem (a não ser como adereços de cena, mas não como protagonistas), quem governa são os reis (os de sangue azul e os leões, enfim, quem nasceu predestinado para o posto)” (ABRAMOVICH, 1983, p. 95). Esse quadro se refere à década de 1970, mas, observando o cenário atual, mudou tanto assim?

#### Nota 11: Teatro de tábua e tabu

Leão (2010) levanta a pergunta “haveria um rol de temas dirigidos à criança ou não?”. Segundo o autor, as discussões não restringem o assunto, muito embora não deixem de considerar as especificidades da criança. O que ele ressalta como de suma importância é o tratamento dado aos temas, “sejam eles políticos ou sociais, ou aqueles que explicitam com viva cadência as questões relativas ao sexo e à morte, por exemplo” (LEÃO, 2010, p. 94). O autor apresenta dois exemplos interessantíssimos: *Cegonha boa de bico*, de Marilu Alvarez, que aborda a temática do sexo com foco na recepção

infantil e a peça de 1980, *Como a Lua*, de Vladimir Capella, que apresentava cenas de nudez que funcionavam em relação íntima com os temas abordados: amor, sexualidade e morte. O pensamento conservador, ainda segundo Leão (2010), contestou a montagem, alegando a inadequação de cenas de nudez em peças para crianças. Capella não poupou protestos diante do cancelamento do espetáculo pelo diretor do Colégio Santa Cruz, quando houve a inauguração do teatro de mesmo nome, considerando o ato como censura.

Ainda na trilha da grande pergunta que norteia as produções que arriscam ampliar os limites do que pode ou não pode ser apresentado ao reino das crianças: Isto é infantil?, convido os leitores a entrarem em contato com uma importantíssima publicação, o Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud, editado pela ASSITEJ España, associação internacional de criação e pesquisa sobre o teatro produzido para crianças. O livro reúne artigos de pesquisadores de várias partes do mundo sob o propósito de discutir o que seriam temas tabus dirigidos à infância. O evento que originou o livro foi o I Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños, que aconteceu no Centro Cultural de la Cooperación em Buenos Aires, em julho de 2010. A segunda edição do evento aconteceu na Espanha, em 2012, e até o fechamento deste trabalho, ainda não havia disponibilizado em livro ou qualquer outro suporte, os artigos oriundos do evento.

Se eu não tivesse aprendido tantas outras coisas em minha passagem por Buenos Aires, ter entrado em contato com esse livro já teria justificado a viagem, inclusive porque ele determinou o começo dela. Na minha insistente busca por material que conversasse com as minhas perspectivas e expectativas em relação a Miúda, em pesquisa na internet, deparei-me com os registros do evento acontecido em 2010, centrado na temática do tabu para a infância, que tanto dialoga com a pergunta “isto é infantil?”, norte dessa pesquisa. Isso me levou a Buenos Aires como uma cidade fértil para a discussão ampla sobre as produções infantis. E, como um ciclo cuja significação me é bem particular, na biblioteca do Teatro San Martín, me levou a Carlos Fos a falar sobre sua experiência com Paulo Freire, desenhando a primeira emoção de aprendizagem que me acometeu na cidade, justamente pelo sentimento de identificação e porque não dizer, pelo conforto de um estereótipo que também me acolhe.

Paulo Freire, que procurava à sombra de sua mangueira ancorar uma identidade, uma conexão com sua infância, que se reencontra e se recria. Eu, em Buenos Aires, vendo o impacto das ideias desse brasileiro me emocionarem através da boca de um

estrangeiro, esse outro que compartilhava comigo o apreço por Paulo Freire. Se também nos conhecemos e reconhecemos através das imagens e dos estereótipos, engendrados pela fixidez da repetição das ideias, que nos constroem, o ideal é não perder de vista a reflexão sobre as ideias que circulam, para que possamos ter ao menos uma ilusão de controle sobre o que endossar e o que rejeitar a partir das avaliações pessoais e críticas dessas repetições.

Na introdução do compêndio mencionado na nota acima, Nicolas Delgado pontua o desejo do evento e da compilação de artigos de estimular a integração de pesquisadores e a pesquisa no campo do teatro para crianças e jovens, proporcionando um aporte teórico aos profissionais de teatro, que estimule o desenvolvimento de novas tendências. Sobre o eixo temático, ele afirma que os temas tabus no teatro para crianças e jovens foram abordados no livro por distintos marcos teóricos e discutiu-se o papel da teoria na prática e da prática na teoria como uma plataforma de intercâmbio sob um ponto de vista crítico e construtivo.

Manon van de Water (2011) contorna o significado da palavra tabu, retomando sua origem polinésia e sua aceção na tradução para a língua inglesa, no século XVIII. O que se considera como tabu é específico de cada cultura ou sociedade, sendo que alguns são mais universais, como o incesto, canibalismo e homicídio intencional. Muitos tabus têm a ver com sexo, violência e linguagem, com raízes fincadas em crenças morais e religiosas, o que os converte em construções ideológicas. O tabu aparece no artigo de Water como um conceito altamente ideológico e localizado, em grande parte determinado pelas crenças dominantes de um grupo cultural, ou seja, para falar sobre tabus no teatro para crianças e jovens, é necessário considerar o contexto cultural material sobre o qual se geram esses tabus e são percebidos como tal.

O autor traz Platão para situar uma espécie de embrião da noção de perigo nas histórias contadas no teatro. O projeto de Platão é de vigia e censura. Para ele, as crianças não são capazes de distinguir alegoria e realidade e necessitam ser preservadas e ensinadas a apreciar a virtude da maneira mais justa. Para tanto, as histórias devem ser contadas por narradores e não por pessoas que agem. “Os pensamentos de Platão sobre o que deve e o que não deve ver uma criança é um dos primeiros casos de censura para crianças no mundo ocidental” (WATER, 2011, p. 33). A ideia platônica, portanto, de que histórias corretas inculcam bons comportamentos encontrou ampla acolhida por instituições educativas e religiosas. E não seria exagerado afirmar que, como ideia, a

prerrogativa platônica permanece em inúmeros discursos/produtos culturais contemporâneos.

Um exemplo que o autor traz dessa relação é o caso de Hroswitha van Gandersheim, que teve que reescrever em tom mais cristão os trabalhos de Terêncio ou as obras jesuíticas utilizadas em escolas da Europa Ocidental e Rússia, as quais evocavam derivações teatrais realizadas por missionários imperiais com raízes fincadas na virtude, na moral e no entusiasmo religioso (WATER, 2011). Estando o teatro para crianças tão intimamente vinculado aos esforços para educá-los, pela catequese e pela religião, não surpreende que esse teatro esteja repleto de tabus.

Os tabus, afirma Water, podem se infiltrar no teatro para crianças e jovens de muitas maneiras: no conteúdo, na forma e no estilo. Os tabus podem ser fáceis e ambíguos. Sexo, sexualidade, violência e linguagem ofensiva estão entre os mais comuns, mas podem também ser considerados tabus, instâncias mais ocultas e ideológicas como o absurdo, finais abertos, tramas não-lineares, imagens associativas e a falta de protagonistas claros com quem se identificar. Nestes casos, a linha entre tabu, desafio e polêmica é bem fina, o que pode gerar uma auto-censura por parte dos artistas que evitam situações polêmicas, seja por crença, seja por uma dependência maior da bilheteria. Vale ressaltar também que os aspectos mais ambíguos mencionados acima são perfeitamente aceitos quando se trata do recente teatro para bebês. O trato com crianças não escolarizadas permite mais tranquilidade para artistas e espectadores lidarem com dinâmicas cênicas não vinculadas à narrativa, o que permite intenso uso de imagens associativas, por exemplo.

As proibições do tabu parecem naturais para aqueles que as sustentam. O medo das consequências de se infligir o tabu, o temor do contágio, de que todos façam o mesmo, implicando em isolamento e exclusão comunitárias do transgressor, parece o mesmo medo que sustenta o tabu no teatro infantil. Como tema, o tabu desequilibra o *status quo*. A relação com o tabu é ambivalente e essa dualidade, no caso da infância, operaria como uma busca de preservar o paraíso de uma infância idealizada, sem conflitos e contradições. O teatro para crianças entra nesse espaço como um apelo à possibilidade de laço social. Com as possibilidades de diversão contemporâneas, televisão, internet, videogames, cinema, o contato da criança com os produtos se tornou mais direto e menos intermediado pela família e escola. O teatro ainda sustenta esse vínculo de uma presença ativa e convival entre crianças e adultos, a qual provoca a



construção de significados compartilhados, impulsionados por uma linguagem poética apreciada em conjunto (DILLON, 2011).

Carla Rodriguez (2011) socializa a obra *Malas Palabras* de Perla Szuchmacher, argentina exilada no México, que especializou-se em literatura e teatro infantil, para trabalhar com dramaturgia, direção e docência. Produz um teatro sensível, cujas temáticas se conectam com o humano. São temas que abordam problemáticas geralmente excluídas da dramaturgia produzida para crianças. A dramaturgia de Perla é um encontro com a fatalidade, aborda temáticas realistas, distantes do mundo de fadas e monstros, e carregadas de ideologia. Pais e mestres que entram em contato com suas obras não são poupados do trabalho com o humano, com valores não ditados nos manuais, que enfatizam uma infância protegida do lobo, encerrada, submetida, privada da liberdade pelo mundo adulto.

A infância é uma construção do mundo adulto. “As crianças são testemunhas e atores sensíveis da realidade” (RODRIGUEZ, 2011, p. 75). O silêncio sobre certos temas nos é inculcado desde a nossa infância, eles são proibidos, perigosos, não são convenientes para uma infância saudável e para o futuro da nação. Perla fala sobre crianças de carne e osso, que sofrem, têm conflitos cotidianos, nos quais há lugar para crueldade, tristeza, morte, sexualidade, história. São propostas de uma nova dramaturgia contemporânea. *Malas Palabras* é um espetáculo que ressoa depois que acaba, que produz efeito de pergunta, que precisa de pais dispostos ao exercício da reflexão. “Szuchmacher não subestima a criança espectadora, a considera um ser pensante, sensível e crítico como qualquer pessoa” (RODRIGUEZ, 2011, p. 76).

*Malas Palabras* é um relato, em primeira pessoa, sobre adoção, identidade e a dificuldade do enfrentamento inevitável: a hora de contar. O relato testemunhal é contado por Flor, adulta, lembrando o momento em que, aos dez anos, começou a notar, em silêncios e meias palavras, que algo lhe era interdito: a história de sua adoção. Utilizando-se de objetos para contar a história, Flor compartilha com o público as sensações de seus pais, pintando-lhes com sentimentos, não como caricaturas grosseiras, e os seus próprios sentimentos conflitantes com relação a isso. A autora descreve o enredo básico e alguns detalhes importantes: o momento, por exemplo, em que Flor narra que ela e seu amigo Pelos gostavam de buscar no dicionário palavras proibidas e grosseiras. A ideia já estabelecida no título joga com o tabu, o que não pode ser dito, para revelar, ao final, que as más palavras são as que se calam.

Flor cresceu e virou escritora. A peça recupera o valor das palavras, abrindo espaço a perguntas, ainda que não haja respostas. “Falar é saúde, é sair do trauma e do patológico. As más palavras são as que não são ditas. Falar é a capacidade de simbolizar a experiência, de outorgar unidades de sentido à realidade e de poder transformá-la” (RODRIGUEZ, 2011, p. 86). Isso muda também o tratamento dado à protagonista, que escolhe o enfrentamento da verdade. Fala sobre o valor que a autora dá à criança. Rompe o tabu do silêncio e fabrica outra realidade. Negocia com humor e outros tons, para estabelecer um teatro de descoberta e enfrentamento. É uma obra profunda e comprometida, que pode gerar incômodo no adulto, mas que mediante recursos poéticos e linguagem sutil, consegue abrir os corações de quem quer recebê-la. Uma nova dramaturgia que aponta para desarticular o tradicional teatro para crianças, que muitas vezes subestima-as e as considera inferiores. Aborda o discurso social como tabu, com a única pretensão de semear problemas e deixá-los ressoando.

O tabu, ainda segundo Rodriguez, fica no espaço do silêncio, do entre, do intervalo, na intenção de passar despercebido. Não há uma pessoa ou grupo que officie de censor e emita a proibição. Em todo caso, o tabu é uma proibição levada adiante pela sociedade, por um corpo de saberes dóxicos, pelo imaginário popular arraigado com o tempo. O tabu é respeitado em silêncio, o silêncio imposto pelas regras sociais que dizem o que deve ou não ser dito. Não se fala de corda em casa de enforcado. Para Williams (2011), entretanto, é importante perceber também a utilidade dos temas tabu para as crianças e o desserviço preconizado pelos adultos de salvaguardar a criança de tudo. “Que tipo de universo estamos forjando se nos erguemos como donos da verdade e não damos lugar a que as crianças possam, sem dúvidas, nos ajudar a desemaranhar este grande enredo que convertemos em mundo?” (WILLIAMS, 2011, p. 91)

Alguns trabalham para que as crianças sejam sujeitos passivos. Outros para que sejam ativos. Melania Williams (WILLIAMS, 2011) recorta a obra de Adela Basch, *Belgrano hace bandera y le sale de primera*. Nela, a autora investe em uma abordagem política que enfrenta o tabu de tratar a criança como cidadã. A autora elege três eixos para tratar do tabu da criança cidadã:

- Necessidade de valorizar as crianças (conhecer para reconhecer, trazer nossa infância de volta, para valorizar a infância de nossas crianças).
- Necessidade de escutar as crianças (referência ao ato não passivo de escuta, prestar atenção, ter a necessidade da contribuição do outro, precisar das crianças).

- Necessidade de compartilhar com as crianças (retorna ao conceito de convívio de Dubatti, para valorizar o aspecto lúdico ao compartilhar, ao se fazer chegar na criança, respeitar as crianças, falando a eles e com eles).

Reconhecer as crianças como cidadãos do presente, escutando, valorizando e compartilhando o mundo com eles é tarefa que negocia a prerrogativa mais consensual, que trata a criança como um vir a ser, que não interfere diretamente nos ditames sociais. O jovem é refém de um preconceito de idade, que o deixa como ou aquele que não tem experiência ou aquele que alimenta no adulto um saudosismo da época em que era jovem. Nas duas opções o jovem é alimentado como um vir a ser. Mesmo os que se interessam pelo jovem no presente, instauram o desejo de preparar aquele ser humano que é o futuro. Logo, é “mais seguro” que se preserve a criança o mais *status quo* possível para garantir um vir a ser controlado e colonizado. Para escapar a esse raciocínio, Evelyn Goldfinger (2011) aponta o desafio da pesquisa de teatro para crianças e jovens: aproximar os estudos e teorias teatrais da experiência empírica dos artistas; gerar um vínculo e um espaço de trabalho onde a teoria aporte a reflexão acerca do fazer teatral; e que a prática guie novas teorias.

A perspectiva do artigo associa teoria teatral e consumos culturais infantis à montagem de uma obra infantil de temática bélica, *Cantata de Pedro y la guerra*, de María Inés Falconi, importante dramaturga argentina. “Um dos debates centrais em torno do teatro para crianças se refere a seus temas e limites. O chamado teatro infantil é um teatro para crianças, mas criado a partir da concepção dos adultos sobre as crianças, que por sua vez se encontra atravessada por uma noção de infância de época” (GOLDFINGER, 2011, p. 105)

Segundo a autora, é a partir do século XVIII que a infância virou assunto. Antes disso, talvez porque as crianças morressem tão cedo, ninguém se ocupava delas. Aos infantes se cruzavam os discursos dos adultos, indiscriminadamente. Inclusive as histórias sangrentas, depois convertidas em infantis. Esses discursos soavam ora incompreensíveis, ora atraentes, como é tudo que se refere ao mundo dos adultos, para as crianças.

A partir dos anos 90 aparece outro tipo de infância, onde a concepção moderna de crianças frágeis, obedientes e dependentes é substituída ou ao menos convive com a concepção de crianças astutas, rápidas e independentes, que já conhecem os segredos do mundo real e superam, em muito, as capacidades dos adultos. Vários autores falam

de infância pós moderna ou que veem isso como o fim da infância (GOLDFINGER, 2011, p. 107)

Nos últimos anos, reconhece-se que a criança não vive separada do mundo dos adultos e que é afetada pelo que acontece fora do curral da infância<sup>23</sup>. “A criança espectadora é, por sua vez, telespectadora, consumidora, usuária de computadores e jogos eletrônicos, acostumados a uma vida que, há quem diga, é mais sedentária, em frente a variadas janelas” (GOLDFINGER, 2011, p. 107). Essa lida com a diversidade implicada na contemporaneidade com relação à criança é potencialmente muito transformadora e precisa formar mais adeptos. Afinal, como afirma a autora, a maneira como os adultos veem as crianças afeta a eleição das obras e também a forma pela qual os artistas fazem teatro para crianças.

A autora afirma que alguns realizadores contemporâneos adentram universos de uma infância que pode não ser de todo feliz, desenvolvendo problemáticas profundas como solidão, discriminação no colégio, divórcio, alteridade, adoção. Elenca: Suzanne Lebeau, expoente máximo canadense da profusão de um novo teatro infantil, Maria Inês Falconi, já mencionada dramaturga argentina e a também já citada Perla Szuchmacher. Falconi, citada por Goldfinger (2011), aponta *Juan Calle* como uma peça que contou com boa resposta do público e má de adultos, pais, docentes, coordenadores. Diziam que não era infantil. Importante: Falconi aponta uma característica fundamental no teatro para crianças, não é ela quem escolhe o que vai ver. Esse teatro conta com mediadores, que possibilitam ou não essa experiência: pais, professores, escola. Outra: a plateia é mista, adultos são parte intrínseca do teatro produzido para crianças. São também adultos os dramaturgos e diretores que produzem para elas.

A ideia do que é a criança, do que se deve, pode ou não mostrar, a ideia do correto está nas escolas, nos críticos, e é difícil que esses limites não marquem o teatro infantil de alguma maneira. Pais e tutores detêm os meios econômicos e de locomoção e a autoridade familiar para dizer o que deve ou não ser visto. Para os realizadores, trata-se mais de como do que de o quê. Expressar temas de acordo com a competência das crianças, criar experiências em que as crianças possam se reconhecer e desfrutar. “O teatrista Héctor Pressa afirma que os grandes temas da problemática do homem são pequenos grandes temas dentro da dos infantes: o amor, a angústia, a dor, as perdas, a saúde, o companheirismo, o jogo, as impossibilidades, a discriminação, e aponta que a

---

<sup>23</sup> Referência ao importante *O curral da infância*, de Graciela Montes, que será discutido adiante.

chave está no tratamento” (GOLDFINGER, 2011, p. 110). Para ele, então, não há diferenças, nem deve haver. Não há temas tabus, há formas de relatos que são particulares para cada idade. A morte, por exemplo, pode acontecer a uma criança ou a um velho, mas a maneira e o peso que a mortalidade tem para um não é o mesmo que para o outro. O dramaturgo deve encontrar a melhor forma de contar. Para Lebeau (2011), o importante é que o discurso tenha uma luz de esperança. Hector Presa afirma que é necessário deixar portas abertas às possibilidades de solução, pois fechar tudo gera angústia na criança.

Os temas tabus refletem problemáticas das quais os adultos preferem proteger as crianças. Essas mesmas crianças estão expostas à violência na TV, não só em noticiários, mas na ficção, nos jogos eletrônicos, na internet, que permite acesso à informação, indiscriminadamente. No teatro, o que é considerado tabu passa também pelos assuntos relacionados à política, ainda que negociados em comédia musical, como foi o caso de *Midón*. As peças históricas de Adela Basch também tiveram que lidar com comentários questionadores e até mesmo a aclamada versão de *A Tempestade*, de Claudio Hochman, de 1996, não estreou sem um certo ar de dúvida.

Retomando, o exemplo empírico que a autora traz é o do espetáculo *Cantata de Pedro y la guerra*, de Maria Inés Falconi, dirigido por Carlos de Urquiza, que estreou em Buenos Aires, em 2009, pelo elenco do Teatro Buenos Aires, na sala da Universidade Popular de Belgrano. Nas palavras de Carlos de Urquiza (2011, apud GOLDFINGER, 2011), era necessário fazer clara menção ao inusitado de tratar o tema da guerra em um espetáculo infantil, enfrentando resistências e os clássicos comentários como “isso não é para crianças”, mas, sobretudo, era necessário reafirmar a vontade de fazer, a necessidade de trabalhar por um teatro para crianças diferente, comprometido com a realidade da criança, para além da imaginação (GOLDFINGER, 2011, p. 113).

A obra teatral é inspirada na novela *Pedro y la guerra*, da mesma autora e as opções relacionadas à adaptação da peça consideraram os elementos implicados nessa passagem. Nem tudo que é dito no romance foi levado adiante na encenação, os pesos são diferentes. A ideia era conseguir um tom adequado para a encenação, que não soasse muito trágico e mantivesse a esperança. Nas conclusões de Falconi, por a obra não ter tido muito público, trata-se de uma obra fracasso. “Eu já sei na hora que escrevo que a peça vai fracassar, que não vai ter êxito, repercussão de imprensa e de público, não vai às escolas, faço porque sinto que é o que tenho que escrever” (GOLDFINGER, 2011, p. 117)

Os investimentos dessa montagem claramente assumem o risco de abrir o leque temático do que deve ou não deve ser direcionado à infância. Nesse sentido, o sucesso é imenso. E a coerência entre a proposta cênica e o pensamento de seus criadores atesta essa negociação. Também é preciso educar o público para a diversidade. Isso é ressaltado até nos horários de apresentação, que eram sábados 21h e domingos 18h. Essa possibilidade acolhe uma maioria adulta, mas possibilita também o engajamento de pais que desejem ir com seus filhos em um horário diferenciado. Segundo Goldfinger, vários adultos choravam durante a peça, diferentemente das crianças, que reagem de outras maneiras, assistiam silenciosamente a tudo, mas não tão tomados de emoção como os adultos. As crianças se reconhecem de maneiras diferentes; talvez para uma criança que tenha passado por situação semelhante, a peça gerasse uma catarse mais acirrada como a que causou nos adultos.

Lidar com a proposição de temas tabu para a infância no teatro é um risco. Para Martínez (2011), que expôs através de uma adaptação politizada de Pinóquio o tema da imigração latina para crianças e adultos em Nova Iorque, essa escolha implica em encontrar plateias sempre divididas: “De ‘bravos’ a um aplauso parco e por compromisso; de ‘felicidades’ a um ‘que atrevido sois’; de ‘isto não é apto para crianças’ a ‘todas as crianças deveriam ver isso’” (MARTÍNEZ, 2011, p. 279). Na peça, o autor investiu em um final aberto o suficiente para incitar o diálogo entre pais e filhos, alunos e professores, entre as próprias crianças, mas desmistificar e colocar em pauta certos assuntos em um contexto predominantemente fantasioso e massivo como o teatro para crianças produzido em Nova Iorque é um desafio lento e exige paciência e constância.

O enfrentamento do tema tabu é recente e do interesse de poucos artistas. A hipótese que Ángeles Sanz (2011) levanta é de que qualquer tema pode ser tratado no teatro, desde que a partir de um olhar artístico. A afirmação, apesar de vaga, considera que a criança já assiste a essa diversidade de temas nas produções televisivas, no cinema e na internet. O fundamento de que o teatro não deve flertar com a vida profunda da realidade social na qual as crianças estão imersas afasta os criadores interessados nesse terreno, vide o auto-intitulado teatro-fracasso de Urquiza e Falconí. Apostar de forma séria nesses temas diminui a distância que os fazedores de teatro têm criado entre o que a criança vê no mundo e o que a elas é oferecido no palco. O elemento ao vivo é tão ameaçador assim? Ou são ameaçadoras as perguntas sem resposta que uma criança venha a fazer a partir desse contato?

Em Chidiac (2011), temos mais uma contribuição para a verticalização do pensamento em torno dos tabus instituídos para a juventude. Apesar do recorte etário de que ela fala, abranger adolescentes, a pergunta que a autora institui é bastante pertinente para este trabalho. Segundo ela, certos tabus perderam sua aura através do tempo. Hoje em dia se pode falar para os jovens sobre gravidez na adolescência, sexo seguro, sexualidade feminina, violência contra as mulheres. Os temas muito fortes de antes são hoje escutados na escola e nas conversas diárias. Então por que permanecem os tabus? A pergunta a ser explorada é: ao dar ação política aos jovens, estamos interferindo em sua inocência? O que é inocência em uma era globalizada em que o jovem pode acessar tudo ao toque de uma tecla? Que debates e mudanças ocorrem quando se interfere na inocência e quais os limites disso?

Dois exemplos polêmicos de montagens que desafiam esses limites são as encenações realizadas a partir do livro de ilustrações *Rey y Rey*, da holandesa Stern Nijland e Linda de Haan, que enfrenta o tema da homossexualidade para o contexto infantil. Em Guerrero (2011), temos o compartilhamento da experiência vivida na montagem assinada pela já bastante mencionada Perla Szuchmacher, dramaturga de teatro infantil radicada no México. No artigo, Guerrero, através de entrevistas, sintetiza a dificuldade vivida por atores e público no trato com o tema. O medo mais presente é o do suposto estranhamento das crianças (será que elas vão entender?), acompanhado do temor da influência. Destaco o ponto de vista da dramaturga, mencionado no artigo, que nomeia seu trabalho como um trabalho de formiguinha que não se ilude com a perspectiva de resultados imediatos, mas que se move em direção a “um vínculo com o público em que haja uma responsabilidade compartilhada, não sendo suficiente que o espectador vá ao teatro, mas que haja todo um trabalho com ele uma vez que termina a obra”. (GUERRERO, 2011, p. 206)

Outra adaptação do livro foi realizada como teatro de bonecos. A adaptação intitulada *Príncipes – outras história de amor* foi assinada por Eleonora Castel e estreou em 2011, cumprindo, ao longo de dois anos, três temporadas em Buenos Aires e circulando por outras cidades da Argentina e também na Bolívia. A peça contou com a direção de Adriana Sobrero e atuação de Eleonora Castel e Antonio Quispe. A preocupação maior da montagem não era a de falar sobre o amor entre duas pessoas do mesmo sexo como um tema, mas antes contar uma história. Esse esforço de naturalização é constante na fala de Quispe (2013). Um ponto levantado pelo autor foi a decisão política de não mascarar o beijo final, que no livro não é totalmente revelado,

pois se encontra sobreposto por um coração. Na peça, os bonecos se beijam e sublinham a relação amorosa.

Em termos de repercussão, muitos foram os termos negativos enfrentados pela dupla de titiriteiros. De um “para crianças, não” a “não se metam com nossas crianças”, passando por “estão arruinando a maravilhosa arte dos títeres”. Segundo Quispe (2013), todos os comentários situam a peça como um conteúdo supostamente escandaloso e sexual, o que ressalta puramente os estereótipos que nos atravessam. Perguntas como: “esse tema é adequado para crianças” ou “não estariam incentivando”, retomam o temor que o tabu inflige pelo absoluto silenciamento das maneiras de abordar um tema tão comum e constante, cada vez mais cedo na vida de meninos e meninas.

Paralelo a casos assim, Quispe (2013) relata três momentos em que pode se acalantar na falta de estranhamento e constrangimento advinda das crianças. No primeiro caso, uma mãe lhe contou que o filho havia adivinhado o final da história que ela, sem crer, não conseguiu vislumbrar. Sim, mamãe, ele vai se casar com o príncipe. E, no segundo exemplo, uma mãe se aproximou da dupla, agradecendo, pois seu ex-marido estava agora se relacionando com um homem e ela não sabia como abordar o assunto com sua filha. Por fim, um garoto gay se aproximou e disse que imaginava como teria sido seu crescimento se houvesse visto essa peça quando pequeno; certamente, teria se sentido menos esquisito.

O que fica claro no projeto de *Príncipes* é essa vontade de naturalizar a diversidade. Não é uma tarefa simples e pouco se regozija na busca de um público adequado ou preparado para vê-la. Não é sobre isso. O ponto é conceber em cena a vivência de uma mudança cultural, que claramente vem tomando mais força na sociedade. Com a visão que vai se transformando, novas formas de identidade, realização pessoal e felicidade também se inauguram. E o silenciamento dessas contingências apenas adia, mas não resolve nada.

Gostaria aqui de reaproximar a discussão sobre *Miúda e o guarda-chuva* de duas palavras que, não por coincidência, ganharam força na segunda parte desse trabalho: o tabu e o estereótipo. Saio da empreitada realizada por duas produções a partir de uma história comum sobre o amor entre dois homens para adentrar o universo dos inúmeros estereótipos culturais com as quais meninas se relacionam desde muito pequenas. Destaco uma iniciativa estadunidense que visa abordar os estereótipos e outras temáticas não usualmente tratadas na pré-infância. O projeto *Ready for life* foi criado em 2008 para atender crianças marginalizadas, de zero a cinco anos, sob a premissa de



fortalecer a participação de comunidades marginalizadas em experiências teatrais e favorecer o desenvolvimento social, emocional e cognitivo e as habilidades criativas de jogo em crianças em idade pré-escolar. Através do programa Early Bridges de pensamento crítico e alfabetização pré-escolar, crianças estão contando com o teatro em sua formação de uma maneira bastante ativa. A proposta do Early Bridges é criar um plano de estudos de artes dramáticas que utilize narração e contos e atuação criativa para ajudar os pequenos a serem os narradores de sua própria vida.

Através do que os proponentes chamam de narração interativa, a criança se apropria da história narrada de maneira improvisada e, para além de uma compreensão mediada, com perguntas para relembrar, têm a oportunidade de se tornarem atuantes na compreensão e na resolução da história. O que abrilhanta a ideia do projeto para este trabalho é a relação direta que ele proporciona entre a criança e a sua capacidade de aprender, de forma atuante, através do teatro. Pela encenação de um mundo paralelo em que se vê obrigada a compreender e atuar, a criança exercita, a um só tempo, autonomia e senso crítico. E, o melhor, por um conteúdo de risco: o trato direto com a ideia do estereótipo.

Nesse sentido, trazer a complexidade das reflexões sobre o que nos engessa pela repetição para o mundo das crianças é das pequenas revoluções que podem, de fato, transformar pequenas perspectivas de futuro. Educacional, no melhor dos sentidos. Um exemplo: na história *Petronella*, uma princesa que se utiliza de valentia, bondade e inteligência para resgatar um príncipe que está nas mãos de um mago, se dá conta de que, de perto, o mago é uma boa pessoa e o príncipe não tão boa assim. As crianças, então, se veem diante da necessidade de resolver o que deve fazer a princesa. Ou seja, se utilizando de um vocabulário compartilhado, que envolve princesa, mago e príncipe, tipos familiares dos contos de fada, a proposta recontextualiza funções, responsáveis por normatizações perigosas como “homem que salva”, ressignificando a naturalizada passividade feminina. A princesa age, movimentando a trama, protagoniza e precisa agir de forma coerente com sua inteligência e não com o final arquetípico e pré-moldado, que ainda prevalece nas histórias para crianças.

Finegan Kruckemeyer (2011) levanta um debate interessante com relação a aspectos comuns tomados como tabu pelo contexto. A tristeza em si é uma sensação que faz parte da experiência humana. Em princípio, independente da idade dos sujeitos. Entretanto, expor crianças a montagens teatrais que lidem com a tristeza, ainda que apenas em certas passagens de seus textos, é um tabu sutil que encontra terreno fértil

entre adultos que desejam preservar a infância como esse éden apartado das coisas do mundo, entre as quais a tristeza.

O autor desmonta três suposições bastante ingênuas que, a seu ver, tangenciam o discurso dos adultos que desejam preservar crianças de eventuais momentos de tristeza em encenações teatrais. A primeira suposição é sobre o mundo e afirma que, se as crianças forem protegidas da tristeza no teatro, não a encontrarão de maneira alguma em outros lugares. A segunda é sobre a criança: ainda que seja submetida a eventos tristes no teatro, crianças não têm habilidades para lidar com estes temas. E a última diz respeito ao artista e considera que, ainda que as crianças consigam assistir a espetáculos que flertem com a tristeza, esse não é o papel do teatro infantil.

Ele segue apresentando na temática de vários dos seus textos, momentos em que desejou fazer com que crianças se deparassem com o sentimento da tristeza. Em seus argumentos, a centralidade conferida à criança é enorme. Para ele, a criança passa por tristezas bastante tangíveis e, ao encontrar personagens que se fortaleceram a partir de uma experiência dura de tristeza, o efeito pode ser extremamente positivo. Esse fortalecimento obtido através da dor inventa personagens que tiveram que se reerguer e exercitar seu poder de autonomia e de conclusão de ideias. É talvez esse modelo inspirador de uma autonomia que exclui, por vezes, os pais de uma possível conclusão sobre o mundo que assusta o adulto.

A jornada do Pequeno Príncipe, por exemplo, nos apresenta uma criança, sem a presença de seus pais, descobrindo e adquirindo conhecimento sobre a vida, ainda que um pouco protegida pela figura do piloto (narrador do livro). Isso pode produzir o desespero de adultos diante da relativa autonomia de uma criança em relação a sua aprendizagem. Para Kruckemeyer (2011):

A criança possui habilidades que a fazem um espectador, em muita forma, mais adequado que sua contrapartida adulta, é hábil observador, é um celebrador da história, tem menos conhecimento da construção do teatro e por isso é mais seduzido pelo mundo imaginário; é mais apto a projeções a partir de si mesmo e se permite maior envolvimento com um trabalho, mas é honesto em seu juízo – nos momentos em que as regras da história se rompem, segundo sua convicção. Entretanto, o mais crucial disso tudo é, creio, o que a criança compartilha com sua parte adulta: é um turista emocional que pode navegar de maneira segura a viagem apresentada. (KRUCKEMEYER, 2011, p. 250)

Ainda no âmbito do tema, o autor rebate a suposição da inadequação do tema tristeza à criança, ressaltando a relevância de se proporcionar diversidade temática como uma maior possibilidade de estabelecer vínculo com plateias diversas. Pelo sentimento de empatia e identificação com temáticas tristes, que não sofreram interdição, mais crianças e adultos podem ter um leque de opções mais variado com que possam se defrontar no teatro. Das falas sobre *Miúda e o guarda-chuva*, a tristeza associada à melancolia aparece como um tabu reconhecível. Mas as problematizações acerca da peça não param nos aspectos temáticos; as escolhas formais, por mais que não se deseje distinguir e, para a hipótese dessa tese, isso nem seja possível, ganham pauta nos comentários sobre a peça, mas encontram poucos esforços de reflexão nos textos investigados, tornando uma trilha ainda mais árdua de caminhar.

Poucas falas nos artigos aqui compartilhados se dedicaram a expandir a relação com o tabu para além do tema. Neles, forma e conteúdo parecem estar nitidamente contornados e separados, por mais que alguns ensaístas afirmem o contrário, e a eleição pelo debate acerca do tema é evidente. Patrignoni (2011), importante artista e pesquisadora do teatro infantil cordobês, aponta que, tanto mais complexo o formato, mais risco de não aceitação ele corre. O tabu da forma subestima a capacidade da criança de lidar com as convenções teatrais como tais. Romper os espaços cênicos e investigar outras maneiras de estimular o imaginário não pode ser tarefa exclusiva do teatro adulto e isso Patrignoni afirma em sua montagem *Floralina, la vaquita cuadrada*. Utilizando-se de um meta-teatro, à maneira do teatro de bonecos que torna visível a manipulação dos atores, atreveu-se a falar sobre ser quadrado em um mundo redondo, trazendo o largo tema da diferença e da aceitação para crianças.

Das conclusões apontadas no apanhado final de Manon van de Water, destaco uma combinação à qual artistas que criam para crianças precisam estar atentos. Criar teatro para crianças é conviver com o cruzamento dos desejos artísticos, das expectativas educativas e dos recursos de financiamento. Entretanto, e isso já aponta o caminho do segundo destaque, o enfrentamento dessas condições, por vezes, se reflete em auto-censura por parte dos criadores que se veem margeados pelas necessidades de adequação de suas obras, um tipo de censura. Essa necessidade aponta para um desequilíbrio entre teoria e prática que, por mais que não se deseje separar, é palpável na observação da profusão de textos diversos que olham para crianças de maneira comprometida com as perspectivas contemporâneas, que não anulam a criança como

cidadã e as incontáveis obras que apenas endossam os desbotados discursos, que apenas desejam assegurar a manutenção do *status quo*.

Ainda sobre a censura, Broster (2011) levanta outra problemática. Se há histórias que não podem ser contadas e cujo pressuposto é que há algumas realidades às quais o público jovem não deve ser exposto, o que parece até razoável, a questão central é delimitar quem e por que razões delimita essa zona de tabu, uma vez que esses parâmetros teóricos variam de acordo com os diferentes contextos culturais, religiosos, éticos e políticos (BROSTER, 2011, p. 144). Ainda para o autor, os estudos sobre o tabu não podem ser processados de forma isolada. Antes disso, devem ser incluídos nos debates sobre ideologia, estética e forma teatral. O público jovem é claramente capaz de assimilar positivamente as representações simbólicas e as abstratas. As crianças são capazes de passar de um nível de compreensão concreto ao abstrato. Mesmo ao lidar com conteúdos carregados de valores alarmantes ou potencialmente perturbadores, é importante ter confiança no teatro, no público e na capacidade de ambos de operar mutuamente em vários níveis (BROSTER, 2011, p. 160).

O estudo do estereótipo, de maneira complexa e não simplista, é um caminho pelo qual, estudiosos e criadores que se interessam por criança devem passar. É uma grande chave para a compreensão do medo (a superar?), que o tabu ainda provoca em nosso tempo.

#### Nota 12: Estudando o estereótipo como luta e conforto

O estereótipo tem como sinônimos mais regulares o clichê, o lugar comum, o chavão, embora não possa ser confundido com eles. Inúmeros estudos têm se dedicado a investigar o estereótipo, em diversas instâncias, em sua articulação com aspectos políticos e culturais das sociedades. Para Albuquerque Jr. (2001), por exemplo, no livro *A invenção do Nordeste e outras artes*, as imagens criadas em torno da região, seus estereótipos e clichês passam pela contribuição do próprio nordestino, que ratifica o papel do discriminado, ocupando esse lugar. Nesse caso, o que serve para identificar o nordestino conspira para sua estratificação como vítima. Antes, e mais que procurar a suposta verdade nordestina, o plano do autor reside em mapear e avaliar as falas que constroem o Nordeste, problematizando as identidades e fronteiras fixas, e introduzindo a dúvida nas certezas sobre esses objetos historicamente construídos.

Segundo Albuquerque Jr., “o discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras” (ALBUQUERQUE JR, 2001, P. 20). Ainda segundo o autor, “o estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais de grupo” (ALBUQUERQUE JR, 2001, P. 20).

Durval Muniz Albuquerque admite, ainda, que o estereótipo é uma fala produtiva, não uma mentira que subjuga o elemento estereotipado. Ao ser subjetivado pelo estereotipado, o estereótipo se materializa, criando uma realidade para o que toma como objeto. O Nordeste e o nordestino são, portanto, invenções que não se constituem pelo desvio no funcionamento do sistema de poder, mas antes, são calcados em relações de poder e saber inerentes a esse sistema de forças e dele constitutivos. Tanto o discriminado, “vítima” do processo de estereotipização, quanto o discriminador são efeitos de verdade e emergem de uma luta da qual se mostram os rastros.

Frederic Jameson (1994) ajuda-nos a compreender um pouco mais o papel do estereótipo nas relações culturais e de grupo. Segundo o autor, essas relações praticamente não podem, por definição, funcionar sem o estereotípico. Jameson estabelece que o grupo é, necessariamente, uma entidade imaginária, sendo que nenhuma mente individual o intui concretamente. A generalização de experiências individuais só é dada em um grupo de modo abusivo, assim, as relações em um grupo são sempre estereotípicas, posto que envolvem, quase sempre, abstrações coletivas de outro grupo.

A reflexão de Homi Bhabha (1998) sobre o estereótipo colonial o avalia como um modo complexo de representação, contraditório, ansioso e afirmativo, um modo ambivalente de conhecimento e poder. Pelo exemplo do discurso colonial, Bhabha ressalta o papel da fixidez como modo de representação paradoxal, que articula rigidez e desordem, estabelecendo-se como signo da diferença no discurso colonialista. O estereótipo tem como principal estratégia discursiva a fixidez, forma de conhecimento e identificação vacilante entre o que está sempre no mesmo lugar e algo que deve ser repetido sempre. Entretanto, é a ambivalência existente entre a atração e a repulsa pelo outro a principal força do estereótipo nos discursos coloniais.

Para Bhabha (1998), o estereótipo é eficiente e essa eficiência é assegurada pela sua ambivalência. O sujeito colonial é construído pelo discurso e o discurso é o meio de

exercício do poder colonial. O discurso articula formas de diferença e demonstra sua angústia diante delas. Da articulação entre rejeição e fascínio, surge, então, o estereótipo como a necessidade de uma construção que desloca e, ao mesmo tempo, preserva a diferença, operando como uma construção que exige retroalimentação. Vale ressaltar a importância de não tratar fixidez e ambivalência como instâncias antagônicas. A fixidez atua na reiteração de imagens, a ambivalência opera na simultaneidade, negando a alteridade pelo jogo de reconhecimento e rejeição.

Estereótipo é uma palavra complexa, que envolve um processo cultural que demanda relação entre grupos e construção de discurso. Não se trata de uma mentira ou de uma falsa representação, mas, antes, de um desejo de “efeito de verdade”. Essas possibilidades de compreensão e definição do estereótipo são unânimes em afirmar a sua produtividade, como modo complexo e poderoso de representação e eficiente “produtor de verdades”. O estereótipo e a identidade ou processos de identificação são termos que se cruzam em diversos aspectos. A identidade é um acordo temporário entre as posições de sujeito e as práticas discursivas. O trabalho discursivo que gera o processo de identificação visa criar unidade no interior do jogo de poder e exclusão. Para intuir e afirmar o que tal coisa é, faz-se necessário eleger e deixar de fora uma gama de possibilidades. Essa falta também compõe a identidade. E essas sentenças também se aplicam ao estereótipo, que seria, inescapavelmente, um processo de identificação, balizado pela fixidez e pela ambivalência.

Esses dois termos, estereótipo e identificação, são excelentes lentes para se vislumbrar criticamente as produções voltadas para crianças e as ideologias que elas sustentam. E, a partir desse raciocínio, as leituras produzidas sobre as mesmas. Em Carías (1985), podemos ver um posicionamento político radical que trata o teatro comercial produzido pela e para a burguesia como um teatro que parte de um desejo de manipulação, engessando alguns estereótipos nas escolhas estéticas que faz, de cores, vestuário, maquiagem e sons. O autor endossa a formulação artaudiana de um teatro que precisa arrebatrar os sentidos e toma essa afirmação para as crianças. As coisas chegam às crianças principalmente pelos sentidos, o que ressalta a importância do teatro como poesia, movendo-se no espaço para levar crianças aos domínios da fantasia e da realidade. Especulando as relações entre estereótipo e ideologia, Carías enfrenta o teatro infantil do seu desejo com seriedade, apostando na leitura política do fazer teatral para crianças.

As escolhas de uma encenação, necessariamente implicam em determinar pontos de manipulação da audiência. Em menor ou maior escala, a depender de como e para que fim o espectador, seja ele criança ou adulto, esteja posicionado na encenação, as estratégias para fazer rir, fazer chorar, fazer temer, assustar, contornam a expectativa de manipulação de atores, diretores, dramaturgos, entre outros. Para além dessas conduções, as escolhas associativas branco/claro/bom/bonito/limpo X negro/escuro/mau/feio/sujo, que se expandem do cenário às escolhas de figurino e até mesmo às construções dos personagens, implicavam, em 1985, e ainda implicam hoje no reforço de ideias perigosas, historicizáveis e estereotipadas. Independente do reforço às dicotomias, ilustrado pela própria posição de combate à burguesia e em defesa de uma cultura marginal fomentada a partir da ideia de oposição ao teatro burguês, as colocações de Carías sobre o caráter manipulatório da formulação e naturalização desses estereótipos, pensados a partir de sua experiência no teatro venezuelano, são valiosíssimas ainda hoje.

No meu percurso de artista-pesquisadora, tenho, mesmo sabendo da dificuldade disso, procurado elaborar proposições artísticas que fujam do lugar por vezes contraproducente das dicotomias, validando a negociação entre instâncias aparentemente opostas. O marginal e a burguesia, termos aos quais se refere Carías, hoje, têm tantas acepções quanto as culturas que desses termos se apropriem. Entre o tabu das formulações arriscadas e a edificação de repetições perigosas que, literalmente, constroem homens e mulheres, adultos, frustrados com uma série de expectativas não cumpridas da infância, existem negociações possíveis.

A relação com o tabu é ambivalente como é a relação com o estereótipo. Ambas demandam repetição para concretização. Mas é notável o esforço de proteção da infância com relação ao tabu, em nome, talvez, de uma vontade de preservação do paraíso de uma infância idealizada, sem conflitos e contradições. O mesmo não acontece quando se trata de proteger o infante dos inúmeros estereótipos de gênero, por exemplo, que promovem doenças sociais como o machismo, verificáveis em várias sessões de brinquedos infantis do mundo.

Não se trata de eleger o estereótipo como vilão. Em psicologia social, por exemplo, os processos de estereotipização estão associados aos processos de categorização, que permitem, com um mínimo de esforço, que se possa interagir na vida cotidiana com objetos e pessoas, sem que para isso se precise redefinir, a todo o momento, os esquemas de conhecimento sobre o mundo. Seria demandar demais dos

limites cognitivos. Entretanto, essa capacidade de perceber o mundo é um aspecto da vida social que não deve ser útil à propagação de hábitos e pensamentos arraigados que vão de encontro a modos de pensar mais jutos e igualitários. Os julgamentos sociais demandam, para além da qualidade da informação, qualidade nos contatos interpessoais nos quais são obtidas as informações, para que elas sejam utilizadas refletidamente (PEREIRA, 2008). Há conforto no estereótipo também, mas estimulando o discernimento crítico, é necessário educar para que se pense, fale e crie para a diversidade.

O encontro dessas reflexões com as três falas sobre *Miúda e o guarda-chuva*, que inauguraram este capítulo e, de certa maneira, detonaram o meu problema de tese, implica em algumas considerações parciais. Não cabe, aqui, rebater ou mesmo responder a todos os tópicos levantados pelos comentários críticos, uma vez que todo o presente trabalho se ocupa de abrir caminhos interpretativos teórico-críticos que, se não respondem completamente, ao menos comentam e se posicionam acerca dos mesmos. Entretanto, um ponto, tangenciado nos três comentários, merece um enfrentamento mais direto: o problema da comunicabilidade na obra de arte.

Uzeda (2009) abre sua crítica anunciando que o texto não é claro nem para as crianças, nem para os adultos, não se entende bem, ao sair do espetáculo, o que ele quis comunicar. Logo, o espetáculo parece não se dirigir para um grande público e, sim, para os amigos que têm familiaridade com o pensamento de seus autores. Já o raciocínio de Simões (2009) afirma que já que vivemos em um mundo de imagens prontas, é perigoso fazer um tipo de peça que coloca adultos e crianças para pensar. A associação do entendimento da peça é também completamente relacionada à apreensão do enredo, da história. E se esse discurso é indireto, ele é ineficiente. Sá (2009) abre sua reflexão se perguntando para onde ela tinha levado seu time de amigos e crianças. Os pontos que Mariana Sá coloca se direcionam mais para as diferenças em termos de formato, do que com relação ao entendimento do enredo. Um ponto de seu discurso evoca a percepção sensorial das crianças, como maneira de se relacionar com a obra, admitindo que a diversão pode, também, ser introspectiva.

Deleuze (1974) aponta a obra de Lewis Carroll, entre as quais o clássico infantil *Alice nos país das maravilhas*, como disparadora de um jogo do sentido e do não-senso, um caos-cosmo. Pensando sobre uma teoria do sentido, o autor apresenta seis paradoxos – não dissociáveis da teoria do sentido. Para ele, o sentido é uma entidade não existente, tendo ele, o sentido, com o não-senso, relações muito particulares. O lugar de



centralidade que confere a Carroll, o posiciona como o primeiro grande criador de uma cena dos paradoxos, seja recolhendo, inventando ou preparando. O paradoxo, em primeira instância, destrói o bom senso como sentido e, em seguida, destrói o senso.

Em Carroll, tudo o que se passa, se dá na linguagem e pela linguagem, no mundo do sentido-acontecimento, em que não se pode distinguir: o acontecimento é o sentido. Comparando Carroll a Dogson, a obra fantástica à obra lógica, Deleuze (1974) afirma que a obra fantástica direciona diretamente ao sentido a potência do paradoxo. As obras lógicas dizem respeito diretamente aos significados, as implicações e conclusões, e, indiretamente, ao sentido, por meio justamente dos paradoxos. Entretanto, isso não implica aceitar que se diga que as obras fantásticas apresentam armadilhas e dificuldades nas quais se cai se não se observa as regras e leis formuladas na obra lógica. É o narrador da crônica de Campos (2006) que avisa a Maria da Graça, sua afilhada, sobre Alice: este livro é doido, o sentido dele está em ti. Essa frase, não à toa, abre, em epígrafe este trabalho de tese.

Há nessa defesa da superfície um encontro bonito com o espelho, como caminho e metáfora. Tanto para ler Lewis, do outro lado do espelho, através do qual se vê Alice, quanto no uso do espelho por Jorge Luís Borges, é na possibilidade de um reflexo que se encontra já na superfície que se pode estabelecer nexos entre duas coisas: a que está lá e a que se mostra. Assim, Deleuze (1974) segue retomando a lei do espelho, a defesa da superfície, que é continuidade do fora e do dentro, do que está em cima e do que está embaixo, do avesso e do direito, onde o Jabberwocky, poema non-sense escrito por Carroll, em *Alice através do espelho*, se estende nos dois sentidos, ao mesmo tempo. O acontecimento é o sentido.

Não é na esfinge que se situa o enigma, é no espelho. Do horror perante o vidro impenetrável, “onde acaba e começa, inabitável, um impossível espaço de reflexos” (BORGES, 2000, p. 44), o eu-lírico do poema borgiano elege o vidro como espreguiçada. O espelho se torna o outro de si, um reflexo-companhia de um sigiloso teatro. A especulação de Borges ao redor do espelho se alarma com a visível redução do homem a um reflexo e às suas vaidades. Também é alegórica e útil para essa pesquisa a relação personificada do espelho em Branca de Neve. O espelho, na história, é vidro que reflete, objeto vivo que ratifica o desejo de beleza da mãe ou madrasta, a depender da versão, e através do qual ela vê essa supremacia ameaçada pela beleza da jovem Branca. O lado profundo do espelho é vidro. É o que se vê: superfície. É um outro você.

Um outro Deleuze, o Deleuze (1999) nos aponta: não existe nenhuma relação entre obra de arte e comunicação. Ela não é instrumento de comunicação, pois, não lida com a função de base da comunicação, a transmissão de informação. Entretanto, para o autor, há, sim, uma relação íntima entre obra de arte e o ato de resistência; arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste. Para ele, um ato de resistência toma parte, de certa forma, de uma obra de arte, assim como uma obra de arte, mesmo não sendo um ato de resistência, de certa maneira, acaba sendo. Isso porque o ato de resistência é humano e também um ato de arte. Somente ele resiste à morte, seja como obra de arte, seja como luta entre os homens. E essa relação, entre a luta entre os homens e a obra de arte, é, para Deleuze, a mais estreita e misteriosa possível.

Durante todo o período que ocupou a tradução intersemiótica do conto para a peça e nos momentos que se seguiram à estreia, ratificados por variadas vozes dissonantes sobre a montagem, existiu a presença forte da sobancelha erguida que questiona: “isto é para crianças?”. Essa pergunta-norte, muito antes de desqualificar, é adotada como bússola pelas minhas reflexões posteriores. Uma obra artística, um produto artístico qualquer é, antes de mais nada, um convite. Aceita-se ou não. Isso não exime o convite de lidar com as demandas de seu tempo, elegendo suas contribuições e ideologias.

De modo geral, o terreno da infância está minado de expectativas das mais diversas. E isso, de modo geral, suplanta as possibilidades de entrada em obras que estão assentadas, por mínimo que seja, nos terrenos do tabu. A infância é aquele lugar que se deve proteger e controlar, pois reserva o futuro. Barthes (2007) delimita a crítica como uma leitura que descobre, na obra, um certo inteligível, decifrando e participando de uma interpretação. Esse movimento, entretanto, se aproxima rodeando, não pretende encontrar o fundo da obra, pois toda metáfora é um signo sem fundo:

O crítico só pode continuar as metáforas da obra, não reduzi-las: ainda uma vez, se há na obra um significado “escondido” e “objetivo”, o símbolo não passa de um eufemismo, a literatura é apenas disfarce e a crítica apenas filologia. É estéril reduzir a obra à pura explicitação, pois então não há *imediatamente* mais nada a dizer, e a função da obra não pode ser a de fechar os lábios dos que a lêem; mas é quase igualmente vão procurar na obra o que ela diria sem o dizer e supor nela um segredo último, que descoberto, nada mais deixaria a acrescentar: por mais que se fale da obra, resta sempre, *como no primeiro momento*, linguagem, sujeito, ausência (BARTHES, 2007, p. 226)

Do fragmento que recortei de Barthes, que muito revisou a si e às suas ideias ao longo de sua vida, delimito meu olhar não tanto sobre a validação ou não do enigma para a interpretação. Antes disso, é justamente no apelo à não resolução do enigma (se houver mesmo um) que desejo ancorar a produtividade da crítica de que ele fala. Esta crítica se vale não da redução de sentidos, mas da abertura à continuação das metáforas que a obra suscitou. Nesse sentido, pela composição de uma outra organização de signos entremeados a uma obra-referente, temos, necessariamente, variação subjetiva dos modos de ler.

Se a esfinge não interessa mais, as interpretações também são passíveis de interpretações e essa meta-leitura trabalha para que possa também estabelecer modos distintos de vivenciar obras artísticas. Crianças não reprimidas pelos modos de se comportar em um teatro fazem uso de seu corpo para vibrar ou não vibrar junto àquilo que veem. É Sontag (1987) trazendo a ideia de luminosidade para compreender a interpretação a partir da experiência sensorial. É Barthes (1980), já em outro momento de reflexão, equilibrando poderes entre forma/conteúdo, propagando a necessidade do desejo, mais forte que a sua interpretação.

As crianças não são as mesmas em todos os lugares do mundo. Os produtos culturais que se desejam minimamente comercializados precisam negociar com a ideia publicitária do público-alvo. Mas há obras e obras, pretensões e pretensões. Novamente: não, eu não creio que tudo pode e/ou deve ser direcionado às crianças, mas, do ponto em que estou, acredito que crianças podem se relacionar, de modos necessariamente diferentes, com tudo. Os signos elaborados pela ficção fundam um mundo de representação e sentido, um universo referencial, cria-se outro mundo possível dentro do mundo, de semiose ilimitada, produção de sentido infinita. A habilidade de lidar com esses signos tem muito mais a ver com mediação do que com idade, uma vez que maturidade de interpretação e capacidade de construção de sentido são habilidades passíveis de desenvolvimento e variam, inclusive na mesma escala etária.

O teatro infantil não é apenas reconhecido como tal no acontecimento da recepção teatral. Ele parte, antes de tudo, de uma intencionalidade de diálogo com a criança. É claro que alguns produtos culturais foram apropriados pela infância, independente de sua não intencionalidade inicial, mas tais fenômenos precisam ser compreendidos em seus contextos, uma vez que a criança precisa lidar com uma autonomia bastante limitada e relativa à maneira como seus pais compreendem sua existência no mundo. O que torna as obras diferentes e o que institui a ideia mesma de

que há obras que levantam imediatamente a pergunta: “isto é para crianças?” é o posicionamento adulto em relação à infância.

A espetatorialidade infantil me interessa, pois é comumente menos normatizada, a depender da idade e do grau de cerceamento da mediação em seu entorno, do que a recepção adulta. Apesar de concordar com a ideia de uma plateia infantil como um termômetro quase imediato, seja pelo silêncio, seja pelo ruído, de espetáculos em geral, não atribuo isso ao fato de elas estarem ou serem, como afirmam aqui alguns autores, sujeitos que chegam ao teatro sem ideias pré-concebidas. Crianças são seres vivos que circulam pelo planeta Terra, essa grande ideia pré-concebida. É inescapável que a criança leve consigo tudo o que aprendeu e que são as suas ferramentas de leitura de mundo para o teatro, como para qualquer outra experiência de vida.

Não é a presença ou a falta de ideias pré-concebidas que me interessa no olhar infantil, mas a falta de cansaço. Talvez por terem menos tempo compartilhando os problemas do nosso planeta, algumas crianças têm imensa disponibilidade para conhecer. A curiosidade infantil é uma das coisas mais intrigantes e instigantes. Aqui, retomo uma fala de uma amiga minha depois que viu *Miúda e o guarda-chuva*. Para ela, o uso da palavra ínfima, como a planta carnívora chama Miúda, poderia ser difícil para as crianças. Ora, a peça não determinava recorte etário entre as crianças, mas acredito, a palavra ínfima é tão desconhecida como várias outras de um léxico em formação. Apenas mais uma. Sem o juízo adulto sobre isso.

Ideologicamente, o teatro infantil que tenho interesse em produzir precisa, necessariamente, elaborar algum tipo de desafio para a criança e isso será igualmente um diálogo entre as minhas perspectivas/expectativas e as dela. Simples assim, complexo assim. Aproveito, então, o espaço de interesse que a ficção funda, em todo o seu laço com a ideia de jogo, e uma capacidade de imaginação ainda não suprimida pelas demandas da vida em perspectiva adulta, e lanço redes para serem pescadas ou não pescadas de maneiras diferentes. Isso não significa não rever a minha produção a partir do que foi dito. Se fosse dessa maneira, esse trabalho não se justificaria.

Parte dos investimentos dessa tese transformam e embaralham os limites de troca entre a pesquisadora e a artista. A tal negociação de que falei. E se rever o percurso da obra me faz, pelo estudo, afirmar e demolir, reconstruir e voltar a acreditar, a meta sempre presente de uma real interlocução entre a academia e o público externo está, parcialmente, cumprida. Foi a partir dos olhares externos à obra que me voltei para

mim e reedifiquei os sonhos. E é para lá que voltam os novos produtos decorrentes do conto que eu comecei a escrever antes de 2007 e que até hoje não teve fim. Volta um futuro de criações modificadas pela possibilidade de conhecer e desejosa de um maior controle sobre a autocensura que nos impede, por vezes, de negociar nossas expectativas com nossos medos.

Curiosamente, não há como falar de teatro infantil sem falar do mundo dos adultos. A presença e expectativa adulta, seja dos pais, seja dos professores, é condição determinante para a ida do infante ao teatro. E é por isso que a palavra mediação é tão importante nesse trânsito. Primeiro, porque o adulto e as coisas que pertencem ao mundo dos adultos exercem fascínio, ora incompreensível e ora atraente para a criança. Eu, pequena, esperando minha mãe chegar do trabalho, vestida de minha mãe. Segundo, porque criança pode lidar com qualquer assunto desde que haja uma mediação adequada. E para tal, também é preciso educar os adultos para a diversidade e as possibilidades de diálogo. O impacto de determinadas obras não é mensurável na saída do espetáculo. As crianças se reconhecem de maneiras diferentes e os adultos também. Pessoas diferentes, processos catárticos diferentes. Algo é certo: a lida com o enfrentamento de possíveis questões poderia ser bem mais suave se compartilhada com saúde.

Saúde aqui é poder dizer, diferentemente. É a capacidade de simbolizar a experiência, de outorgar unidades de sentido à realidade e de poder transformá-la. As palavras más são aquelas que não são ditas, enfrentou Perla Szuchmacher. Mas dizer implica no risco iminente do descontrole de uma interpretação utopicamente segura. E essa autonomia de aprendizagem inquieta a existência pós-peça, de muitos pais e professores que não se interessam pela curiosidade infantil.

Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância da educação da curiosidade em cujo exercício ela se constitui, cresce e se aperfeiçoa.

A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos com os quais se fala. Só uma educação da pergunta aguça, a curiosidade a estimula e a reforça. (FREIRE, 2012, p. 29)

Ao final de uma das apresentações da peça, uma menina perguntou alto: mas cadê a felicidade? Miúda resolvera o problema, mas havia uma atmosfera instaurada, que não ameaçava progredir para o final infantil esperado, ratificado pela grande

maioria das produções teatrais destinadas à infância, em que todos batem palma, na cadência de uma música vibrante de finalização. Também o desfecho do conto deixa expectativas em aberto. Miúda, no começo da história, canta para as formigas, jogando açúcar na grama para atraí-las. Cata uma por uma e oferece-as para sua planta carnívora, apesar do amor inconfesso que sente pelas formigas. Seu conflito de base, matar as formigas ou deixá-las viver, só se resolve quando ela percebe, vagarosamente, a manifestação das formigas através da frase que recortam em sua coleção de guarda-chuvas: puro açúcar branco e blue.

Quando Miúda se agita, perguntando quem fez aquilo com os guarda-chuvas, a associação formiga-açúcar torna-se uma das muitas possibilidades. Podia ter sido Inércia, seu Zé, a própria planta. A pergunta que Miúda se faz algumas vezes durante a narrativa retorna: formiga tem dente? E reconhece: as minhas têm. Quem ligar certos pontos forma uma imagem, quem ligar outros pontos forma outra imagem, diferente da minha de autora. E quem não quiser brincar de ligar pontos, não forma imagem alguma, vai brincar de outra coisa. Não se sabe bem se a personagem tomou uma posição em relação aos acontecimentos e nem se, uma vez tomada essa posição, qualquer coisa tenha, de fato, se modificado. Mas ainda assim, é neste espaço, cujo preenchimento criativo é inegavelmente do leitor, que ancorei, ancore e desejo continuar ancorando meus infinitos navios, como leitora e como criadora. Cadê a felicidade? Entrou por uma porta e saiu pela outra. Quem quiser, que conte outra.

### 3 AS MUITAS TELAS DA INFÂNCIA: O OUTRO COMO ESPELHO E ESBOÇO PARA OUTROS FILMES E COMPREENSÕES

As pessoas não veem nas nuvens o desenho que elas têm, que não é nenhum, ou que são todos, pois a cada momento se altera. Veem aquilo que o seu coração anseia. Não vos agrada a palavra coração? Escolham outra: alma, inconsciente, fantasia, a que acharem melhor. Nenhuma será a palavra adequada (AGUALUSA, 2012, p.62).

#### Nota 13: Branca de Neve e o espelho distorcido

Eu vou te contar uma história. Era uma vez uma madrasta que, todos os dias, perguntava ao espelho se, no reino, havia alguém mais bela do que ela. Todos os dias, o espelho ratificava sua incomparável beleza. Até o dia em que, a rainha, perguntando, como fazia costumeiramente, se havia no reino mulher mais bela, recebeu como resposta: Branca de Neve.

A princesa, moça jovem e bonita, gostava de arrumar o castelo e cantar com os passarinhos. Um dia conhece um belo príncipe, que pelo castelo passava, e por ele fica encantada.

A rainha, furiosa, ordenou ao caçador que levasse a enteada à floresta a fim de que fosse colher algumas flores. Lá, ele deveria matá-la e trazer de volta para ela o coração da moça.

Ao ver a princesa conversando com os passarinhos, o caçador, penalizado, livrou a bela jovem da morte, aconselhando-a a fugir. Perdida na floresta, Branca de Neve enxerga bichos tenebrosos até cair, apavorada, em uma clareira, onde se dá conta de que os bichos que a cercavam são seus amigos.

Branca de Neve canta com os bichos e é por eles conduzida, até que encontra uma casa com móveis bastante pequenos. É a casa de sete anões, que toma por crianças, logo de começo. A princesa, prendada, resolve fazer uma faxina e cozinhar na casa dos pequenos.

Cansada, decide tirar um cochilo no andar de cima, onde fica o quarto com sete caminhas dos donos da casa. Os animaizinhos vão até a mina onde trabalham os sete anões e os estimulam, sutilmente, a voltar pra casa.

Perto de casa, os anões veem fumaça e sentem cheiro de comida. Acham que foram invadidos e se preparam para tomar de volta o que é deles. Ao chegar ao quarto, deparam-se com uma linda moça deitada em suas camas.

Sono leve, Branca de Neve acorda e reconhece, pelo tipo, cada um dos anões, cujos nomes marcam traços de suas personalidades: Zangado, Atchim, Soneca, Mestre, Feliz, Dengoso e Dunga, o qual não fala uma palavra sequer. Ela ordena que eles vão se lavar e, juntos, cantam uma canção.

A madrasta, enquanto isso, ao saber que o caçador não havia matado sua enteada, conforme combinado, arquiteta um plano para matar a jovem, ela mesma. Utilizando-se de uma poção mágica, vê seu corpo transformado no de uma anciã e envenena a maçã que deixará Branca de Neve em um sono da morte, a fim de que seja enterrada viva pelos anões. O antídoto: o primeiro beijo de amor verdadeiro.

No dia seguinte, os anões vão trabalhar, recomendando que a jovem não abra a porta para estranhos. Pouco tempo depois, uma senhora surge em sua janela, desejando dar-lhe uma maçã.

Branca de Neve, altruísta, aceita a maçã, experimenta e cai estatelada no chão. Os bichos da floresta, apavorados, resgatam os sete anões, apressadamente. Os homenzinhos ainda avistam a velha e a perseguem. Na tentativa de jogar uma pedra em cima dos anões, a senhora é atingida por um raio e cai do penhasco.

Chocados com a morte da princesa e encantados com sua beleza defunta, os anões resolvem não enterrá-la em seu sono de morte. Deixam-na exposta, em um esquife de ouro e cristal, onde, dia e noite, velam seu corpo.

O príncipe, que a procurava por toda parte, ouviu dizer que havia uma linda menina dormindo em um esquife. Tentado a confirmar se era a princesa, o príncipe vai ao encontro do velório.

Ao vê-la morta, o príncipe a beija e ela desperta do sono de morte. Sem maiores explicações, o príncipe a coloca em seu cavalo, ela se despede dos anões e os dois partem rumo ao felizes para sempre (DISNEY, 2009).

Nota 14: Disney, Freud e as narrativas fílmicas para crianças no divã



Essa versão de *Branca de Neve* é o enredo-base do primeiro longa-metragem dos estúdios Walt Disney, de 1937, hoje um clássico. Eu vejo que o mundo está mudando, atravessado por transformações sociais grandiosas, quando observo nem tão novos discursos sendo negociados e incorporados às narrativas infantis recentes, de uma das mais poderosas empresas de entretenimento para crianças do mundo: a Disney. Filmes como *Valente* (ANDREWS, 2012), realizado através da fusão Disney/Pixar, *Frozen* (BUCK/LEE, 2013) e o recente *Malévola* (STROMBERG, 2014) ilustram o impacto que setenta e sete anos de discussões sobre o feminismo, isso recortando apenas o tempo entre o lançamento de *Branca de Neve* e *Malévola*, produziram. Sem contar outras grandes lutas que transparecem nos filmes, como demandas reais de culturas que precisam ser postas em diálogo.

As animações Disney foram e continuam a ser uma forte influência na infância de muita gente; as meninas, na maioria das vezes, são ensinadas a desejar a realeza inquestionável do “ser princesa”. Para além da quantia exorbitante de dinheiro movimentado em brinquedos e merchandise com os personagens dos desenhos e filmes, a Disney traz à tona questões pertinentes à subjetividade humana: padrões de beleza, estereótipos sexuais e a heterossexualidade compulsória estão presentes em todos os contos de fadas da Disney, que muitas vezes ensinaram às garotas que príncipes são necessários para que elas sejam salvas e tenham um final feliz. (ARRAES, 2014, último acesso: jul, 2014)

Por que ocupar-se em discutir, ainda que brevemente, a pequena revolução que esses filmes pautam e o que isso tem a ver com *Miúda*? Localizar esses pontos de discussão é adensar o debate sobre o que pode ou não pode ser visto pelas crianças. E observar a trajetória de um conto de fadas como *Branca de Neve* em sua versão mais próxima de um “original”, compartilhada no primeiro capítulo e uma das versões que o século XX canonizou, deflagra uma domesticação e um cerceamento da ideia de infância que, não apenas ideologicamente, investe em enfraquecer um dos traços mais marcantes inerentes, como afirmam alguns estudos, aos contos de fadas: a capacidade de fazer a criança lidar com emoções difíceis e necessárias para o seu crescimento.

Retomo o interesse central desse trabalho em construir uma teia discursiva particular, calcada na triangulação: memória, imaginação e poesia. Lidar com a tradução intersemiótica de *Miúda e o guarda-chuva* em conto, teatro e cinema me deu a possibilidade de, a partir de olhares estrangeiros, negociar uma percepção de mim mesma e dessa minha produção, para, com estes elementos, construir uma manutenção

arejada das minhas crenças, constantemente traduzidas em trabalhos artísticos. Essa palavra, negociação, aparece muitas vezes ao longo do trabalho. Não à toa. Palavra de ordem, palavra de amor. Para os que querem sair de si em direção aos outros. Aqui, pretendo organizar essa aprendizagem pelo prazer, dando conta, principalmente, do deslocamento do tabu, entre as plataformas pelas quais a história navegou, porque os próprios tabus são diferentes para cada uma delas.

Retomo também, outro pressuposto de ação dessa tese. Na perspectiva de Klinger (2012), há duas tendências da narrativa ficcional contemporânea, o retorno do autor e a virada etnográfica. Nelas, duas perspectivas confluem, a escrita de si e a escrita do outro. Essa combinação de reflexão sobre si e olhar sobre o outro, aproxima essa ficção recente da antropologia pós-moderna.

Deixando de lado qualquer pretensão de objetividade e de neutralidade científicas, os textos da antropologia pós-moderna narram experiências *subjetivas* de choque cultural. Trata-se de uma virada na antropologia, pós-estruturalista – cujo ponto de partida foi o já clássico livro de Clifford Geertz, *A interpretação das culturas* (1973), e continuou com seus discípulos (especialmente James Clifford) -, que parte do esgotamento da “ilusão cientificista fundada na nítida separação entre sujeito e objeto” (Moriconi, 1994, p. 148). Esta antropologia, pós-moderna e antipositivista, que reflete tanto sobre seu objeto quanto sobre o sujeito da escrita etnográfica, forma parte de um paradigma epistemológico segundo o qual não há conhecimento independente do ato cognitivo que o constitui. (KLINGER, 2012, p. 13)

As marcas autobiográficas rastreáveis ao longo desse trabalho de tese, assim como as inúmeras referências ao meu lugar de fala, portanto, se associam ao que a autora traça como ponto de confluência entre uma tendência literária e uma tendência epistemológica, como recurso teórico-metodológico. Acrescento a essa opção política, outra variante, a de convergência entre as funções de artista e crítica, no que tange ao estabelecimento de relações entre a minha produção artística e as leituras empreendidas sobre elas, situando essa leitura, em perspectiva culturalista, no universo de discussões sobre a infância e o que deve ser produzido, em termos artístico-culturais, para ela.

Bettelheim (2002) é dos estudos que defendem a ideia de que os contos de fadas contribuem positivamente para o crescimento interno da criança, por propiciar que ela lide, através da imaginação, com o engajamento em seu processo de desenvolvimento emocional. Da resistência aos pais e do medo de crescer à conquista da independência psicológica e maturidade moral. Esse mérito é uma decorrência do uso que faz a criança

do conto de fadas, como obra artística. A história faz a ponte entre a criança e ela mesma, enquanto diverte e emociona. E isso toma parte no desenvolvimento de sua personalidade, em muitos níveis diferentes.

Na leitura psicanalítica do autor, os contos de fadas oferecem novas dimensões à imaginação da criança, de uma maneira diferente da que ela poderia descobrir sozinha. Através das imagens que esses contos impulsionam, a criança pode conceber alguma forma para os seus devaneios e configurar um uso que direcione melhor a sua vida. Superação de decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, capacidade de auto-valorização e individuação são alguns dos problemas apontados pelo autor, na leitura da psicanálise, com os quais a criança pode entrar em contato, pela manipulação dos conteúdos dos contos de fadas.

Essa compreensão mais elaborada das histórias, na hipótese de Bettelheim, pode ser ruminada, fantasiada e reorganizada, pela criança, em seus devaneios prolongados. Esse tempo diz respeito e retoma a percepção contemplativa e criativa que Bachelard aborda, e cria a esteira em que a criança pode deitar suas pressões inconscientes. Trata-se muito mais de um processo de familiarização e adequação das demandas do inconsciente do que uma compreensão racionalizada desse processo. Se o passado não é estável, como defende Bachelard, imaginação e memória evocam e negociam confortos possíveis, para a elaboração mental de um mundo bastante duro.

Um ponto da reflexão de Bettelheim é especialmente pertinente para esse trabalho. Segundo o autor, a literatura infantil moderna não ajuda a criança a lidar com o que chama de impulsos primitivos e emoções violentas, os quais tomam parte em conflitos internos profundos que não encontram espaço e, muitas vezes, são negados nos produtos voltados para crianças. A criança, entretanto, está sujeita a sentimentos desesperados tanto de solidão, como de isolamento, chegando, muitas vezes, a uma ansiedade mortal. Na maior parte das vezes, a criança, ainda segundo o autor, recorre a subterfúgios para dar conta do que sente e não consegue expressar em palavras. O medo do escuro, de algum animal específico, os estranhamentos com relação ao próprio corpo podem ser manifestações desse medo. O enfrentamento dessas questões pode ser muito desconfortável para os pais. O exercício de reconhecer no filho essas emoções, por vezes, leva os pais a passarem por cima delas ou diminuírem os medos pela crença de que, com carinho, vão abrigar os temores infantis.

Bettelheim sinaliza o papel determinante do inconsciente na construção do comportamento. A repressão de certos conteúdos pode gerar um bloqueio danoso,

sobrepujando soluções ou fazendo com que o consciente trabalhe de forma a manter um controle rígido e compulsivo sobre o inconsciente, reforçando a formação de uma personalidade mutilada. Entretanto, se o material do inconsciente encontra alguma vazão, pela via da imaginação, seus danos potenciais podem ser reduzidos e/ou postos a serviço de propósitos positivos. E continua:

Todavia, a crença prevalecente nos pais é que a criança deve ser distraída do que mais a perturba; suas ansiedades amorfas e inomináveis, suas fantasias caóticas, raivosas e mesmo violentas. Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança - que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas. Mas esta visão unilateral nutre a mente apenas de modo unilateral, e a vida real não é só agradável. Existe uma recusa difundida em deixar as crianças saberem que a fonte de tantos insucessos na vida está na nossa própria natureza - na propensão de todos os homens para agir de forma agressiva, não social e egoísta, por raiva e ansiedade. Em vez disso, queremos que nossos filhos acreditem que, inerentemente, todos os homens são bons. Mas as crianças sabem que *elas* não são sempre boas; e com frequência, mesmo quando são, prefeririam não sê-lo. Isto contradiz o que lhes é dito pelos pais, e portanto faz a criança sentir-se um monstro a seus próprios olhos. A cultura dominante deseja fingir, particularmente no que se refere às crianças, que o lado escuro do homem não existe, e professa a crença num aprimoramento otimista. A própria psicanálise é encarada como tendo o propósito de tornar a vida fácil. Mas não é o que seu fundador pretendeu. A psicanálise foi criada para capacitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser derrotado por ela, ou levado ao escapismo (BETTELHEIM, 2002, p. 9)

O valor que atribuo, aqui, à leitura psicanalítica, não busca nenhum tipo de legitimação endossada pelas vontades de verdade científicas. Se abro espaço para a entrada dessa leitura, é também pelo caráter narrativo do discurso da psicanálise, na perspectiva que desenvolve Santos (1999). Segundo o autor, o ato de narrar, em Freud, tornou possível não só a constituição e organização dos objetos de que tratou, como contribuiu para a própria construção da teoria e do método psicanalítico. Assim, se contar é dar ordem, conduzir e, em alguma medida, interpretar, dar vazão ao discurso psicanalítico, aqui, é coerente, para além da crença no valor de verdade do discurso psicanalítico. Ou seja, a psicanálise, aqui, se mostra disponível à discussão, em seus traços ficcionais, em seu caráter narrativo e interessado no enigma como motivação para esboços de respostas. Outro cuidado, no tocante à psicanálise, é que, ao longo da própria trajetória da construção de seus saberes, muitos dos conceitos a que recorre

Bettelheim foram revistos e repensados. O que não anula, de todo modo, o uso que o autor faz em sua leitura, contextualizada em seu tempo.

O que vale ressaltar, para esse trabalho, de Bettelheim (2002), é a recuperação dos contos de fadas como uma ponte para lidar com ansiedades existenciais basilares e dilemas concretos como o medo da morte, tratando com seriedade as urgências infantis. Pelo trato, e não pela negação, de temáticas consideradas tabus, contadas de geração em geração, travestidas de soluções compreensíveis para as crianças, se reafirma um dos atributos canônicos de função da arte, a catarse, evidenciando o que de perigoso há no recalque, para usar outro termo da psicanálise.

Catarse, aqui, compreende a delimitação aristotélica associada à purgação e eliminação das paixões ativada na audiência das tragédias. A função alívio do processo catártico foi acolhida por Freud, em um primeiro momento de seus estudos, mais vinculados à hipnose e às necessidades de compreensão e formulação dos procedimentos terapêuticos. Já o recalque diz respeito, em Freud, à manutenção, no inconsciente, de ideias e representações que, uma vez trazidas à tona, seriam fontes de desprazer, afetando o equilíbrio psicológico do indivíduo.

As versões de *Branca de Neve* aqui, nesse trabalho, compartilhadas estão afastadas no tempo por quase trezentos anos. Fora a suavização da mãe na figura da madrasta, o conflito central da história permanece: a luta de amor e ódio entre o narcisismo da mãe/madrasta e o seu ciúme e inveja da filha/enteada, eleita como ameaça. Esse eixo, na leitura de Bettelheim, reforça os conflitos edípicos clássicos, inerentes às relações primárias entre as crianças e seus pais, que espelham desejo e hostilidade. Ainda na leitura do autor, a beleza da menina é o subterfúgio necessário para que a rainha organize emocionalmente a disputa pelo amor do pai. É essa competição que motiva a rainha a dar um fim à princesa.

Essa relação de competição entre mãe e filha reforça também um senso comum, igualmente clássico: a relação de disputa entre mulheres por um homem (de fundamento também edípico?). Tal conjuntura, naturalizada por inúmeros discursos produzidos ao longo dos tempos, para adultos e para crianças, não é endossada por uma relação de tabu. Não há constrangimento algum em se pensar na clássica disputa entre mulheres. Ela está presente, no Brasil, por exemplo, a cada novela das nove. Uma das coisas que filmes como *Valente*, *Frozen* e *Malévola* desorganizam é justamente essa chave de pensamento do mundo.

Em *Valente*, o conflito central circunda o desejo da heroína, Merida, de escolher seu próprio destino, e a expectativa da mãe de que a jovem princesa se comporte como tal e cumpra seu destino já planejado: o casamento. A menina, arqueira desde pequena, enfrenta a inabilidade de seus três pretendentes e luta pela sua própria mão, na disputa em que deveria ser concedida a um deles. Revoltada, sua mãe queima seu arco na lareira. Merida, então, busca a ajuda de uma bruxa, que conhece na floresta, para transformar a mentalidade de sua mãe. Entretanto, o bolo mágico que dá de comer à sua mãe a transforma em um urso. O bicho, na história, é o oponente de seu pai. Anos atrás, o pai perdeu sua perna para um urso que não conseguiu vencer.

O enredo, então, investe na aprendizagem, como é bastante comum nas animações para crianças, de uma nova convivência, entre a filha e a mãe, posta em outros termos. Toda a independência de Merida, aprendida pelo gosto pela liberdade, é agora a grande vantagem das duas, na busca de reverter o feitiço. A mãe urso tem que aprender a se virar na floresta, o que requer habilidades de luta, que Merida domina, com seus longos cabelos vermelhos indomáveis. Na costura da manta no final, vemos representado, simbolicamente, o reatamento do laço, que se desfez por orgulho. A manta, no começo do filme, foi rasgado por Merida, em seu acesso de fúria, com uma espada, na altura da gravura em que estão ela e a mãe.

Há em *Valente* algumas importantes questões levantadas. A certa altura, no começo do filme, o personagem do pai afirma que independente de ser princesa, saber lutar é fundamental. Esse ensinamento de independência é bastante radical no contexto da Disney. É a própria Merida que afirma: “Lendas são lições”. E se assim as são, o que é premente aqui é, além da revisão do egoísmo da filha que, pensando no seu problema, acabou, por uma fatalidade, contribuindo para a transformação da mãe em urso, um apelo à valentia necessária para construir seu próprio destino. E, apesar de apresentar personagens masculinos risíveis, o filme não é uma apologia à misandria. Antes disso, é uma aposta no encontrar o amor no tempo certo, uma fuga aos acordos pré-estabelecidos e aos padrões impostos, sem o arrebatamento do sentido.

A aposta do filme em desnaturalizar o casamento como único destino da mulher, enfrentando um dos tabus mais eficazes construídos ao redor do feminino, pela psicanálise, inclusive, a passividade, encontra eco nas duas outras produções mencionadas: *Fronzen* e o recente *Malévola*. O tabu da passividade vem, há anos, moldando relações de misoginia e, em um olhar mais atento, homofobia. Dispor de personagens femininas fortes e complexas negocia, em um imaginário em construção,

imagens diversas que podem inspirar e servir, em pluralidade, para construir uma nova geração de mulheres com novas expectativas de mundo.

Em *Frozen*, o acordo de sororidade, como tema, vai mais além. Essa palavra recente, que tem sido utilizada pelo feminismo, para designer relações positivas de irmandade entre mulheres, também suplanta a clássica ideia de rivalidade entre elas. No filme da Disney, Elsa e Anna são irmãs consanguíneas que se veem apartadas, durante um período de suas vidas, pois Anna tem o terrível poder de disparar gelo de suas mãos. Esse poder é tão forte que quase pôs a vida de sua irmã mais nova em risco, na infância. Por isso, elas foram criadas afastadas.

Depois da morte dos pais das duas, a mais velha assume o trono, mas, no dia de sua coroação, diante de um fato inesperado, não consegue controlar suas emoções e dispara uma rajada de neve. O fato é que, minutos antes, Anna conhece Hans, um príncipe que a tira para dançar e, ao longo da canção, se apaixona perdidamente por ela. O amor é correspondido e, imediatamente, os dois pedem a Elsa consentimento para se casarem. Surpresa com a instantaneidade desse amor, Elsa nega e, diante da revolta de sua irmã, se descontrola e inicia, com a rajada de gelo, um período congelante para o seu reino, espalhando gelo e frio por toda parte.

Elsa parte para longe e constrói um castelo de gelo, onde se abriga. Aqui, outra série de diferenças encontra espaço. Quem parte para o resgate da irmã é a corajosa Anna que, mesmo atrapalhada, é completamente destemida. No caminho, Anna conhece Kristoff que, com a ajuda de sua rena, concorda em conduzir a jovem até a montanha do Norte, onde Elsa construiu seu castelo. O primeiro debate que o filme coloca e que desloca as escolhas ficcionais do histórico da Disney é que o afeto entre Anna e Kristoff é construído com base na convivência, diferença explicitada no filme, em oposição aos inúmeros amores instantâneos vendidos pelas produções infantis – o amor de Anna e Hans, entre eles.

A aventura traçada pelo pequeno grupo, que inclui um carismático boneco de neve falante, cumpre a saga tradicional: desafios e vitória conquistada, pois merecida. Entretanto, o final do filme funda outra grande diferença. Assustada com a presença de Anna no castelo, insistindo pelo seu regresso ao reino, para descongelar o reino, Elsa dispara outra rajada de gelo que, dessa vez, atinge o coração de Anna. A jornada leva ao completo congelamento de Anna, que só poderia voltar ao seu estado normal através de um ato de amor verdadeiro. É, então, que o roteiro quebra a expectativa de o beijo ser

dado pelo príncipe e centra o ato de amor verdadeiro na cumplicidade entre as duas irmãs. Elsa descongela o coração da irmã, através de um abraço de amor verdadeiro.

Outra grande vantagem de *Frozen*, que também ecoa em *Malévola*, diz respeito à construção das personagens Elsa e Maléfica, em si. Um traço marcante e recorrente dos contos de fadas, segundo Bettelheim (2002), é comportar figuras que não são ambivalentes. Não são, nesse sentido, exemplares do humano, admitindo simultaneidade entre forças polarizadas. Esse traço, segundo o autor, encontra apoio nas relações de leitura de mundo da criança, que também enxerga o mundo de forma polarizada. Uma pessoa é boa ou má.

No entanto, aponta o autor, exemplos como o Gato de Botas levam esse traço ao seu oposto complementar. O conto de fadas apresenta um personagem que é, ao mesmo tempo, herói e trapaceiro. O ponto aqui não é tanto, para a criança, o que deve ela deve ser. A questão para ela é com o que ela quer parecer, uma vez que, afirma Bettelheim, a identificação dos pequenos opera por uma projeção profunda daquilo que aprecia. A polarização nos contos de fadas contribui, então, para facilitar esse processo de identificação, moralista, com o bem. E esse traço é constante e presente na maior parte das produções da Disney.

Essa compreensão não pode ser generalizada e universalizada para toda a produção de filmes de animação para crianças. Autores como Hayao Miyazaki, roteirista e diretor de filmes como *Meu vizinho Totoro* e *A viagem de Chihiro*, atestam como, culturalmente, o maniqueísmo pode ser interpretado de maneiras diferentes. As noções, e até mesmo a maneira de construir o bem e o mal, em formas, sons e cores, na manipulação do japonês Miyazaki e na manipulação dos *blockbusters* da Disney é absolutamente diferente, porque calcada em pressupostos e culturas igualmente diversos. Basta lembrar que, no delírio de Chihiro, uma personagem de dez anos de idade, a certa altura, seus pais são transformados em porcos, escolha impensável na dramaturgia estadunidense da Disney. E o filme foi um enorme sucesso, obtendo, no Japão, o *status* de um dos mais importantes filmes dos anos 2000.

O que fazer então quando personagens femininas bem construídas apresentam traços do “bem” e do “mal” simultaneamente, nos dias de hoje, em filmes que cumprem determinadas agendas, como os da Disney? A própria noção de moral se refere a um conjunto de normas não consensual, podendo ser assumida em caráter tido como universal ou variar de grupo para grupo. Os contos com intenções moralizantes tendem a ser mais maniqueístas, uma vez que a simplificação bem e mal parece, em princípio,



dar conta, de maneira mais direta, dos sentimentos e apreensões que se querem conduzir. Entretanto, a aposta na ambiguidade para espelhamento de questões existenciais, potencialmente ambivalentes, instrumentaliza e complexifica as relações. Muito embora isso seja, por vezes, mais temido do que desejado.

A própria ideia de projeção como uma atribuição do inconsciente de um sujeito em outro sujeito ou objeto de seus próprios anseios é extremamente relativa a cada pessoa. A projeção, para a psicanálise, funciona como um mecanismo de defesa que atribui a uma alteridade um desejo sem fundo, insondável. Dentro disso, a margem de controle da ficção é mínima. E a ponte para a compreensão do papel da recepção na obra de arte, infinita. O processo de significação está completamente relacionado à vivência/experiência individual e deveria, portanto, estar muito mais sujeito às relações de atribuição prazerosa de sentidos do que aos procedimentos interpretativos meramente estruturalistas. Qualquer pesquisa de público é, nesse sentido, uma generalização necessária, um acordo ficcional possível para determinadas finalidades e a partir de certas convenções.

*Malévola*, na tradução brasileira de *Maleficent*, é uma fada que, ainda criança, conhece e desenvolve uma amizade com um menino chamado Stefan. Ela permite que ele frequente seu reino, um brejo mágico, próximo a um reino onde vivem humanos, como o garoto. Já crescidos, Malévola enfrenta o rei em uma disputa e ele desafia seus homens a matarem a fada. Stefan, já afastado da amiga, reaparece e, aproveitando-se de um momento de vulnerabilidade que o encontro provocou, dopa Malévola e, em vez de matá-la, arranca suas asas para entregá-las ao rei.

Essa imagem, que associa alguém próximo a um ato de violência, tem sido interpretada, em muitas críticas, como uma simbologia-alerta de estupro. Um assunto tão delicado quanto recorrente em diversas culturas. Para além da entrada em um assunto já tabu, a sequência do filme, que recria *A Bela Adormecida*, proporciona uma inversão pertinente para o recorte dessa nota. Na sequência da história, Stefan assume o reino e, quando nasce sua primeira filha, recebe uma visita de Malévola, lançando um feitiço mortal: ao completar dezesseis anos, a menina irá furar o dedo em uma roca e permanecer adormecida até que um beijo de amor verdadeiro a liberte.

No filme, o rei Stefan decide mandar a filha para longe, aos cuidados de três fadas atrapalhadas, que assumem a missão de trazer a princesa de volta, em segurança, dezesseis anos e um dia mais tarde. Nesse ínterim, Malévola acompanha, com certa proximidade, o crescimento da menina, de modo que, quando esta completa dezesseis

anos, reconhece em Malévola a sombra que sempre a seguiu, uma espécie de fada madrinha. As duas se tornam próximas e Malévola decide desfazer o encanto. Mas é tarde demais. Ele só pode ser desfeito com o beijo de amor verdadeiro. Vale ressaltar que o feitiço foi lançado sob a premissa de Malévola não acreditar que existiria tal coisa.

Aurora decide viver com Malévola no brejo, mesmo depois de saber parte da história do feitiço, e vai contar isso às fadas que cuidam dela. As fadas atrapalhadas deixam escapar que o pai de Aurora está vivo e que espera por ela nesse aniversário. A menina descobre, a um só tempo, que seu pai não está morto e que Malévola é a responsável pelo feitiço que porá fim à sua vida. Desesperada e sob o efeito de feitiço que se anuncia, de forma mágica, Aurora corre para o castelo, sendo recebida com estranhamento pelo pai. Mesmo presa, o inevitável acontece e a menina tem o dedo furado em uma roca.

Desesperada, Malévola e o corvo, Diaval, que sempre a acompanha, sob forma de pássaro ou sob forma humana, capturam um príncipe que Aurora havia conhecido um tempo antes, a fim de tentar libertar a menina com um beijo de amor verdadeiro. O plano não funciona e Malévola, consternada, beija a menina, a quem tem como uma filha. Outra vez, o beijo de amor verdadeiro fica condicionado a uma relação de amor e sororidade entre mulheres. Ainda assim, essa solução não evita outra situação dramática subversiva. Capturada pelos guardas do rei, Malévola se vê encurralada, quando Aurora encontra as asas e as liberta, fazendo com que a fada recupere a força dos membros. O embate final, travado entre Malévola, já empoderada pela reconstituição de suas asas, e Stefan, é resolvido com a morte do rei. Morto por Malévola. Outro grande rebuliço narrativo-político-cultural. As duas voltam para o brejo e, possivelmente, vivem felizes para sempre.

Dois pontos são dignos de menção. A composição de Malévola e de Elsa, personagens de peso central nas tramas *Malévola* e *Frozen*, são, ambigualmente, fontes do bem e do mal que atinge as heroínas-princesas. O próprio estabelecimento de quem é a heroína fica subvertido com isso. A trajetória heroica é travada pelas quatro personagens movidas pelos conflitos: Elsa e Anna, Malévola e Aurora. E todas aprendem, através de trajetórias que encontram outras maneiras de estabelecer nexos moralizantes. O intuito ainda é que a criança aprenda algo. A passividade feminina continua em pauta, negociada com outras possibilidades de salvação. Diferente da construção de Merida, responsável única de sua própria “salvação”.

Segundo ponto: com exceção de *Frozen*, as duas outras narrativas, *Valente* e *Malévola*, retomam *Branca de Neve*, em minha leitura para esse trabalho, na reconfiguração do conflito edípico clássico. O conflito edípico está centrado em personas diferentes em cada uma das narrativas: a mãe/madrasta de Branca de Neve não resolve seu sentimento de inveja/competição em relação à filha/enteada; mas Malévola revê seu ódio inicial por aquela que contorna seu ressentimento pelo rei Stefan e Merida cresce ao resolver seu desejo de mudar a mãe, objeto de amor e recusa. Ainda que as relações espelhem atração e repulsa, os acordos de superação pelo amor saem vitoriosos, através do intuito da lição – lendas são lições – do amor entre mãe e filha. A superação da mãe, Malévola, e a superação da filha, Merida, equilibram, para além da emancipação relacionada ao conflito edípico, a crença da possibilidade de aprendizagem e resolução de conflitos sem o imperativo cronológico que normatiza que adultos ensinam e crianças aprendem.

Nota 15: Miúda do palco para a tela

O conflito central de *Miúda e o guarda-chuva* foi recriado do conto para a peça, e, depois, recortado para o episódio piloto de série de animação, também divulgado como curta-metragem de animação e, por fim, até agora, ampliado para o longa-metragem de animação, com estreia prevista para 2015.

A perspectiva de tradução intersemiótica, adotada por esse trabalho, encontra-se bastante aderida a Diniz (1998). Nesse artigo, a autora procura estabelecer relações entre dois sistemas de signos, teatro e cinema, buscando elementos de equivalência, sem perder de vista um componente crucial em situações tradutórias, a cultura.

Os textos se baseiam em palavras e imagens, o que ilustra a simultaneidade, já apontada, dos elementos verbal e visual, embora um deles sempre predomine. O teatro mostra-se como um meio verbal, porém não exclusivamente, enquanto o cinema mostra-se, principalmente, mas não exclusivamente, como um meio visual. Usam-se termos como transcodificação, interpretação, ou refração para descrever a transição entre esses dois meios, e esse processo será aqui considerado como uma transação que acontece no “interlugar”, isto é, um processo que enfatiza a alteridade e a diferença entre os textos, mas procura “consistências proporcionais” (DINIZ, 1998, p. 314)

A tradução intersemiótica, apesar de não constituir o foco principal desse trabalho, está presente ao longo dele, por ser a chave de leitura que se direciona para o cruzamento entre as linguagens pelas quais *Miúda e o guarda-chuva* passeia. Especificamente esse cruzamento entre o teatro e o cinema, interessa a este trabalho, por ser exatamente a ponte adotada pela equipe de criação do projeto. Foi a partir da peça para crianças que tanto a animação em curta-metragem, quanto a animação em longa-metragem, surgiram.

Nesse sentido, para Diniz (1998), o conjunto de signos teatrais e cinematográficos são construtos aos quais damos um significado. Nesse conjunto se integra o que ela chama de aspectos intersemióticos da tradução, dos quais não é possível fazer uma sistematização satisfatória dos signos usados, uma vez que, ambos os sistemas, teatral e cinematográfico, apesar de muito diferentes, se sobrepõem e se misturam. Isso é interessante para pensar na tradução entre sistemas de *Miúda e o guarda-chuva*, uma vez que a narrativa vem sendo desenhada com novos contornos desde o seu embrião literário e, pensar em narrativa, para esses três diferentes suportes, literatura, teatro e cinema, é negociar signos em função de especificidades acordadas entre quem cria e quem assiste, a partir de certas motivações e determinadas finalidades.

Em Gaudreault (2009), temos um largo esforço teórico, de orientação semiológica, que pretende balizar a narratologia cinematográfica em suas especificidades, traçando seus contornos em relação de semelhança e diferença com a narratologia literária. Segundo o autor, uma narrativa escritural nunca será uma narrativa cinematográfica. Ao encenar ações, a narrativa cinematográfica remete ao teatro, ao utilizar o verbo remete ao romance. Entretanto, essas relações se encontram imbricadas pela característica do filme de pôr em jogo simultaneamente numerosos materiais de expressão. O autor considera que a narratologia deve ser pensada, em perspectiva contemporânea, em relação às mídias que podem servir de suporte, de modo comparatista. Focalização, no cinema, por exemplo, demanda que se pense ponto de vista cognitivo, visual e auditivo. Que contribuições essa maneira de analisar pode trazer, de maneira inversa, para a narratologia literária, por exemplo?

É Deleuze (1987) que pergunta o que é ter uma ideia em cinema, uma vez que ter uma ideia em cinema não é a mesma coisa que ter uma ideia em outro assunto. Há ideias em cinema que poderiam valer ótimos romances. Mas sem os mesmos ares. Há ideias em cinema que só podem ser cinematográficas, uma vez que nasceram sob essa pretensão. São ideias em cinema. O cruzamento entre o cinema e o romance, portanto,

nada mais seria que o vislumbre de ideias em cinema, que fazem eco àquilo que romance apresenta como ideias em romance. Ter uma ideia, entretanto, não é, para Deleuze, da natureza da comunicação, no sentido da transmissão e propagação de uma informação. Informar é fazer circular uma palavra de ordem, quando se informa algo a alguém, se diz algo que se julga necessário crer. A ideia é outra coisa. É uma coisa bem simples. Não é um conceito, não é uma filosofia, muito embora de toda ideia, quase sempre, se possa tirar um conceito.

Ao longo da trajetória de *Miúda e o guarda-chuva*, de uma plataforma para a outra, muitas negociações tiveram que ser empreendidas, coletivamente, em função de algumas especificidades e expectativas de mercado. De modo geral, a configuração dos personagens manteve um desenho parecido, à exceção de Miúda. Do conto para as demais narrativas, na transposição do discurso épico para o dramático, as formigas ganharam, para além da dimensão de bando, como trilha de formigas, duas personificações, a Formiga Branca e a Formiga Azul, também chamados de F.A. e F.B.. Parte da composição da dupla está intimamente atrelada à inspiração beckettiana de *Esperando Godot*. Os diálogos, aparentemente *nonsense*, criam conexões parciais entre os planos extraordinários que eles criam para chamar atenção de Miúda, e as divagações que compõem a maneira desses personagens lidarem com a vida. O intuito é de contrastar o suposto pessimismo com humor, não atribuindo peso ao que é dito.

Os personagens coadjuvantes, Inércia e Seu Zé, respectivamente vizinha e carteiro de Miúda, no conto, funcionam como contrapontos de opinião em relação à figura da planta, que centra em si a ambivalência com que tem que lidar Miúda. Inércia reforça os aspectos da planta que lê como positivos, não se assustando nem um pouco com as mordidas da planta, que considera doce. Já Seu Zé tem um pânico inexplicável da planta, que vê como um animal, como um monstro. Ambos os personagens projetam na planta traços de sua persona e a relação de ambos com a planta reflete a maneira particular com que cada personagem lida com a vida. Inércia é dispersa e tem uma capacidade de adequação ao estado em que se encontra bem maior que a de Seu Zé, um senhor mais retraído e de temperamento apavorado.

A relação nuclear de base é mesmo a configuração Miúda-Planta-Formigas. O conflito central: Miúda alimenta a planta com formigas que, cansadas de serem comidas, arquitetam planos extraordinários para chamar a atenção da dona da planta, no intuito de deixarem de ser usadas como alimentação exclusiva de sua algóz. À

protagonista, é dada a tarefa cabal de escolher entre parar de alimentar a planta, o que pode ocasionar a sua morte, e permitir que as formigas continuem a viver.

A planta carnívora é construída na narrativa de maneira a sustentar a ambivalência como característica do relacionamento amoroso. A planta não é só boa, muito menos só má. É uma companhia que pode ser tomada como um bicho de estimação, como um filho ou filha, com um brinquedo, como um amigo imaginário, como qualquer relação que parta de uma escolha de convivência por afeto, não ignorando as demandas de negociação que toda convivência implica. A planta é sarcástica e, com frequência, estabelece um jogo de renúncia à identidade de Miúda, negando à protagonista seu desejo de ser chamada por seu nome. Minha ínfima, diz a planta. Meu nome é Miúda, retruca a protagonista. No entanto, a ironia, correlata do sarcasmo, não deseja justamente revelar o contrário do que afirma?

Vou me deter mais um pouco na figura de Miúda, fazendo coro com o extenso investimento inicial que contorna o percurso travado entre Branca de Neve e as heroínas recentes da Disney, Merida, Malévola e o duo Elsa e Anna. Ao longo da tradução intersemiótica do conto em peça e em filme, alguns dilemas precisaram ser resolvidos. Nosso intuito inicial era criar uma personagem cuja idade não precisasse ser revelada ou definida. Como a idade de Miúda não é especificada no conto, a definição estaria condicionada à atriz que fizesse o papel no teatro e às escolhas gráficas da construção cinematográfica, juntamente com interpretação, escolhas corporais e de entonação da voz, em ambos os casos. Esse foi o tipo de indefinição que não nos trouxe benefícios, tanto no piloto de animação, quanto na peça. A Miúda da peça se assemelhava ora a uma criança, ora a uma adolescente. A Miúda do piloto de animação, pela entonação da voz escolhida e pelos traços, se assemelhava ora a uma mulher, ora a uma senhora. O amor é visto, então, sob que perspectiva? Não há diferenças entre o amor vivenciado por uma criança e o amor vivenciado por adultos?

Uma das definições mais produtivas para a tradução intersemiótica do longa-metragem foi essa: Miúda é, no longa, uma garota de oito anos. A ludicidade presente na materialização dos anseios infantis através de personagens-bichos que falam, remonta das fábulas e de muitos contos de fadas, referências canônicas no universo infantil. Todas as protagonistas supracitadas, inclusive, nutrem relações afetuosas com algum animal, que aparece na trama, com uma função lúdica e amorosa de cooperação. No conto, não escrito de forma intencional para crianças, havia espaço para essa dimensão. E dos elementos pinçados para a tradução intersemiótica, esse é o mais forte.

O ponto de vista da criança permite que a dimensão de sonho se amplie em linguagem, da página para a tela do cinema e, pela nossa escolha, isso se dá de forma não naturalista. O filme flerta com os musicais da década de 1930 e se compromete com a poesia, do texto às formas animadas.

Não existe, em nenhuma das plataformas, relação entre a protagonista e seus pais. As figuras paternas não são mencionadas. Há figuras adultas presentes, nos personagens coadjuvantes, Inércia e Seu Zé. Elas, entretanto, não cumprem funções paternas, otimizando, muito mais, os contrapontos para a construção da planta carnívora. A ausência de relação parental atuando sobre Miúda não impede, entretanto, que essa relação seja estabelecida, por espelhamento, na maneira de a personagem lidar com a sua planta carnívora. E quanto mais essa lente sobre o mundo particular que Miúda funda se amplia, principalmente na versão em longa-metragem, mais se ratifica a fé na potência do aspecto mágico-inusitado atribuído à infância. Obviamente, trata-se de uma construção feita por adultos do que julgam ser pertinente e relevante para fomentar um pequeno universo possível. Há ali ideologia, política e afeto.

No tocante à leitura de espelhamento das relações parentais, em Miúda, a noção de amor se expande para além da relação da dona com sua planta. Existe um enorme apreço pelas formigas e é marcada também a presença de um namorado. A planta carnívora é mencionada como lembrança desse amor. No conto e nas outras plataformas, também essa lembrança é sublinhada, ainda que não se tenha optado pela formatação de um novo personagem. Ele aparece como uma presença sem corpo. No longa-metragem, entretanto, o namorado surge como personagem, presença encarnada, cujo rosto não se vê. A relação é construída na aposta do amor como um cuidado. Entre crianças de oito anos de idade. Os pés se tocam, os rostos ficam corados e isso é o amor.

Uma leitura possível direciona a planta a ser pensada como um desejo que não se quer recalcar. Ela permanece, lembrança vívida e ácida, projetando algo que não está mais ali. Como um amigo imaginário com quem a criança se relaciona, ciente, em certa medida, do caráter imaginativo dessa substituição. Os conflitos edípicos, tão presentes nas narrativas infantis trazidas para esse debate, podem, em Miúda, ser lidos, na relação filial estabelecida entre ela e a planta. Sentimentos de competição, inveja, amor e repulsa podem ser atribuídos ao amor filial que a planta dedica à sua dona, que, na interpretação freudiana clássica, seria motivada pelo desejo extremado da mãe e as dificuldades de negociação desse amor com o mundo externo. O que excede a relação de Miúda e da planta não é o amor paterno, materializado. É, antes, a lembrança do

mesmo, encarnada na figura da planta, esse Édipo, em construção. Outro elemento representativo desse mundo externo, como ameaça de morte, são as formigas.

Também em *Miúda e o guarda-chuva*, como nas narrativas mencionadas, há uma presença, no desfecho, das ideias de salvação e de construção e decifração de um enigma. A ideia de salvação como resolução do conflito é presente nas três animações da Disney, entretanto, apenas em *Valente* essa salvação está relacionada à decifração de um mistério. Os outros dois condicionam a salvação ao ato de amor verdadeiro. O desfecho de *Miúda* opta por uma resolução de fundo poético, que convida a protagonista a uma tomada de posição, cujas consequências ficam atenuadas por um futuro que o espectador/leitor não acessa, mas imagina.

A construção de *Miúda* situa a personagem, durante a maior parte da narrativa, experienciando atividades muito simples do seu dia. O movimento é uma coreografia diurna e, enquanto é dia, há que se alimentar a planta, receber o carteiro, conviver com Inércia e admirar as trilhas das formigas que cruzam o seu caminho. O que põe em cheque a rotina de *Miúda* é a sequência de fatos extraordinários que se apresentam como pistas de algo a ser decifrado. Eis o desafio da personagem. Os fatos, entretanto, se apresentam de modo indireto, dificultando o trajeto de *Miúda*.

Primeiro, o espectador tem acesso ao desagrado das formigas com o fato de estarem sendo comidas. Em seguida, há a sugestão do plano. O plano é composto de algumas etapas. No dia em que o plano é posto em prática, as formigas estão especialmente agitadas. Isso, *Miúda* observa ao longo de sua jornada alimentando a planta. Uma trilha de formigas cruza seu caminho e, para ela, as formigas são um pequeno carnaval. Do seu ponto de vista, a ternura com que enxerga as formigas não condiz com a necessidade de matá-las. Por isso, às vezes, induz a planta a comer as formigas já congeladas.

O primeiro fato extraordinário é marcado quando *Miúda* recebe de Seu Zé uma correspondência. Uma caixa que contém um pano vermelho de bolinhas brancas. Na sequência, *Miúda* nota a trilha de formigas próxima ao banco, e resolve ir verificar o que está acontecendo. Essa informação, o pano, que primeiro não é reconhecido, estimula em *Miúda* memórias maternas afetivas. Chove, ela procura por Inércia, sem sucesso, e volta à casa para pegar um guarda-chuva. Com a ajuda da planta, escolhe um dos guarda-chuvas de sua coleção. Ela abre o guarda-chuva e atravessa o espaço entre sua casa e o banco.



Ao sentar, observa que há chuva em sua cabeça. E um buraco quadrado em seu guarda-chuva. Esse momento, em especial, representa uma das muitas suspensões de tempo desejadas na narrativa. A imagem de referência, no conto, é a noite que tomba nos ombros de Miúda, que se vê afogada em palavras. O tempo é uma coisa que não se pode pegar com as mãos. A materialização da imagem no cinema ratifica a potência poética desejada no conto. O que sobra nessa história.

Ao chegar a casa, Miúda se dá conta de que todos os seus guarda-chuvas estão esburacados. Desesperada, em companhia da planta, observa com mais atenção e nota que os buracos se assemelham a letras. São buraco-palavras. Por sugestão da própria planta, ela começa a caçar palavras. No filme em longa-metragem, esse momento ganha especial contorno, pois é sublinhado com um parêntese musical narrativo, não naturalista e todo comprometido com o sonho. Nesse devaneio encarnado, quase afogada em suas lágrimas, como Alice, Miúda vê se formar a frase “Puro açúcar branco e blue”, verso que encerra o poema *Este livro*, de Ana Cristina Cesar. O verso condensa uma referência a formigas, pela atração por doce e à tristeza, imprimindo a última pista, altamente indireta, mas a partir da qual Miúda encerra o sentido dos fatos extraordinários.

Aqui chegamos a outra grande pergunta que reverbera e brilha para além dos limites dessa tese. Por que é importante significar? O conflito final de Miúda se resolve a partir da atribuição de sentido que, em todas as plataformas, é construída a partir de uma postura ativa de sujeito. Muito mais do que a busca de um sentido implícito no enigma, o que a protagonista deseja é atribuir uma organização possível, ainda que não estável, àquelas informações que a cercam. E, a partir disso, conceber uma tomada de posição.

Os fatos extraordinários elegem as vias multifacetadas da imagem e da metáfora, que instituem, nas diversas linguagens, um campo aberto às dinâmicas projetivo-interpretativas de quem lê. Interpretação, aqui, adensa a discussão. A partir de *A interpretação dos sonhos*, de Freud, o termo explica a capacidade da psicanálise de dar uma significação ao conteúdo latente do sonho, com o propósito de sublinhar o desejo inconsciente do sujeito. Nessa obra, Freud se coloca como sujeito e objeto. É, simultaneamente, o sonhador, o intérprete, o teórico e o narrador. A finalidade do diagnóstico e da “cura” levanta um debate interessantíssimo, que ocupou parte das reflexões do autor: a manipulação de sentidos de que se vale o psicanalista atende a que

finalidade? E de que maneira isso deve ser feito, uma vez que a manipulação de sentidos, aqui, implica em manipulação de vidas?

O debate gira em torno do risco das verdades prontas e dos diagnósticos-relâmpago que podem ser sustentados por alguns psicanalistas, por abuso de poder. A partir da preocupação em torno desses usos, que podem levar a desfechos fatais, Freud atribuiu ao termo construção um suporte teórico de maior força. Para ele, a construção de significados funciona como uma via de escape aos perigos da mania de interpretação. O percurso demanda uma elaboração por parte do analista dos conteúdos disparados pelo analisando. Como um cientista em seu laboratório, o analista deverá reconstruir a história do sujeito, através de aspectos inconscientes da sua infância.

Nesse aspecto, pode-se dizer que a construção é, ao mesmo tempo, a quintessência da interpretação e uma crítica da interpretação, na medida em que permite restabelecer de modo coerente a significação global da história de um sujeito em vez de se ater à apreensão de alguns detalhes sintomáticos (ROUDINESCO & PLON; 1998, p. 389)

Esse esforço de reconstituição ainda não anula da interpretação seu caráter de decifração de um enigma implícito, mas já negocia o lugar estável de verdade preconizado pelo uso abusivo da noção de interpretação por parte de alguns analistas. A aposta é de que, quanto mais se instrumentalize rigorosamente a busca pela reconstituição, mais elaborada e correta essa análise tende a ser, garantindo melhores resultados para os analisandos. Relativizar a eficácia do método não tira dele o grande mérito da formulação de uma teoria calcada na interpretação como base metodológica, que evadiu para tantas outras áreas de construção de conhecimento, como a literatura e outras artes que lidam com criação.

Sobre a interpretação, Foucault (1997), no tocante às técnicas de interpretação, nos diz que a linguagem nas culturas indoeuropéias produziu dois tipos de suspeita. A primeira de que a linguagem não diz o que diz, o que pressupõe a lida com o que está por baixo, o sentido que se apreende e que se manifesta transmite outro significado; e, a segunda, de que há linguagens que se articulam de forma não verbal. Toda essa possível linguagem nos é contemporânea e continua sendo elaborada pelo discurso. Observando a capacidade de cada cultura de produzir sistemas de interpretação, sua maneira de suspeitar que a linguagem quer dizer algo diferente do que diz, o autor nos indica que há linguagens dentro da mesma linguagem.

Vislumbrando a direção da interpretação, diante da obrigação de interpretar-se a si mesma até o infinito, encontrando-se consigo novamente, Foucault (1997) demonstra duas consequências imediatas. A primeira é que a interpretação terá que estar sempre localizada. Interpretação de quem? De modo que o princípio da interpretação não é mais do que o intérprete. E a segunda, que diz respeito ao tempo circular da interpretação que faz com que o intérprete encontre-se consigo mesmo, mesmo incorrendo no perigo de crer que há símbolos que existem originalmente. A vida da interpretação é crer que não há mais que interpretações, não abandonando a violência, o inacabado, a infinitude mesma de interpretar.

A própria ideia de projeção como uma atribuição do inconsciente de um sujeito em outro sujeito ou objeto de seus próprios anseios é extremamente relativa a cada pessoa. A projeção, para a psicanálise, funciona como um mecanismo de defesa que atribui a uma alteridade um desejo sem fundo, insondável. Dentro disso, a margem de controle da ficção é mínima. E a ponte para a compreensão do papel da recepção na obra de arte, infinita. O processo de significação está completamente relacionado à vivência/experiência individual e deveria, portanto, estar muito mais sujeito às relações de atribuição prazerosa de sentidos do que aos procedimentos interpretativos meramente estruturalistas. Qualquer pesquisa de público é, nesse sentido, uma generalização necessária, um acordo ficcional possível para determinadas finalidades e a partir de certas convenções.

Nota 16: *Miúda*, a plateia, as leituras e a sala de espelhos

Adensando a discussão em torno de *Miúda e o guarda-chuva*, dedico-me, agora, à especulação das pesquisas de grupo focal realizadas sobre o piloto de animação e sobre o filme em longa-metragem. A primeira delas foi organizada pelo ANIMATV, em 2010, com vistas a escolher, entre os dezessete pilotos de animação, participantes da primeira etapa do projeto, os que seguiriam para a etapa de realização da série completa. Essa pesquisa norteou a escolha. As séries de animação escolhidas naquele ano foram *Tromba Trem* e *Carrapatos e catapultas*. As duas outras pesquisas foram realizadas por Breno Carvalho, a partir do interesse e investimento da equipe de criação de *Miúda e o guarda-chuva*, para que pudéssemos comparar os resultados e maneiras de condução, para estabelecer mudanças a partir de determinados consensos internos.

O ANIMATV realizou uma pesquisa qualitativa, sob alguns parâmetros. O objetivo central foi avaliar, a partir do público-alvo estabelecido para cada episódio piloto, os dezessete desenhos selecionados, sob alguns aspectos. No material fornecido por eles, para acompanhamento dos critérios de avaliação, esses aspectos foram elencados em termos de impacto, que incluía a avaliação das reações espontâneas, da aceitação, com base no interesse despertado pelo tema, pelas cenas, personagens e estética e dos atributos, o que era destacado como positivo ou negativo; em termos de entendimento, que considerava a compreensão do roteiro, compreensão da dublagem e comparava o público atribuído à animação com a adequação ao público atribuído pelo autor e; por último, em termos de avaliação dos personagens, que levava em consideração a aceitação e empatia dos mesmos, as características atribuídas de personalidade, a identificação com o público-alvo e os aspectos mais apreciados, em contraste com os desaprovados.

A pesquisa, qualitativa, partiu dos pressupostos descritos a seguir. Com a técnica de discussão em grupo, foram feitas reuniões, em salas apropriadas, contando com oito a dez participantes, do público-alvo determinado pelos autores. Foram feitos dezoito grupos de discussão, com cento e sessenta e quatro crianças e adolescentes, entre treze e catorze anos, dos quais oitenta e sete eram meninos e setenta e oito, meninas, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador. Cada animação foi avaliada por dois grupos, um de meninos e outro de meninas, compostos de crianças e adolescentes da classe B2C, todos eles com hábito de assistir à TV.

Quanto aos procedimentos, a moderação procurou apostar em um clima no qual as crianças e adolescentes pudessem se sentir à vontade, utilizou dinâmicas apropriadas, contando com exercícios de atenção, técnicas projetivas, como figuras de estímulo, que expressam sentimentos e reações, em relação às animações, *kit* avaliação, composto de cartões com ilustrações, organizados por ordem de utilização, e conversas com o moderador, que estimulou votos individuais e secretos, com cartões em urnas. Para aferição do entendimento, havia figuras com “entendi” e “não entendi” e, para atribuição de público, figuras que expressavam alguns tipos de público-alvo.

A metaleitura que ora empreendo incorre em alguns riscos. Tenho acesso aos dados e parâmetros das três pesquisas, e disso me valho para inferir sobre usos e formas de condução e análise de material. O fato de não ter acompanhado presencialmente as pesquisas, ao mesmo tempo que me desloca para um lugar de suposta isenção, reduz meu material de análise para os discursos que analiso. A leitura da leitura me afasta do

acontecimento central: crianças assistindo e comentando. Torno-me, então, uma espécie de leitora de segunda mão, elegendo modos de ler a partir da metodologia de análise escolhida pelo moderador. Aproximo-me de uma organização interpretativa, de uma tentativa de significação gestada a partir da observação participante dos indivíduos analistas, sobre grupos focais distintos.

Essas ressalvas são necessárias pelos pressupostos de leitura que fundam a abordagem desse trabalho. Uma delas: os discursos fundam vontades de verdade. Essa premissa orienta um sentido de crença no trabalho, no caso, *Miúda e o guarda-chuva*, que não pode ser desvirtuado pela diversidade de leituras provenientes do mesmo, não por um narcisismo desenfreado que não permite que a autocrítica encontre espaço. Mas, antes disso, por um senso de que as obras artísticas não precisam ser universais, precisam apenas encontrar seus pares.

Dentro disso, disponho agora da primeira leitura efetuada. De modo geral, a análise empreendida pelo ANIMATV foi bastante negativa. Duplamente negativa. Primeiro, porque a recepção, em primeira análise, não se conectou bem com a obra. Segundo, porque, em um plano ideal, obras diferentes requerem ferramentas de abordagem distintas, o que não é a praxe em pesquisas de grupo focal. Os pressupostos acima elencados foram utilizados e universalizados para todos os grupos e todas as animações. Ou seja, por princípio, uma mesma metodologia é concebida, não para abarcar as diferenças, as dúvidas, os ruídos do grupo e interpretá-las. Uma mesma metodologia é concebida, aqui, com o objetivo de aferir uma única pergunta: a animação agrada ou não agrada? Sem um mínimo de reflexão sobre as respostas.

Segundo o material compartilhado pelo ANIMATV, cuja abordagem não é assinada, ao qual agora me refiro, *Miúda e o guarda-chuva* conta a história de uma planta carnívora, que se alimenta somente de formigas. Um carteiro se apaixona por Miúda, mas tem muito medo da planta. Miúda prefere perder o carteiro a se desfazer da planta. Esse resumo abre os slides que explicitam a pesquisa e não se sabe bem se é fruto da compreensão do analista ou uma leitura dele a partir do que foi dito pelas crianças.

Na análise, o roteiro foi tido como de difícil compreensão, os cenários foram apontados como sombrios e indefinidos, as cenas, a aparência dos personagens (formigas) e o ritmo, excessivamente lento. O desenho foi tido como desanimado e pessimista. Em uma primeira estatística, a análise apontou uma média geral dos desenhos apresentados aos adolescentes de treze a catorze anos, na avaliação de impacto

do interesse e das reações/sentimentos. A média do primeiro foi de 3,9 e do segundo de 3,3. Nos dois quesitos, *Miúda e o guarda-chuva* apresentou números abaixo dessa média, em ambos 2,9. Entretanto, pela observação do quadro de análise, vê-se, pela disposição dos números nos quadros que graduam em cinco e quatro os estágios de atenção e reações, existe um equilíbrio participante de uma atenção moderada, não espetacular, mas também não desistente. Particularmente, creio, não poderia ser diferente.

A pesquisa do ANIMATV optou por separar meninos de meninas. Dentro disso, é possível inferir que existe um interesse em demarcar diferenças de gênero, que possam sustentar melhor a noção de adequação a um público-alvo, novamente balizado pelo que é consoante e não pelo dissenso. Nessa perspectiva de leitura, as meninas foram mais taxativas ao afirmar que não gostaram de nada, apenas demonstrando simpatia pela cena em que as formigas escrevem uma mensagem para Miúda. Os meninos, apesar de também não gostarem, apontaram mais cenas engraçadas, as bundas acesas, a planta falando bunda, o medo que o carteiro tem da planta.

O tema, de modo geral, não despertou o interesse e não foi compreendido pelas crianças. O roteiro pareceu sem sentido e chato. O ritmo é lento e demasiadamente desanimado. Parece uma história tristonha, apesar de ter cenas engraçadas. Nenhuma das crianças manifestou interesse de ver novamente ou apreciar uma continuação. Quanto ao entendimento, segundo a pesquisa, os adolescentes compreenderam o triângulo formado pelo carteiro, Miúda e a planta. Alguns deles acreditam que o carteiro tenha ciúmes da planta.

Dos personagens, Miúda conseguiu algum impacto com as meninas, quando apareceu com um vestido mais colorido. As formigas foram eleitas como feias e indefinidas, não sabiam bem se era bicho ou pessoa. Não compreenderam a razão de ser delas, onde estavam, o que faziam, porque falavam coisas desanimadoras. Não perceberam as analogias literalizadas no filme, através das reações de Seu Zé à planta, como o congelar de medo e o tremer feito vara verde. A planta foi apontada só em seus aspectos de oposição a Seu Zé, como elemento de humor. Os cenários foram considerados muito desenhados e sem graça. O muito desenhado é pela semelhança com um desenho feito à mão. Foram notadas como aspectos pejorativos a falta de cores e a presença de muito branco e preto. Como não gostaram da animação, não a acharam adequada para ninguém, talvez para crianças de um ano, porque elas não têm senso crítico.

A menção dos aspectos supracitados já norteiam, tanto um caminho de abordagem, quanto um caminho de leitura. A condução toda calcada em um entendimento de compreensão que atrela a apreciação à reprodução sequenciada dos conteúdos da narrativa, sem o menor estímulo e abertura a outras maneiras de compreender a recepção. Mas é a análise final que mais me instiga a repensar os modos de apreciação menos calcados no prazer e subjugados a uma educação que não investe, de modo geral, em uma boa estimulação crítica, tanto da parte dos analistas, quanto dos analisandos.

Ainda sobre o tópico “entendimento”, depois de concluir que a animação é de difícil compreensão, principalmente na opinião das meninas, a pesquisa apresenta um quadrinho com as opções “entendi tudo” e “não entendi tudo”. Quatro crianças foram indicadas no primeiro quadrado, enquanto doze foram apontadas no segundo. Então, a pesquisa agrupa as cenas menos compreendidas e empreende uma tarefa de recontar a história. Em ambos os casos, as falas das crianças denotam, em minha perspectiva, muito mais “compreensão” que a leitura empreendida por quem analisou os dados. As cenas e aspectos menos compreendidos foram os diálogos das formigas, o relacionamento de Miúda com a planta e o carteiro, as analogias materializadas pela animação, como o tremer feito vara verde, congelar de frio e morrer de medo, o porquê das mensagens das formigas, o que elas queriam dizer.

Sobre os diálogos das formigas, de referência beckettiana, é bastante pertinente o comentário de que causou desconforto, pois era de difícil compreensão. Pertinente porque condizente com o modo de análise. Na generalização do pressuposto, as obras que fazem escolhas não convencionais encontram pouco respaldo para o acolhimento de leituras variadas, que não necessariamente trabalhem com a equivalência entre o que é dito pela recepção e o que está posto como obra. Na leitura das crianças, surgem lampejos interessantíssimos. Uma delas afirma que achou que na parte em que as duas formigas estão falando, era mais pra botar o problema com tudo que tem. E outra menina complementa: mas ninguém vê. Outra menina leu que eles quiseram representar a vida deles na mosca em que ficam batendo. Eles procuram alguma coisa para comer, mas não conseguem e morrem. Eles moram em um deserto sem comida.

A própria leitura do carteiro apaixonado por Miúda, que não admite ausência de par romântico convencional, é interessante como validação da capacidade cocriativa do leitor-espectador. Por mais que, do meu ponto de vista, não proceda, pelos próprios controladores da obra, que indicam a presença de uma lembrança de amor na vida de

Miúda, que não é Seu Zé, as aberturas de sentido trazidas pelos jovens são mais necessárias, do ponto de vista do relacionamento prazeroso com a mesma, do que a mera equivalência entre certos e errados.

Para esses adolescentes, alguns deles, o obstáculo entre Seu Zé e Miúda era a planta. Essa leitura também aponta que, na compreensão desse grupo, Miúda não se parece com uma menina. A relação entre um senhor idoso e uma menina não é uma instância naturalizada entre adolescentes de treze e catorze anos. A interpretação do medo também é bastante interessante. Para eles, o carteiro vira um palito de medo. E, na sequência, outra criança aponta que não é medo. Ele vira palito, porque a planta fala que ele é quase todo feito de carne e ele vira palito para a planta não comer ele. Palito não tem carne. E por que ele congelou? Porque quando você fica com medo, às vezes, dá frio na barriga. Ele congelou por isso. O fechamento do quesito “entendimento” encerra a ideia de que as crianças não compreenderam bem o desfecho, a mensagem das formigas para Miúda. Perguntadas sobre o porquê da mensagem, elas não sabiam explicar.

Na atividade de reconto, que também é comumente utilizada em escolas, meninos e meninas reconstróem o percurso ao qual aderiram mais em sua leitura. Mas ainda assim, segundo a pesquisa, eles não compreenderam a história. Os meninos começam dizendo que não sabem contar não. Então, mencionam o começo, com os dois homens conversando, um deles falando que açúcar é bom. Um deles fala de dieta e entra o carteiro, chamando a menina pra ir ao banco. Depois ele fala que tá com medo da planta e ela fala que ele tem cheiro de sangue, e que tem muita carne. Ele vira um palito, de medo. Uma das crianças, então, explica que não é medo, mas estratégia para a planta não comer ele. Chega a hora do jantar. Miúda pega formiga pra planta comer, que é o único alimento que ela come. Um pote da despensa que ela botou no microondas. Foi na parte que as formigas acendiam a bunda e falavam pra ela. A planta pergunta se pode dormir sem escovar os dentes. E ela fala que não gosta do jeito que a planta chama ela. Mas as crianças não se lembram de como é que a planta chama Miúda. Miúda olha as estrelas. A planta come a bunda das formigas. As formigas viram de bunda e começam a desenhar. Ele, a planta, fica falando bunda, bunda. E fizeram um coração, as formigas. Nenhuma das crianças conseguiu reconstituir o final da história. Mas lembraram que termina com os dois homens falando e virando de ponta cabeça e acendendo a bunda. As formigas mandam uma mensagem para Miúda, *Miúda, pega o guarda-chuva*, mas ninguém entende o porquê.



Na recontação das meninas, primeiro aparece Miúda, com o guarda-chuva, como se estivesse jogando grãos na terra. Uma das crianças fala que só começou a entender quando ela apareceu em casa. E mesmo assim não deu pra perceber. Então, apareceu o carteiro e ela perguntou se tinha cartão. Ele fala que não e ela o chama pra tomar café, mas ele, com medo da planta, foi embora. Uma das meninas achou que a parte dos homens falando era pra botar pra fora o problema com tudo o que tem. Outra ideia presente, já mencionada acima, é a de que as formigas batiam na mosca, como se ela fosse a vida deles e que eles estavam em um deserto, sem comida. Elas não identificaram casa, mas mencionaram que eles estavam no banco, sentados. Só falam que a vida é ruim e desesperada.

A pesquisa realizada, sob encomenda, por parte da produção de *Miúda e o guarda-chuva*, foi criada, aplicada e analisada por Breno Carvalho, formado em publicidade, pela UCSAL e antropologia, pela UFBA, onde cursou seu mestrado e é doutorando, atualmente, também em antropologia. Seguem abaixo recortes extraídos do material produzido pelo autor supracitado.

Breno Carvalho optou por realizar, no mesmo dia, duas sessões de grupo focal, com distintos espectadores: crianças, de ambos os sexos, de 5 a 12 anos, e adultos, de ambos os sexos, com mais de 25 anos. A cada grupo, foi destinado um roteiro de entrevista diferente, sendo que as crianças fizeram um desenho após a discussão e os adultos responderam um *test screening*, logo após a projeção do filme.

Outras crianças, em conjunto com seus pais, foram contempladas pela pesquisa através de uma exibição domiciliar. O DVD foi enviado aos pais e estes se encarregaram de responder o *test screening*, bem como aplicar um pequeno questionário com seus filhos. As crianças também deveriam fazer um desenho após a exibição. Esse recurso, complementar ao grupo focal, desejava validar com maior precisão os objetivos da pesquisa.

Os interesses pretendidos pela pesquisa, nas palavras de Breno Carvalho, foram de identificar o modo de construção da realidade por determinado grupo social com o intuito de apurar seu nível de interação com o filme *Miúda e o guarda-chuva*, bem como a mesma é caracterizada pelo grupo; fazer emergir ideias diferentes das opiniões particulares, fomentando uma discussão mais profunda e consistente sobre a projeção; incitar a manifestação de percepções, valorações, preconceitos e simbologias prevaletentes a partir da exibição do filme; produzir considerações imperceptíveis e não reveladas em outras condições de pesquisa.

As crianças elencadas para a pesquisa eram compostas de estudantes de escolas privadas, que assistem a animações diariamente, dedicando tempo variável à tarefa. Somente quatro das crianças do grupo assistem exclusivamente a animação na TV aberta. Dentre os programas assistidos elencados pelo grupo, destacam-se *Backyardigans*, *Bakuga*, *Barbie*, *Batman*, *Ben 10*, *Bob Esponja*, *Charlie e Lola*, *Marta Fala*, *Mecanimais*, *Meninas Super Poderosas*, *Naruto*, *Padrinhos Mágicos*, *Phineas e Ferb*, *Pica Pau*, *Pinky Dinky Doo*, *Pokemon*, *Princesas do Mal*, *Princesinha*, *O Segredo dos Animais*, *Tico e Teco*, *Três Espiãs Demais*, *Will e Dewitt*.

De modo geral, as crianças prestaram bastante atenção à projeção. Uma delas riu quando a planta falou a palavra bunda. Outra apoiou a cabeça nas mãos, repousadas na carteira, em uma expressão que podia significar atenção ou tédio. Ao término da exibição, uma das crianças já está olhando para trás, chamando a mãe. Quando retorna à TV, os créditos já estão sendo exibidos.

Quando perguntadas sobre a síntese da história, as crianças não se disponibilizaram a resumir. Questionados sobre a cena preferida, indicaram a do carteiro temendo a planta e a das formigas com as bundas acesas, fazendo o desenho para Miúda. A idade atribuída a Miúda pelos espectadores mirins variou bastante. Uns a consideraram adulta. Outros acreditaram que ela tinha 10 anos. As idades 30 e 36 também foram apontadas. O pequeno grupo concorda em que se trata de um desenho bonito e alegre. Duas das meninas preferem Miúda e três outras, a planta. Eles assistiriam ao filme de novo. Para eles, Miúda é branca e as cores do desenho variam entre branco, cinza e azul. As “formigas” foram identificadas como tais e, para eles, elas cumprem a função de narradores. As reações de medo de Seu Zé não foram identificadas e, na leitura de uma delas, o carteiro se transforma na mosca do término da história. Percebem que formigas são colhidas por Miúda no jardim.

Na etapa domiciliar da pesquisa, pela observação dos pais, apenas duas crianças não esboçaram reação durante a exibição; as reações observadas como “curiosidade”, “risadas”, “espanto” e “vários questionamentos”, compuseram o leque de termos usados pelos pais, ao responderem o questionário, no intento de traduzir as sensações dos filhos. Apenas duas crianças não gostariam de ver novos episódios, sendo uma delas a mesma que não esboçou reação durante a projeção. Dentre os personagens preferidos, metade das crianças opta por Miúda; outra parcela, pela planta, dando como justificativa o fato de ambas serem “legais” e “engraçadas”. Uma das crianças, a mesma que não demonstra reação e não tem interesse na continuação, revela preferência pela planta, por

ela ser “do mal”. Dentre as cenas mais interessantes, a eleição é pela sequência de pânico do carteiro em relação à planta. Além desse momento de graça, protagonizado por Seu Zé, as crianças mencionam as bundas iluminadas das formigas, a composição do rosto de Miúda pelas formigas e a menção à palavra bunda.

Quanto à feitura dos desenhos, nessa etapa domiciliar, apenas uma das crianças da pesquisa não fez o desenho. Pela observação dos desenhos, todos os personagens do filme foram retratados, alguns isoladamente, outros em situações específicas. Em termos de ações, aparece a imagem do guarda-chuva e do rosto de Miúda feito pelas formigas e Miúda dentro da geladeira, escolhendo formigas. Em termos de interações, temos em Miúda com a planta, que aparece em oito dos desenhos, o mais recorrente. A presença e recorrência desses personagens, nos desenhos, atesta, para o analista, que essas sequências são as mais valiosas, lúdicas e interessantes para a imaginação infantil, ratificadas pela já mencionada preferência por estes personagens.

Outro destaque do analista gira em torno dos desenhos produzidos pelas crianças do grupo focal presencial. Nele, algumas crianças optaram por retratar certos personagens, o carteiro e a formiga, usando apenas lápis preto, ainda que lápis de diversas cores estivessem disponíveis na sala. Uma delas, além de desenhar sobre “Miúda”, fez uma ilustração sobre seu desenho preferido, *Bob Esponja*, incluindo em sua visão do filme, a imagem do protagonista homônimo e de Patrick. Outra criança propôs, em sua imagem, várias das situações da animação, combinando-as de modo inteligente e extremamente articulado.

O grupo focal presencial de adultos contou com seis participantes, duas mulheres e quatro homens. O grupo que participou da pesquisa domiciliar contou com onze pessoas, seis mulheres e três homens. De modo geral, são universitários, cursando graduação, mestrado e/ou doutorado. Assistem a desenho animado, na TV e no cinema, mas com flutuação na frequência. O mais comum é ida motivada pelos filhos, poucos afirmaram já possuir um hábito instituído. Apenas três dos adultos não costumam ver animação e não possuem herói preferido. Entre os títulos citados, se encontram filmes como *A viagem de Chiriro*, *O castelo ambulante*, *As bicicletas de Belleville*, *Como treinar o seu dragão* e filmes que mesclam animação à *live action*, como *Alice* e *Onde vivem os monstros*.

O que foi observado pelo analista é que o grupo focal avalia a animação como “boa”. Ela é recomendada a terceiros. Três participantes, com especial entusiasmo. Um deles faz ressalvas e é ele o único que não se interessa pela continuidade da narrativa.

Avaliam a parte artística como “ótima”. Consideram o ritmo da história “rápido”. Apenas uma pessoa se identifica com um dos personagens, no caso, o gordo. A animação foi identificada com algumas obras de referência, como *A ver estrelas*, peça infanto-juvenil de João Falcão, os desenhos de Eva Funari, o filme *A pequena loja dos horrores*; *As bicicletas de Belleville* e algumas vinhetas da MTV.

Sobre a estrutura da narrativa, diversos pontos ficaram em aberto, na compreensão adulta. O gordo e o magro são formigas? Apenas três dos participantes fazem a identificação. Na visão do analista, este é o ponto mais problemático da estrutura narrativa da animação. As aparições das formigas rompem a cadência da narrativa, o que soa sem lógica para quem não compreende que as figuras do gordo e do magro são os personagens-formiga.

Uma das falas dos participantes reflete bem esse embate:

Eu não sei se eu consigo pensar numa história com início, meio e fim. Eu acho que, o tempo todo, ficam alguns questionamentos. Como se fossem duas histórias paralelas, desses dois amigos – o Gordo e o Magro – e Miúda com um questionamento muito pessoal, dela com a Planta – e a Planta também. [...] Alguns questões são colocadas, talvez sem nenhuma resposta necessariamente, que ficam como uma reflexão.

O comentário geral é de que o filme é estranho, apetece pela parte estética, mas não seduz pela parte da história, muito por conta, na visão do analista, dessa suspensão do ordenamento concreto e efetivo dos fatos. É como se isso demolisse o terreno compreensivo seguro do espectador. Então, sem esse terreno de conforto, desloca sua atenção para o aparato técnico e artístico da animação. Essa observação não chega, entretanto, a ser consensual.

Eu achei muito interessante. Eu curto essas coisas meio fragmentadas, momentâneas. Então, os diálogos, para mim, o conjunto não necessariamente tinha um vínculo. O que mais me interessava era a psicologia de cada personagem. Não o quê eles estavam fazendo, mas a forma deles interagirem, verem o mundo. Isso me atraiu: a viagem mental de cada um [dos personagens].

O apelo artístico pode ser bastante observado na fala abaixo, que reflete sobre sua conexão com a construção dramatúrgica da animação, que se revela complexa e cheia de enigmas.

A sensação que me dá é que é uma história em aberto. É como se você tivesse registrado, num dado momento, algo que vêm e que continua. Não tem fim, não tem curva. Do ponto de vista da dramaturgia, é completamente linear. E é estranho, é muito estranho; porque – como tem um plano onírico junto a um plano que parece real – fica muito indistinto onde é que tá o componente da fantasia, onde é que tá o componente do que a gente poderia chamar de um certo ‘naturalismo dramatúrgico’. É um estranhamento muito grande. [Esse estranhamento lhe causa recusa ou vontade de querer ver mais?] [...] Eu sinto um pouco de falta [dos elementos componentes do roteiro]. Eu me rendi muito mais à elegância e ao refinamento do traço e à forma como ele vai trabalhando a cor, a forma, o movimento e deixei a história para lá. A história para mim é uma conversa lá com meu inconsciente e não com meu consciente.

Na reflexão sobre os personagens, apenas o gordo foi alvo de alguma projeção de identificação. Miúda, aos olhos desse grupo focal, foi considerada adulta, pela menção ao passado amoroso, pela sua personalidade solitária, pelo fato de cuidar e conversar com uma planta, uma atitude, comumente, atribuída aos mais velhos. Um dos participantes aponta que começou achando que ela era uma criança, e acabou achando que ela tinha 50 anos. Pela estética, um dos participantes apontou, parece se tratar de uma criança, mas pelos diálogos, a impressão que passa é de que ela vai envelhecendo. Eis um recorte:

Eu acho interessante, você poder ter dentro do universo da fantasia, que é o do desenho animado, você ter um protagonismo que não seja o do herói ou da heroína romântica, você pode ter outras ‘personas’. Para mim, [Miúda] é uma mulher de meia idade, abandonada por um amor, que passa a vida a conversar com planta.

A caracterização de Miúda associa a personagem a certa letargia, a uma sensação de aceitação e passividade, sua expressão é melancólica, seu olhar, caído, para baixo, a cabeça pende. A protagonista é serena, em oposição à planta, que é mais enérgica. Exista calma para fazer coisas como o café. Já a planta carnívora é vista como o contraponto de sua dona. Na opinião de um dos participantes, a planta demonstra na voz e nos dentes, certo terror. É sombria, agressiva e contrasta com a doçura de Miúda. Até o carteiro teme a planta. Essa configuração da dupla aponta para algumas direções:

pode suscitar humor ou companheirismo, simbiose. O perigo é a planta incitar mais empatia do que a protagonista, por possuir mais gestual enérgico e coloração mais viva.

Os diálogos das formigas foram considerados sofisticados. Em uma das leituras, surge uma referência ao dionisíaco e ao apolíneo, o baixinho, gordinho, sendo o apolíneo, mais preocupado com o dia do encontro marcado, com as dimensões práticas, concretas e o outro no mundo da lua. Os questionamentos deles são lidos como existenciais e não abstrações. Enquanto o outro tá no mundo da lua. No tocante à parte técnica, os aspectos estéticos da animação são largamente reconhecidos. As cores e formas gráficas atraem a atenção, quando muito da história se perde.

A parte domiciliar da pesquisa contou com algumas diferenças. Nela, seis participantes consideram a animação “boa”, recomendando-a a terceiros e outros cinco, avaliam-na como “regular”, indicando-a, “mas com ressalvas”. Deste grupo de cinco, dois participantes não desejam ver a continuidade da trama, mas um deles registra que, muito embora ele não deseje ver a continuidade, a filha dele sim, deseja. Ele acentua que a menina viu o filme cinco vezes, sendo três vezes seguidas e que ficou feliz de ganhar o DVD.

Das considerações gerais sobre o filme, no grupo focal adulto realizado em domicílio, surgem algumas observações. A parte artística também é bem vista. O processo de identificação com os personagens obteve mais êxito, todos eles foram alvos da projeção de alguém. O ritmo da história foi considerado “normal”. E as obras de arte indicadas como referência foram *As bicicletas de Belleville*; *Charlie e Lola*; a música *Ouro de tolo*, de Raul Seixas e a obra de David Lynch.

A pesquisa concebida e aplicada por Breno Carvalho assume alguns diferenciais em relação à empreendida pelo ANIMATV. É notável o esforço mais consistente na coleta dos dados e na avaliação dos mesmos. Todas essas conclusões são assinadas pelo autor, a partir do que interpretou dos dados recolhidos. Delas, destaco algumas.

Breno Carvalho aponta a sofisticação de *Miúda e o guarda-chuva*, como valor atribuído e reconhecido pelos próprios espectadores. Há um impasse entre o reconhecimento de um material bem acabado e a falta de conexão pessoal, entre público e obra. As referências poderiam ser melhor percebidas se houvesse um repertório intelectual mais consistente. Aqui, o analista aponta *Esperando Godot*, que, de fato, é uma referência explícita na obra e dois filmes, que ele toma como referência, pelo diálogo de conteúdos: *Deixa ela entrar*, de Tomas Alfredson e *A cidade está tranquila*, de Robert Guédiguian. Essas narrativas são centradas na preservação de um elemento

“marginal” por um ente próximo. No primeiro, a menina vampira conta com a ajuda do pai para conseguir sangue e, no segundo, a filha adicta recebe auxílio materno na obtenção de drogas. A semelhança que o analista aponta entre o elemento “marginal” e a planta carnívora é o tipo de reflexão, intertextual, que eu, como autora, desejaria que Miúda inspirasse em quem entra em contato com ela. O risco da inconsistência deste repertório é o espectador não se conectar bem com a história, optando claramente por admirar o aspecto visual da obra, criando uma dicotomia entre forma e conteúdo, em que prevalece a beleza da forma, como um terreno mais seguro.

Entre as conclusões, Breno Carvalho retoma o depoimento de um dos participantes, que suscita uma questão valiosíssima: a delimitação na animação de onde é literatura e onde é dramaturgia. Para verter conto em imagem, deve existir uma preocupação em fornecer elementos dentro do campo da imagem que criem relações de nexos, coesão, concisão, compreensão. O participante aponta coisas soltas. Segundo ele, foi necessária a compreensão e análise coletiva para se chegar a uma montagem da história, com alguma consistência. Pois o que ficou para cada um é meio fraturado. É como se o filme não estivesse passando uma capacidade de leitura que pode se resolver com um trabalho entre roteiro e direção, no sentido de pensar o que vai como imagem e o que vai como movimento, o que vai como signo em cena, para que assim fique mais limpo. São dispensadas as dubiedades e os apelos movediços, em prol de indícios explicativos que tornem mais clara a condução narrativa do filme. Nesse sentido, as sequências com Miúda são mais palatáveis que os complexos diálogos entre as formigas.

No que tange às crianças, Breno Carvalho levanta um problema. Há público infantil disposto a dialogar com filmes como *Miúda e o guarda-chuva*; porém, as padronizações narrativas às quais estão acostumadas as crianças que veem TV e títulos consagrados podem prejudicar a apreciação. *Miúda e o guarda-chuva* oferece uma contramão aos enlatados, passível de empatia e assimilação pelas crianças. Ele aponta algumas pistas que podem ser úteis para uma maior fidelização do público infantil, como construir mais meninice em Miúda, mais engenhosidade nos fatos extraordinários das formigas, sublinhar mais fragilidade na alma do carteiro, ressaltar mais a capacidade de produzir horror, da planta e todo o seu desbunde na planta. Essas características são, segundo o analista, boas molas propulsoras para o interesse infantil, comumente aficionado em jogos que envolvam e manejem medo, coragem, provocação e beleza.

Arrisca ainda dizer que se estes ingredientes existem na animação, o que precisa ser aprimorado é o tempo de exposição da criança ao desenho. A partir de uma outra qualidade de vínculo, laços afetivos e mágicos podem ser criados, para uma futura maior adesão e preferência pelo mesmo. A afeição, para ele, emana dos elementos diferenciais da narrativa, são apelos emotivos, como o inusitado de uma menina possuir uma planta carnívora de estimação ou a possibilidade de contravenção, quando se ouve a palavra “bunda”, em um desenho animado. Uma última consideração diz respeito a uma diferença fundante da percepção de adultos e crianças, os aspectos reflexivos são percebidos pelas crianças, a depender de sua idade, mas os traços formais passam completamente despercebidos. Exatamente o oposto do que ocorre na escala de afinidade dos adultos.

Uma grande primeira dúvida gestada pela apreciação da pesquisa do ANIMATV com relação ao mesmo produto, um episódio piloto de série de animação, foi a nossa compreensão de *target*. Toda a pesquisa do ANIMATV foi voltada para um público de 13 a 14 anos, nossa primeira aposta. Para tirar a cisma, optamos por adotar um *target* até 12 anos, para as crianças e testar a avaliação adulta do filme, admitindo, inclusive, a possibilidade de reposicionar a obra como uma narrativa destinada a adultos. O novo *target* testado nos proporcionou um encontro mais dialético com as crianças até 12 anos.

Uma das minhas principais críticas à avaliação do ANIMATV consiste no frequente hábito entre avaliadores de trabalhar sua leitura a partir da falta de equivalência entre o que se diz e o que se espera, ou seja, se um filme não cumpre a expectativa prevista, ele está incorreto. A leitura, quando disposta a algum criticismo, deveria, diferentemente, alargar as possibilidades de reflexão a partir do que é, de fato, visto, produzindo sentidos, no caso de *Miúda e o guarda-chuva*, nas lacunas construídas, que, pelo menos do ponto de vista da intenção, são convites.

Dentre as diversas novidades interessantes que o ANIMATV proporcionou, destaco Nesteriuk (2011), um livro que trouxe uma importantíssima contribuição histórica e teórica para os estudos sobre dramaturgia de série de animação, levando em consideração, de forma inédita, a produção recente do Brasil. A televisão proporcionou uma profunda transformação nos gêneros narrativos. Uma delas está associada a um ritmo mais dinâmico. A produção em larga escala, em fluxo contínuo e ininterrupto, invade o cotidiano das pessoas, sendo consumida verozmente. Essas mudanças, obviamente, encontraram também ampla resistência por parte da crítica que, antes de



compreender o formato e suas implicações, aderida à tradição, proclamava a destituição da obra de sua essência calcada na genialidade do autor e da peça única. Os novos parâmetros estabelecidos pela narrativa seriada demandam outras compreensões, menos comprometidas com os processos de auratização, que estão atrelados a uma tradição reflexiva; e mais abertas a novas especulações de modos de entender.

Nesteriuk (2011) aponta ainda a velocidade das transformações dos gêneros narrativos para a TV. Para ele, é a TV uma das mídias que mais demanda rapidez e dinamismo, muitas vezes maiores do que a capacidade do público de assimilar e responder a elas criticamente. Talvez hoje, esse paradigma esteja dividindo espaço com as novas convenções da internet, mas em 2011, a TV, na perspectiva do autor, ainda ocupava exclusivamente esse lugar. Um ponto interessante da abordagem desse autor é que se a própria noção de obra mudou, em função das demandas da TV, também, com isso, alteram-se a concepção, distribuição, recepção e interpretação desses produtos.

À noção clássica de autor, incorpora-se agora a dinâmica de processos colaborativos e de *work in progress*. A noção do espectador contemplativo dá lugar a um espectador que, a partir da constante verificação de seus conhecimentos adquiridos, estabelece leituras de segundo grau, uma espécie de “bricolagem pós-moderna” na qual constitui e valoriza o potencial intertextual da série. A presença de uma dialética (entre ordem e novidade, entre repetição e inovação) evoca vicissitudes e seduz o espectador, convidando-o a participar desta teia de relações na qual quanto mais emaranhado se estiver, melhor (NESTERIUK, 2011, p. 46).

Em meio a tantas mídias, somente aqui nesse trabalho abordo três plataformas, literatura, teatro e filme de animação, nos suportes TV e cinema, uma das preocupações centrais da contemporaneidade é identificar, projetar e formar público. Essa categoria fictícia tem sido pensada, de modos distintos, pelas diversas plataformas, mesmo porque o impacto de consumo tem pesos diferentes para cada uma delas. O descentramento dos sentidos das obras da figura do autor ou do contexto social ao qual elas pertencem vem se radicalizando desde os estudos de hermenêutica e, principalmente, com os estudos há um tempo articulados sob a rubrica de teorias da recepção.

O largo debate sobre o papel do leitor na obra de arte é amplamente articulado em Cajaiba (2005). Na tese de doutoramento, o autor recupera algumas premissas históricas como a acusação à teoria adorniana de valorizar o autor, em detrimento do receptor, uma vez que o interesse de sua teoria estava centrado na decifração de obras de arte, a partir da própria obra e seus objetivos sociais. Esse dirigismo era visto como

uma tentativa de determinar o que era bom ou ruim para os receptores. Segundo o autor, Walter Benjamin e Bertolt Brecht, entre outros pensadores, articularam uma recusa aos conceitos dessa tradição, considerando que ela não apresentava uma perspectiva para o futuro, não considerava os aspectos do coletivo na recepção de obras, nem incluía essa recepção em uma práxis política. As teorias da recepção foram, então, ganhando espaço.

O número de obras acadêmicas que se respaldam na teoria da recepção literária, produzida em língua alemã, desde que a Escola de Pesquisa de Recepção foi criada na Universidade de Konstanz, na Alemanha da década de 1960, é estonteante. As referências a pensadores como Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss é vastíssima. Os desdobramentos dessa teoria já são verificáveis no Brasil desde a década de 1970, mesmo que não se disponha de um grande número de traduções em língua portuguesa para as obras dedicadas a este assunto. Especialmente no âmbito da filosofia, da história da literatura e de uma ainda incipiente teoria da comunicação, a presença da teoria da recepção é muito frequente [sic]. Os três Anais dos Congressos realizados pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas - ABRACE também já refletem essa teoria, embora de forma tímida. A necessidade de refletir sobre o teatro do ponto de vista de sua recepção, contudo, tem se tornado urgente e não se pode dizer que este seja um tema muito presente no âmbito acadêmico das artes cênicas. Na Alemanha, contudo, é grande o número de obras que priorizam essa reflexão, o que provavelmente se deve a sua grande tradição filosófica (CAJAIBA, 2005, p. 52/53)

O trecho recortado acima já nos aponta alguns impactos decorrentes da emergência das teorias da recepção. A apropriação destas por diversas áreas do saber, desde a década de 1960, tem sido intensa, em diferentes regiões do planeta. Lima (2002) localiza, precisamente, em 1967, uma espécie de marco inicial do movimento, com a publicação da aula inaugural, de Hans Robert Jauss, na Universidade de Konstanz, intitulada *A história da literatura como provocação à ciência da literatura*. Ou seja, desde essa ideia de começo, a vinculação com a arte literária se faz presente.

No Brasil, os esforços de reflexão em torno da estética da recepção ganharam forma por ocasião da publicação de *A literatura e o leitor*, em 1979, de Luiz Costa Lima. O livro reuniu textos traduzidos dos mais importantes teóricos do momento, como Iser e Jauss. O espaço dado pelas pesquisas em literatura atreladas à estética da recepção é enorme aqui no Brasil. Entretanto, o primeiro congresso da ABRACE, mencionado por Cajaiba (2005), data de 1999 e de lá para hoje, o interesse em cruzar as leituras sobre teoria da recepção com teatro, apesar de mais vasta, é ainda incipiente.

Um segmento que tem ganhado força, em teatro, são as pesquisas em torno da formação do espectador. Desgranges (2010) parte do pressuposto, de referência brechtiniana, de que a capacidade de elaboração estética é uma conquista e não apenas um talento natural. O autor reivindica que o prazer estético vivenciado no teatro solicita aprendizado, sendo a arte do espectador um saber que se conquista com esforço. Essa aproximação, segundo o autor, deveria começar pelos espectadores mirins. Pensar a formação de espectadores é reconhecer que o caminho entre o público e o teatro requer intimidade e, para isso, é necessário que se instrumentalize minimamente essa plateia em potencial, fazendo com que os meandros, técnicas e história do teatro sejam acessíveis para que o público reconheça nele um espaço de debate das questões desse tempo, de forma prazerosa e gratificante.

Na perspectiva de López (2000), a percepção de um indivíduo só pode apreender aquilo para o qual está preparado. Consoante com a percepção de Desgranges, a autora amplia o espectro de construção de públicos, para um processo de formação que envolve a escola, a família, os meios massivos, as instituições que operam no campo teatral e também os artistas, que, sobremaneira, não podem estar alheios a esse processo que demanda responsabilidades compartilhadas. Isso deve acontecer de maneira pensada, fundamentada no conhecimento do teatro e de maneira lúdica.

Adensando a discussão em torno da figura do espectador, Durán e Jaroslavsky (2012) recuperam o conceito-título de Jacques Rancière de espectador emancipado. Essa ideia, citam as autoras, nada mais é que a compreensão de que olhar é também uma ação que confirma ou que transforma a distribuição das posições. O espectador também atua, selecionando, comparando, interpretando. Compõe seu próprio poema, a partir do que vê e de como relaciona isso com a sua experiência. As autoras recusam as chaves de compreensão do espectador que os relaciona à mera transmissão do saber idêntico e à identidade de causa e efeito. Ao invés, sustentam a necessidade da construção de uma terceira coisa, entre artistas e espectadores, da qual nenhum dos dois é proprietário, da qual nenhum dos dois é detentor do sentido e que se ergue entre eles.

As autoras dessa importante publicação portenha são responsáveis por um Programa de Formação de Espectadores, que se iniciou em 2005, a partir da hipótese de que o teatro independente de Buenos Aires está, esteticamente, mais próximo dos jovens, que dos adultos e que há muito teatro, muitos jovens, mas pouca conexão entre eles. Um dos esforços de formação de espectadores relatados na obra, parte da leitura de Marco de Marinis, para a compreensão das respostas recebidas em um grupo focal, com

o objetivo de dar coerência a uma experiência de caráter intuitivo, realizada com jovens adolescentes participantes da formação.

Elas recuperam de De Marinis uma reflexão bastante pertinente para o presente trabalho: a concepção da relação teatral, do vínculo entre espetáculo e espectador, como uma relação de interação significativa, na qual os valores cognitivos intelectuais e os valores afetivos não são impostos de uma maneira unilateral de um polo para o outro polo, por exemplo, do espetáculo para o espectador, e, sim, que eles são produzidos, de alguma maneira, em conjunto, por ambos, em um estado de negociação nem sempre harmonioso e, por vezes, bastante conflituoso.

A escolha de condução das autoras, portanto, buscou o compromisso emocional na contemplação de um feito vivo. Isso enfrentou alguns problemas até para identificar como os jovens tomam consciência de suas emoções em relação à experiência de espectador, uma vez que muitos não mantêm muitos vínculos com as artes. Essa escolha também vai de encontro à tendência de separar a arte do intelecto e o pensamento do sentimento. Essa tendência tem sido fonte de dificuldades no campo da educação artística e não faz justiça nem à arte, nem à educação (Durán, Jaralovsky; 2012, p. 87, p. 88). O caminho, por elas apontado, investe na criação de outra qualidade de vínculo entre o espectador e o espetáculo, pontuando aspectos absolutamente subjetivos. E, à medida que se cria outras maneiras de olhar para os objetos, se estabelecem também outros modos de ler, outras chaves de leitura.

A normatização não apenas das possibilidades de leitura do infante, mas também do gosto é um debate já clássico. Montes (1990) recupera a discussão em torno dos usos da dicotomização entre realidade e fantasia, na produção literária para a infância. Para a autora, essa relação de oposição, estabelecida historicamente, tantos por pedagogos e professores, quanto por artistas e órgãos institucionais, “esconde mecanismos ideológicos de revelação/encobrimento que servem aos adultos para domesticar e submeter (colonizar) as crianças” (MONTES, 1990, p. 11).

Até o século XVIII, retoma a autora, teria sido insólito um escritor pensar em escrever para a infância. Essa ideia de especialização, como construção moderna, suplantou, em certa medida, o anterior hábito de cruzar, indiscriminadamente, no mundo das crianças, as mensagens veiculadas no mundo dos adultos. Os contos sanguinolentos do século XVII, entre eles a versão de Branca de Neve que abre esse trabalho de tese. A autora especula que essas informações devem ter sido recebidas

pelas crianças, de forma apaixonante e também incompreensível, como acontece até hoje quando esses mundos se cruzam.

Com a lógica de especialização, que atrelou a infância a uma circulação de pensamento e produtos destinados a ela, os contos tradicionais passaram a ser vistos, primeiro como mentirosos, depois como cruéis e imorais. E o que não é passível de controle, como a fantasia, não pode ser apropriado para a formação de crianças saudáveis. Continua Montes (1990), afirmando que bruxas, fadas e ogros, agora clandestinos, sobreviveram nas classes populares e nas edições de má qualidade. Na tão colonizada quanto a infância, América, toda uma cultura indígena, que não logra de uma lógica de especialização para a infância, teve que buscar estratégias de sobrevivência, em pequenos guetos ou na articulação com o imaginário europeu.

O cercado da infância, com vistas a proteger pela submissão, elaborou regras claras de como deveria ser, em literatura, por exemplo, um conto para crianças.

Em poucas palavras, tinha de ser simples e completamente compreensível (havia ainda uma pauta que fixava a porcentagem de vocabulário desconhecido que seria tolerável), tinha de ser dirigido claramente a uma determinada idade e atender aos interesses estabelecidos rigorosamente para ela. Não podia incluir crueldade, nem morte, nem sensualidade, nem história, pois tudo isso pertencia ao mundo dos adultos e não à “infância dourada”; eram animais do outro lado do cercado e era preciso mantê-los confinados. Era comum que essa literatura chamasse o seu pretense interlocutor de “amiguinho” – uma tentativa de ganhar sua confiança e, ao mesmo tempo, mantê-la em seu lugar (MONTES, 1990, p. 14)

Duas tendências apontadas por Graciela Montes foram a da propagação de um realismo mentiroso e de um sonhismo contraproducente, as duas vertentes, como literatura, escamoteavam a fantasia, na proposição de um espaço de imaginação controlado. No caso do falso realismo, a autora retoma a tendência de, por exemplo, se falar sobre sexo, preponderante nos pedagogos progressistas da década de 50, desde que se falasse sobre sexo, sem emoções, sexualidade e fantasia. Ao mesmo tempo que se protege, se exila a criança ou pelo excesso de eufemismo, ou pela confinamento da criança no território da imaginação, do sonho, contraditoriamente mais vinculado a uma ideia de liberdade preponderante na infância.

Para a autora, a fantasia desatada do sonho, por exemplo, pode ser tão perigosa quanto a realidade sem cortes. Ela cita um exemplo que vivenciou, ao editar livros que falavam, sem papas na língua, sobre os desaparecidos da ditadura, para crianças. Era a

série de livros *Entender y participar*, que ativou a ira do jornalista Carlos Manuel Acuña, que também considerava imoral a educação sexual nas escolas. Falar em direitos humanos para crianças é possível, desde que sobre a égide do “deve ser”, nunca sobre a égide do relato de suas violações.

Essa des-historização da história, através da manipulação do duo realidade/fantasia, permite aos adultos, segundo a autora, exercer um poder tranquilo e seguro sobre as crianças. Entretanto, aponta, apesar de todos os esforços de controle, tanto a fantasia desmedida, quanto a realidade se despejam dentro do cercado.

Estão nos jogos das crianças – em que alguém vive, morre e se salva fantásticamente, mas com intensidade muito real – estão nos disparates, nos encadeamentos, nos velhos contos (onde creio que as crianças se refugiaram por falta de fantasias novas) e também em alguns livros que burlaram a vigilância e circularam com suas loucas fantasias e suas intensas realidades por toda parte (MONTES, 1990, p. 17).

Não à toa, a autora retoma as narrativas de Lewis Carroll como baluartes de uma fantasia tão vigorosa que fazia com que as convenções vitorianas desmoronassem como um castelo de cartas. A autora investe ainda em apontar os ganhos para o século XX, pós-freudiano e pós-piagetiano, que, em certa medida, busca virar a mesa dos pedagogos do século XIX. Com a insurgência da psicanálise, aproximando a realidade do sonho, assumindo que não se pode controlar tudo e a recuperação das dimensões do jogo e da brincadeira, como importantes ferramentas para a construção do real e da inteligência, a fantasia ganha novas dimensões. Graciela Montes lembra: É Bruno Bettelheim reivindicando os aspectos terapêuticos dos contos de fadas, sanguinários, violentos e ferozes, de outrora.

No entanto, apesar de o século XX reposicionar alguns paradigmas no trato com a infância, o máximo que se pode afirmar é um estatuto de crise. O duo realidade/fantasia em sua vinculação com o que pode ser revelado e o que deve permanecer oculto ainda é balizado por muitos segmentos que desejam manter a criança onde ela deve ficar; no cercado dourado da infância. E a autora segue: “é que o adulto não quer renunciar ao método do cercado, que lhe parece tão eficaz e que lhe facilita tanto a tutela sobre as crianças” (MONTES, 1990, p. 19). E, para ela, é a própria literatura, como um fluxo não dirigido por regras de um discurso que se organiza segundo leis próprias, que vai nos tirar do cercado, aceitando que adultos e crianças não

estão tão separados assim. Nesse sentido, abrir a porteira do cercado é desmistificar ideias-tabu.

O esforço de reflexão de Graciela Montes, adequado aos seus conhecimentos sobre literatura, inclusive à sua própria definição de literatura, encontra consonância em diversos setores artísticos que se propõem a criar para a infância. O que necessariamente invoca a perspectiva de crença adotada por quem cria. Da maneira como a infância é tratada na sociedade, decorre inclusive a maneira como as produções voltadas para a infância são historicizadas e alinhadas nas macronarrativas adultas.

É Melo (2011) que propõe um debate, inédito no Brasil, sobre a historiografia do cinema infantil no Brasil. Segundo o autor, a história oficial não mapeia a produção destinada a crianças com a mesma atribuição de valor que relega às produções adultas. Na literatura, por exemplo, Monteiro Lobato é tido como o maior escritor de literatura infantil do país, mas raramente integra os “melhores” do país. O cinema infantil passa ao largo das historiografias e, muitas vezes, é tratado como categoria especial, o que mais segrega do que valoriza.

Em concursos e festivais de roteiros ou de filmes já finalizados, dificilmente as produções infantis competem em igualdade, se não vinculadas às cotas para o setor. O que soa discrepante, para o autor, e para isso, ele recupera uma passagem de Tim Morris, professor da universidade do Texas, é que “na relação de alteridade adulto/criança, ao contrário de outras dualidades humanas, como raça ou sexo, está o único caso em que é possível já ter sido o outro alguma vez (MELO, 2011, p. 176).

A tradução intersemiótica de *Miúda e o guarda-chuva*, como já foi dito, implicou em largas reflexões de reestruturação acerca da obra. Muito se levou em conta dos retornos obtidos desde a oficina com as crianças do Colégio Oficina, quando, de maneira ainda incipiente, o conto entrou em contato com as primeiras reflexões sobre ele. Da versão teatral da peça até o seu engajamento como piloto de série de animação, muitos outros discursos e posicionamentos com relação à infância interpelaram a narrativa. Até que chegamos à produção mais custosa de todas: a realização de um longa-metragem que será o primeiro, em animação, dedicado a crianças, realizado na Bahia.

O ponto em que estamos deflagra a enorme dificuldade de realizar filmes, de certa maneira independentes, no sentido do tamanho de sua produção, na Bahia e no Brasil. Com orçamento equivalente a um terço do que, comumente, se capta para a realização de longas-metragens, sejam de animação ou não, o filme se encontra parado,

à espera de captação de mais recursos, para sua finalização de cor e de áudio. Em janeiro desse ano, no entanto, fizemos uma exibição-teste, com pesquisa de público, com um corte final, também teste, com a preocupação de obter os primeiros retornos dessa nova aposta e prestar contas ao Estado, dos investimentos feitos no filme, através do Edital de Demanda Espontânea, da Secult, em 2011.

Dessa vez, o *test screening*, também concebido e realizado por Breno Carvalho, contou com 34 participantes, para a etapa dos questionários e um grupo focal, com crianças de 07 a 10 anos.

Da análise dos questionários, voltados para a pontuação de aspectos da animação, a parte mais bem avaliada é a dos personagens, que ficam isentos de termos negativos e obtêm boas notas. Dessa vez, os itens mais técnicos, como ilustração e trilha sonora, não ganharam a adesão do público, sendo o item que apresentou maior conjunto de termos negativos. A narrativa apresenta boa média, mas também aparece vinculada a termos negativos como confusa, triste e complexa. Esses termos também se aproximam de outras expressões utilizadas na caracterização do filme, como cansativo, confuso, desafiador e mediano.

Na análise das respostas do grupo focal, as crianças não indicam no filme parte ruim. Entretanto, há trechos ou situações apontadas como incompreensíveis, a exemplo das gavetas abertas por Miúda, vistas como alucinação, e das formigas com dentes. Não houve estranhamento com relação à duração do filme e o consenso entre as crianças é de que é uma animação para crianças mais velhas, meninos e meninas. As crianças menores podem se relacionar, mas com os momentos de comédia e com as imagens, posto que o filme demanda conexões que talvez escapem aos pequenos.

O entendimento foi indicado como confuso, no início, mas compreensível ao término, pois o conjunto ajuda neste entendimento. É marcada a preferência pelos momentos de comédia, como a repetição do termo “salivei”, a construção da personagem Inércia, o temor do carteiro pela planta e pelas partes com música. Segundo uma das crianças, Miúda não é uma história reta. Outra complementa, dizendo que tem muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. E a primeira retoma, dizendo que isso torna o filme mais interessante.

Todos os personagens foram lembrados, assimilados e compreendidos. Os destaques são as formigas, lembradas pelas frases que repetem, o carteiro, que faz o ambiente mudar de cor, pelo seu temor à planta. A vizinha, personagem que motiva risos pelo seu porte físico e as situações que vive. A rainha, que surge em um pequeno



trecho, é vista como desnecessária à trama, poderia ser eliminada. A planta não é vista como vilã. O contorno de sua composição é relativizado, pois até quando ela morde, deixa um rastro de jasmim. Segundo uma das crianças, a planta não é bicho, é lembrança. Ela afirma que se Miúda parar de alimentar a lembrança, ela esquece. Outra criança afirma que, como toda lembrança, tem partes boas e partes ruins; e que mesmo uma coisa desagradável pode ter um resultado bom.

As observações sobre a parte técnica mencionam o som como muito alto. Isso ocorreu por um problema técnico mesmo, o som ainda não foi finalizado como deve, o que prejudicou a compreensão de alguns momentos do filme. O esmaecimento das cores e acentuação de sua vivacidade, em alguns momentos é bem vista. Esse recurso foi compreendido como um suporte para visualizar as emoções dos personagens e a passagem do dia. Globo e TV Cultura são canais mencionados para eventuais exibições do filme, como desenho animado. A média obtida com as notas das crianças é 4,8, em uma escala de até 5 pontos.

Do ponto de vista do analista, Breno Carvalho, o filme é mais compreensível para crianças a partir de 08 anos. Tecnicamente, a animação é bem percebida e construída. Quanto à narrativa, o entendimento da história é gradativo, a história diverge de outras animações, são reconhecidos os habituais elementos para adesão do público infantil, como exploração das cores, música, apelo lúdico etc.; não existe clareza quanto à moral da história, caso haja uma. Um dos participantes associa a planta à memória, mas o analista lembra que essa amplitude interpretativa pode afugentar certos espectadores.

No percurso que construímos do piloto de animação para o filme em longa-metragem, muito mudou, portanto. Alguns aspectos da narrativa foram negociados em função do entendimento, outros não. A composição dos personagens encontra maior adesão, pois nelas se imprimiram mais cores. O impacto visual é mais ressaltado por crianças do que por adultos. A trilha só não encontra maior adesão adulta, pois, em minha opinião, ela foi confundida com os problemas de finalização de áudio que tivemos.

Particularmente, lido com a enorme demanda afetiva de precisar me desvincular um pouco do filme, para que ele saia. É muito difícil dar por finalizada uma obra em constante revisão e cujas escolhas põem em cheque uma série de decisões coletivas, que irão desembocar em outras consequências. A lida com um volume maior de recursos desemboca na lida com um volume maior de expectativas. E só uma equipe coesa pode

encontrar meio de, abrindo a escuta, manter também bem feitos os laços que envolvem as poucas certezas que colorem o universo criativo. A instabilidade das crenças sempre nos levou a duvidar, mais do que acreditar. Certezas são um terreno preocupante para a arte e precisam de muitos argumentos de luta.

Nossa fé e aposta no tempo que Miúda funda, aquele que não se pode pegar com as mãos, retomam a infância que vivemos e a que buscamos, mais do que recuperar, editar, como possibilidade concreta e contemporânea, de diálogo com o público que assim desejar. E, se o desejo é mesmo maior que a interpretação, novas qualidades de vínculo serão forjadas, entre as obras e os públicos, pela força que tem o desejo de caminhar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMA NOTA DISSONANTE

Quando ela chegou à idade avançada de 15 anos eu lhe dei de presente o livro *Alice no País das Maravilhas*.

Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti.

Escuta: se não descobrires um sentido na loucura acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucuras. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade.

A realidade, Maria, é louca.

(CAMPOS, 2006, p. 189)

Nota 17: A gente nunca sabe de tudo completamente.

Começo essa última parte ofegante de tantos anos tendo meu percurso vinculado a essa jornada. Enveredar por tantos discursos, teóricos e artísticos, sobre a infância e sobre criações destinadas a elas reposicionou muitas das minhas crenças de início.

Da Cegonha que compus, como intérprete criadora, para o Dimenti, no espetáculo *Chuíá*, que me colocou pela primeira vez diante de uma plateia infantil ao meu novo investimento cênico para criança, muitos acontecimentos se deram. De lá para cá, o Dimenti, como grupo, acabou, atravessei uma saga épica na concepção de uma peça, um curta de animação e um longa-metragem, com *Miúda e o guarda-chuva* e me preparo para estrear o novo rebento: *Para o menino-bolha*. Fui atravessada por tantos olhares sobre a infância e sobre o que fazer para ela que, sinto, acabei ficando grande. Cresci, depois de finalmente concluir uma cambalhota bem feita, à minha maneira, da qual sempre tive medo.

Depois de tanto andar, há algum caminho que me direciona na criação para a infância? De *Miúda* ao *bolha*, sinto que alguns ranços adolescentes estão mais atenuados. Consigo vislumbrar melhor o que arriscar como crença e o que negociar como possibilidade de aproximação. É provável que eu ainda precise escrever muito sobre crianças que são filhas únicas e não tiveram pai. É possível que meus personagens se movimentem através de lacunas e perguntas. E, provavelmente, lidem com pistas para encontrar respostas sempre provisórias. Sinto, entretanto, que encontrei alguma leveza. Volto para alguma leveza, primordial talvez, de infância, sob inspiração bachelardiana. Vejo um campo de trigo e a raposa do pequeno príncipe, que me olha, através do espelho.

Olhando para Miúda e seus múltiplos atravessamentos, penso na minha louca adoração pela estampa de bolinhas. Elas fazem coro com a trilha de formigas, com o pontilhado dos desenhos, com as linhas que não se fecham, nem para completar a perna de um personagem. “Minha ínfima” é como se refere a Miúda sua planta carnívora, que não tem nome. Eu tenho um enorme afeto por Macabéia porque ela é muito pequena de não saber sentir. Não é pena, é fé. Essas pessoas-personagens me inspiram a escrever. Como os filhos únicos. Miúda é mínima e tudo o que acontece com ela é tão minimalista que há quem se pergunte se alguma coisa, de fato, aconteceu.

Abro essas considerações finais, portanto, como quem começa. A epígrafe que escolhi integra uma crônica que guardo comigo, leio, releio, desde a primeira vez que li. Ela se chama *Para Maria da Graça* e, nela, aprendi duas coisas importantes, dentre muitas outras.

Todas as indagações perplexas nos formam como todas as sabedorias de bolso. É preciso dar sentido, é preciso significar como uma luta contra a morte. Entretanto, as respostas importam menos do que o acolhimento de alguma invenção que se dê para elas. Não importa qual seja a resposta, o que importa é inventar uma. Ainda que seja mentira. Dentro disso, nenhuma sabedoria precisa ser tão grave que não possa ser assimilada com o coração. Ou com a alma, inconsciente, fantasia, a que acharem melhor. Nenhuma será a palavra adequada.

Esse começo que ora proponho, encerra, provisoriamente, mais de quatro anos de pesquisa. Ele começa onde nasceu Miúda, em algum ponto perdido entre a primeira vez que eu li *O Pequeno Príncipe* e a primeira vez que eu experimentei o amor. Ele passa por muitas cidades e muitos afetos. E pelo menos duas plantas carnívoras. Ele se funde também com o começo de uma nova pergunta, que se traduz na primeira peça que eu escrevi sem o apoio da literatura e com o total apoio da literatura. Ela se chama *Para o menino-bolha*. E articula o meu sentimento de amor à amizade que os poetas me inspiram.

Para Coutinho/Santos (2010, p. 72),

quando o pesquisador propõe uma pergunta, é porque já formulou uma provável resposta. Justamente por apresentar uma resposta provisória a um enigma podemos formular uma pergunta, com ambiguidade [sic], falhas, descontinuidades, interditos (nos sentidos possíveis do termo), reticências, contando, necessariamente, com a presença do outro que desestabiliza e recompõe a rede de ideias.

Esse trecho reafirma os intentos levantados na introdução, principalmente, pela afirmação do caráter provisório e multifacetado de qualquer resposta, que não se renda aos perigos da descomplexificação. A hipótese levantada pelas autoras advoga para a possibilidade de produzir conhecimento sistematizado, com rigores e clareza metodológicos, sem incorrer em uma adequação, por vezes excessivamente simplificadora, do objeto às restrições da epistemologia cartesiana.

Construir outras epistemologias, que não se pretendam universais, que não situem o mundo sob a égide da lógica dualista, tornando cisão corpo/espírito, corpo/mente, corpo/voz, pares indissociáveis, é um caminho árduo. A linguagem nos consome e nos escapa. E ao fim do parágrafo, talvez, uma grande contradição já se tenha formado. E isso não é bom, nem é mau, é um pouco dos dois; para retomar uma das falas de uma criança sobre a planta carnívora de Miúda.

Ao longo desse trabalho, costurei um percurso que me conduziu e ao leitor a uma reflexão sobre a infância e aos produtos destinados a elas, tomando como ponto de partida versões de um trabalho artístico de minha autoria. Estar vinculada a uma pós-graduação, de artes cênicas, que me permite esse exercício de reflexão em mão dupla, como artista e crítica, é um privilégio. Neste trabalho, me coloco em primeira pessoa, fugindo da retórica discursiva da modernidade. Não sou um sujeito abstrato forjando uma expressão universalista de mundo. Não estou isenta da responsabilidade do meu lugar de fala. Estou apoiada por autores que demonstram apreço por essa convicção. Não é um caminho novo e não estou sozinha.

Um dos interesses de saída desse trabalho e ao qual retorno agora era construir uma teia discursiva particular, a partir das ideias de memória, imaginação e poesia, localizadas em Bachelard (1988). Para isso, o investimento mais importante foi cruzar perspectivas teórico-críticas à minha leitura sobre como as discursividades sobre/para a infância têm negociado suas produções na contemporaneidade, tudo isso a partir de minha experiência de criadora de um produto transmidiático para a infância: *Miúda e o guarda-chuva*. Um dos anseios é considerar uma maior politização das ações artísticas voltadas para crianças, que repense modelos engessados, estereotipados e estagnados.

No primeiro capítulo, intitulado “Miúda e o guarda-chuva: emergência e genealogia afetiva de uma história de amor e de palavra”, dedico meus esforços teóricos à problematização em torno dos discursos que configuram e instituem o que é a infância. É também pauta desse capítulo, por conta da dimensão do conto original *Miúda e o guarda-chuva*, estreitar as relações entre a reflexão em torno da infância e a

literatura. Nele também, exponho os desenhos e textos produzidos pelas crianças que leram o conto, como maneira de agregar o valor dessas leituras à concepção da versão teatral da história. Início também uma especulação em torno do tabu, em sua relação proibitiva com a infância.

No segundo capítulo, intitulado “O palco como laboratório: riscado panorâmico e pessoal sobre modos de criar/pensar teatro para crianças”, apresento os textos escritos sobre *Miúda*, que foram disparadores de muitas das reflexões desse trabalho. Entre a página, o palco e a tela, procuro estabelecer nexos com relação à obra, através dos discursos produzidos sobre ela. Recorto também, neste capítulo, meu mapa pessoal de atravessamentos teatrais, cruzando a memória de espetáculos para a infância que me formaram como artista a alguma reflexão teórico-crítica sobre eles. Chego então a Buenos Aires, cidade que redimensionou meus estudos e minha maneira de olhar para arte dirigida a crianças. Esse investimento deseja também oferecer referências para futuros interessados em conhecer um pouco de como se pensa teatro para crianças na Argentina. Nesse capítulo, ainda, esboço de forma panorâmica os esforços brasileiros de reflexão sobre a gaveta do teatro infantil. Direciono, novamente, o foco para as relações entre teatro para crianças e tabu. E, por último, crio conexões entre o tabu e o estereótipo, como instâncias de luta e de conforto.

O terceiro capítulo, intitulado “As muitas telas da infância: o outro como espelho e esboço para outros filmes e compreensões”, retoma a história da Branca de Neve, narrada em sua versão aproximada de um original, no primeiro capítulo deste trabalho, sob as lentes contemporâneas da Disney. O capítulo relaciona os discursos produzidos sobre a infância ao cinema dirigido a ela. Parte dele se debruça sobre a mudança paradigmática que se processa na atualidade, no tocante à revisão de estigmas machistas clássicos, através de três narrativas fílmicas contemporâneas. Nele também, procura agenciar leituras sobre a infância à articulação de três pesquisas de grupo focal feitas sobre o curta e a versão em longa-metragem, ambas de animação, de *Miúda e o guarda-chuva*.

O terreno cercado da infância é, na atualidade, um grande alvo de um fetichismo, por vezes nocivo, por vezes apenas estúpido, nunca benéfico. O fetichismo é uma estratégia de recorte, metonímico por excelência. Comumente, desumaniza e estereotipa. Faz parte de seus procedimentos superestimar o objeto. A criança fetichizada não é o mesmo que a criança adultizada. Não. É antes a criança a quem não

foi permitido lidar, à sua maneira, com as demandas concretas que a afligem e que o cercado acredita não deixar chegar.

Esse trabalho deflagra algumas perspectivas sobre as expectativas de compreensão sobre a infância, e os diversos tabus instituídos a partir do encaminhamento dessas premissas, no que tange os trabalhos artísticos voltados para esse público. Recentemente, li uma entrevista com Alê Abreu, diretor e roteirista de *O Menino e o mundo*, que trouxe para o Brasil, pela segunda vez consecutiva, o prêmio de melhor filme de animação no Festival de Annecy. O filme investe em uma poesia visual sem precedentes no país, conectando a busca de um menino pelo pai a diversos eventos históricos que ele presencia. Não preciso mencionar o quanto o filme me tocou. O menino cresce, como as cidades do Brasil contemporâneo. E volta à sua terra interiorana.

Na entrevista, quando perguntado sobre a classificação etária do filme e a sua recepção, uma vez que a narrativa situa política e socialmente as desigualdades do Brasil, ele afirmou que nunca pretendeu fazer um filme para crianças, pretendeu fazer um filme. A aparente despreocupação do discurso, a meu ver, aposta muito mais no potencial de leitura de quem vê, atendo-se à crença de que, para cada idade, há uma compreensão possível, do que no aparente descaso de obras que não se colocam como parceiros do público, nas muitas gavetas de questões que tangenciam os processos de significação e seus mistérios.

Eu adaptei um conto de minha autoria para a infância, intencionalmente. Encontrei parceiros de trabalho e de escuta nesse caminho. E muitas vozes dissonantes também. O projeto já soma quase sete anos de ciclo da minha vida. Desde o primeiro parágrafo adormecido até o longa-metragem, em via de estreia. A parte mais produtiva de *Miúda* não é exatamente pensá-la em termos de erros e acertos. Observo os estágios dos processos, valido os retratos. Penso em como eu estava em cada instantâneo. De *miúda ao menino-bolha*, de Ana Cristina Cesar a Paulo Mendes Campos, nada faz mais sentido do que completar esse caminho provisório admirando a palavra pesquisa.

A composição dessas linhas se propôs a ser fragmentada e disposta à digressão. São notas que compõem partes de um todo em desalinho. É Barthes definindo o conhecimento pela importância dada ao afeto. A pedrinha de lã com que a criança brinca, desenhando uma área de jogo ao redor de um centro calmo, onde está a sua mãe e para onde ela volta, importa menos que o zelo implicado naquele momento. A criança

desenrola as idas e vindas de um desejo, sobre o qual ela assenta um fantasma variável. A criança é também um livro doido. Isto é: o sentido dela está em ti.

Encerrei, em setembro de 2014, a oitava versão do texto da peça *Para o menino-bolha*, com o enorme privilégio de poder especular sobre as decisões da peça, diante da materialidade da cena, construída por mim, pela equipe e, principalmente, pelos atores. Redesenhei trama e personagens inteiros desde que comecei a lidar com o fato concreto da montagem da peça, com estreia agendada para outubro. Parte desse processo aconteceu concomitantemente à escrita e reescrita dessa tese. E uma das angústias centrais que mobilizaram as duas reescritas foi a preocupação com o(s) sentido(s). Compartilhar essa dimensão com o público não isenta o criador de lidar com a fatídica pergunta: serei entendido?

O espetáculo apresenta Maria da Graça, uma criança que não sabe muito bem como fazer amigos de verdade. Convive com sua pequena família composta da mãe, Alice, do tio, Ulisses e de duas tias, Odisséia e Ilíada, que resolvem dar um grito de independência na terceira idade e ir viver a vida em um asilo que só vive em festa. Maria conversa muito com a Girafa, seu único confidente. Pedro é um menino que não toma sol, não sabe andar de bicicleta e tem medo de sair de casa. Vive com a mãe e adora comer sonhos. Tem uma vizinha, Dona Quel, que usa *bob's*, fala grave e cuida dele quando sua mãe demora de chegar em casa. Só brinca com Marquinhos quando ele aparece, mas ele quase nunca vem. A peça conta a história de como Pedro e Maria da Graça se encontraram através de uma história; a incrível história da Gilafa.

O ponto de partida do espetáculo foi a crônica *Para Maria da Graça*, de Paulo Mendes Campos, que abre, em epígrafe, essa tese. E se há alguma tese a ser ratificada, lá e cá, é a de que o convite ao sentido é um convite ao espelho. Que alívio. Najmanovich (2001) afirma que é incompleta a possibilidade mesma de conhecer. Essa autora orienta, na introdução, minhas expectativas teóricas, tranquilizando, ao mesmo tempo, minhas vontades de verdade. A impossibilidade mesma de conhecer se associa por afinidade teórica à reflexão lacaniana que estabelece relações entre a ignorância e o saber. Lacan (2011) afirma que a ignorância é uma paixão, está ligada ao saber, é uma maneira de estabelecer o saber. E, não por acaso, está na boca de Maria da Graça, minha mais nova Macabéia, como encerramento da peça *Para o menino-bolha*, a frase que nomeia essa nota de fim, como um sempre começo: a gente nunca sabe de tudo completamente.

Quase ia me esquecendo. Sim, *Miúda e o guarda-chuva* é infantil.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny (Org.). *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1983.
- ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.
- AGUALUSA, José Eduardo. *Teoria geral do esquecimento*. Rio de Janeiro: Foz, 2012.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001, p. 20.
- ALENCAR, Jorge. Do cisne-barbie ao cisne asmático: comicidade e subversão performativa de identidade em *Chuá* – releitura cênica do balé O lago dos cisnes feita pelo grupo Dimenti. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: 2007.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O equilibrista*. São Paulo: Ática, 2005.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. São Paulo: Record, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos Dadas. In: *Antologia Poética* (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 158.
- ÁNGELES SANZ, María de los. *El teatro para niños avanza hacia la realidad cotidiana*. In: Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud. Madrid: ASSITEJ España, 2011, número 9, p. 283 a p. 293.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRAES, Jarid. Malévola, Frozen e Valente: o amor entre mulheres começa a despontar. *Fórum*, junho, 2014. Último acesso: junho, 2014.
- ARTILES, Freddy. De como los niños cubanos encontraron su teatro. *Conjunto*, La Habana, Cuba, n. 66, octubre/diciembre, p. 37-45, 1985.
- BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

- BAUDRILLARD, Jean. O continente negro da infância. In: *Tela Total*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- BENEDETTI, Lúcia. *Aspectos de Teatro Infantil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço Nacional do Teatro, 1969.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002. Apresentação, tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. : Paz e Terra, 2002.
- BHABHA, Homi. A outra questão – o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRANCA de Neve*. Direção: William Cottrell, David Hand, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pierce, Bem Sharpsteen. Produção: Walt Disney. Los Angeles: Walt Disney Productions, 2009, DVD (83 min), widescreen, color.
- BROOK, Peter. *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro, 2008.
- BORGES, Jorge Luís. *O fazedor*. São Paulo: Globo, 2000.
- BROSTER, David. *De la alfombra mágica al fregadero*. In: Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud. Madrid: ASSITEJ España, 2011, número 9, p. 141 a 161.
- BURTON, Tim. *O triste fim do pequeno menino ostra e outras histórias*. São Paulo: Girafinha, 2007.
- CAJAIBA, Luiz Cláudio. *A encenação dos dramas de língua alemã na Bahia*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. Recife: Ed. Universitária da UFEPE, 2002.
- CARÍAS, Armando. Patronos estéticos y estereotipo en el teatro infantil. *Conjunto*, La Habana, Cuba, n. 64, p. 36-44, abril-junio, 1985.
- CARVALHO, Bernardo. *Teatro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CESAR, Ana Cristina. *A teus pés*. Editora Ática: Rio de Janeiro, 1999.
- CESAR, Ana Cristina. *Crítica e Tradução*. Editora Ática: Rio de Janeiro, 1999.
- CHIDIAC, Claudia. Interferiendo con la inocência – Al darle acción política a los jóvenes, estamos interferiendo con su inocência? *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 105-120, 2011.
- CIVITA, Victor (ed.). *Grandes Personagens da História Universal*. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

COUTINHO, Denise; SANTOS, Eleonora C. da Mota. Epistemologias não-cartesianas na interface artes-humanidades. *Repertório: Teatro & Dança*, Ano 13, n. 14, p. 65-73, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: EDUSP, 1974.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Trad: José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999.

DELGADO, Nicolas Morcillo. Introducción. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p.16-19, 2011.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

DILLON, Guillermo A. Infância, tabu y lenguaje. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 65-71, 2011.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 313-338, 1998.

DUBATTI, Jorge. *El convívio teatral: Teoría e práctica del Teatro Comparado*. Primeira edição. Buenos Aires: Atuel, 2003.

DUBATTI, Jorge; SORMANI, Nora Lía. Los temas tabu em el teatro para niños y jóvenes. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 45-63, 2011.

DURÁN, Ana; JAROSLAVSKY, Sonia. *Cómo formar jóvenes espectadores em la era digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Levitán, 2012.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Thaís. As Infâncias no Teatro para Crianças. *Revista Digital Art&*, Ano II, n. 1. Abril 2004. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/plateroeeu/as-infncias-no-teatro-para-crianas-revista-art-01>. Acesso em: out. 2011.

FOBBIO, Laura; PATRIGNONI, Silvia. *En el teatro del si me acuerdo – escenas para niños y acción em Latinoamérica*. Córdoba: Recovecos, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx: Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1999.

FROZEN: uma aventura congelante. Diretor: Jenifer Lee/Chris Buck. Produção: Walt Disney, 2013.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e jovem espectador. *Revista do curso de gestão de processos comunicacionais*, São Paulo, v. 5, n. 13, p.67-72, set./dez. 1998.

GAGLIARDI, Mafra. Recepção infantil da obra teatral. *Comunicação e Educação*, São Paulo, 17, p.74-77, jan./abr. 2000.

GAUDREAU, André. *A narrativa cinematográfica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GOLDFINGER, Evelyn. Temas tabú en el teatro para niños: entre la teoría y la práctica. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 105-120, 2011.

GOMEZ, Guilherme Orozco. Uma pedagogia para os meios de comunicação – Entrevista por Roseli Fígaro. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, 12, p. 77-88, maio/ago, 1998.

GOMEZ, Guilherme Orozco. Mídia, recepção e educação. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 26, abril 2005.

GRIMM, Wilhelm e Jacob. *Contos maravilhosos infantis e domésticos {1812-1815}*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GUERRERO, Aracelia. *La profunda huella de los tabúes: Experiencia de montaje de Príncipe y Príncipe em México*. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 197-206, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HANSEN, Laura. A invenção da criança. *Mente e Cérebro – O mundo da infância*, São Paulo, n. 20, 2009.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder*. Summus Editorial: São Paulo, 1977.

HENRÍQUEZ, José; CORBILLON, Antonio. Crece la escena para niñ@s – Veinte años de un festival pioneiro. *Primer Acto: Cuadernos de Investigación Teatral*. Madrid, n. 312, p. 33-54, 2006.

HENRÍQUEZ, José; CORBILLON, Antonio. Crece la escena para niñ@s – Veinte años de un festival pioneiro. *Primer Acto: Cuadernos de Investigación Teatral*. Madrid, n. 301, p. 122-137, 2003.

JAMESON, Frederic. Sobre os “Estudos de Cultura”. *Novos estudos*, CEBRAP, n. 39, jul. 1994.

- JESUALDO. *A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- KLINGER, Diana. *Escritas de si: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- KÓVACS, Maria Júlia. Perdas Precoces. *Mente e Cérebro – O mundo da infância*, São Paulo, n. 20, 2009.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.
- KRUCKEMEYER, Finegan. El tabú de la tristeza: Porque nos asusta que los niños se asustem? *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 241-257, 2011.
- LACAN, Jacques. *Estou falando com as paredes: conversas na Capela de Sainte-Anne*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 67-86.
- LEÃO, Raimundo Matos de. Teatro para crianças: dramaturgia e encenação. *Repertório: Teatro & Dança*, Ano 13, Número 14, 2010.
- LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LLAGOSTERA, Lita. Relevamiento del teatro para niños. *Boletín del Instituto de Artes de Espetáculo*. Buenos Aires, p. 21-22, 1993.
- LÓPEZ, Lucina Jiménez. *Teatro e Públicos – el lado oscuro de la sala*. México (DF): Col Escenología, 2000.
- LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 13-23.
- MALÉVOLA. Diretor: Robert Stromberg. Produção: Joe Roth, 2014.
- MARIA, Luzia de. Crianças na rua: a supressão da infância. *Leitura e Colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MARTIATU, Inés M.; LEÓN, Geraldo Fullea. Tradición y vanguardia em el teatro cubano para niños y jóvenes. *Conjunto*, La Habana, Cuba, n. 87, abril/juño, p. 31-34, 1991.

MARTÍNEZ, Manuel A. Morán. Migración ilegal – En escena... Y para niños? *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, 2011, n. 9, p. 259-281, 2011.

MEHL, Ruth. *El teatro para niños y sus paradojas: reflexiones desde la platea*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro, 2010, 1ª ed.

MEHL, Ruth. Telones e entretelones del teatro para niños. *Revista Espacio*, año 2, n.3, diciembre, p. 85 a 92, 1987.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, João Batista. *Lanterna mágica – Infância e Cinema Infantil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MIDÓN, Hugo. El laberinto de la creación: Ficción y realidad en el juego teatral. *Palos y Piedras. Revista de política teatral*, Buenos Aires, año I, n. 1, p. 46 a 49, 2003.

MONTES, Graciela. *O cercado da infância*. São Paulo: Apontamentos/Livros do Tatu, 1991.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para pesquisa no-do cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

NAZARETH, Carlos. *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

NESTERIUK, Sergio. *Dramaturgia de série de animação*. São Paulo: ANIMATV, 2011.

NETO, Dib Carneiro. *Pecinha é a vovozinha*. São Paulo: DBA Dórea Books and Art, 2003.

PATRIGNONI, Silvia. Ser cuadrado en un mundo redondo, redondo – El barril sin fondo de mostrar la diferencia en el Teatro para niños. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 207- 226, 2011.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto Alegre: L&PM, Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Marcos. Cognição, categorização, estereótipos e vida urbana. *Ciências & Cognição*, vol. 13 (3), p. 280-287, 2008.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 1991.

QUISPE, Antonio. *A los niños no: diversidad sexual y títeres para niñxs*. Fundamentos de la expansión de la frontera de lo que se puede contar a la infancia con títeres. II Foro Nacional de Teatro para Niños, 2013.

- RAMOS, Anna Claudia. *Nos bastidores do imaginário: Criação e Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: DCL, 2006.
- RAMOS, Graciliano. Minsk. In: \_\_\_\_\_. *Insônia*. São Paulo: Record, 1980.
- RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1963
- RIOS, Normeide. *Os caminhos da literatura infanto-juvenil baiana: em sintonia com o leitor*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- RODRIGUEZ, Carla. El ogro del silencio em Malas Palabras. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p.73-89, 2011.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SONTAG, Susan. Contra a interpretação. In: \_\_\_\_\_. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- SORMANI, Nora Lía. El actor in el teatro para niños. In: J. DUBATTI (coord.) *Historia del actor II: del ritual dionisiaco a Tadeusz Kantor*, Buenos Aires: Colihue, 2009, p. 465 a 478.
- SORMANI, Nora Lía. *El teatro para niños: del texto al escenario*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.
- SORMANI, Nora Lía. Espacio, Ideología y Recepción en el teatro para niños. In: Araújo, Graciela González de Díaz (org.) *De Shakespeare a Veronese: tensiones, espacios y estrategias del teatro comparado em el contexto latino-americano*. Buenos Aires: Nueva Generación, 2007, p. 154 a 161.
- SUSMAN-STILLMAN, Amy; RADER, Shanon e ASP, Maria. Ready for life: programación de teatro para niños de dos a cinco años. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n. 9, p. 227 a p. 239, 2011.
- SVITAK, Adora. What adults can learn from kids. *TED – ideas worth spreading*. Palestra. Conferência não publicada. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/adora\\_svitak](http://www.ted.com/talks/adora_svitak). Acesso em 11 de setembro de 2010.
- UZEDA, Eduarda. Texto melancólico e metafórico em montagem pretensiosa. *A Tarde*, Salvador. 08 de setembro de 2009.
- VALENTE. Direção: Mark Andrews. Produção: Walt Disney/Pixar, 2012.
- VARGENS, Meran. *A hora da estrela*. Espetáculo teatral, Salvador, 2002.
- WATER, Manon van de. Conclusiones del Foro Los Temas Tabú em el Teatro para niños y jóvenes. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n.9, p.341-342, 2011.

WATER, Manon van de. Tabués en teatro para niños y jóvenes: una introducción. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n.9, p.31-44, 2011.

WILLIAMS, Melania Torres. El tabú del niño ciudadano em Belgrano Hace Bandera y Le Sale de Primera, de Adelea Basch. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y Juventud*. Madrid, n.9, p. 91-103, 2011.

Blog de Edu O.

Último acesso em: 28/01/03

<http://ocorpoperturbador.blogspot.com.br/2013/04/os-guris-ou-esses-mocos.html>

OLIVEIRA, Edu. Os guris ou esses moços? In: \_\_\_\_\_. O corpo perturbador (blog). Disponível em: <http://ocorpoperturbador.blogspot.com.br/>. Acesso em: out. 2009.

SÁ, Mariana Machado de. Miúda e o guarda-chuva. In: *Vou e Volto* (blog). Disponível em: <http://vouevolto.wordpress.com>. Acesso em: out. 2009.

SIMÕES, Iocã. Email enviado em 30/09/2009.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (site). Endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em maio/2010.

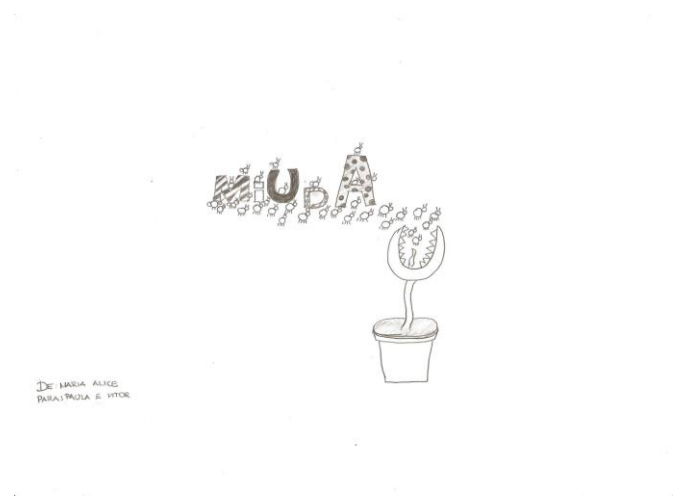
PPGAC – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA (site).Endereço eletrônico: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/>. Acesso em maio/2010.

GRUPO SOBREVENTO (site). Endereço eletrônico: <http://www.sobrevento.com.br/>. Acesso em: março/2014.



## APÊNDICE

### MIÚDA e o GUARDA-CHUVA (conto original escrito por Paula Lige)



Miúda tinha gosto de fruta opaca no maxilar inferior. Ela gosta de amoras e de ficar sentada no banco, em frente à sua casa, por horas a fio. Dali pode observar o suor nas mãos das pessoas que adiantam o passo para as entrevistas de trabalho, a jornada diária das formigas e o trânsito aéreo dos mosquitos. A casa de Miúda parece maior, vista do banco, provavelmente, por causa do ângulo de seu olhar ou da capacidade do banco de aumentar as coisas que Miúda vê. Ela não casou, nem teve filhos e também não cria gatos. A única coisa viva que Miúda alimenta é a planta carnívora que ganhou do último homem que ela amou. Ela diz que é doce, baseada no gosto de jasmim que sente no dedo toda vez que a planta lhe morde e afirma que prefere amar aquilo que corta a não amar nada.

Para Miúda, verde é uma cor que sobra. Sua casa afunda nele para trás. Porque na frente da casa, do outro lado da rua, de onde se pode ver o movimento, está o banco. À tardinha, gosta de apreciar o verde da janela do fundo da casa. Verde-musgo, verde-menta, verde-piscina, quantas formas de experimentar a cor. É bom ter olhos, Miúda pensa. O cheiro do café indica sua hora preferida do dia. Pratos, xícaras, colheres, pires e ela se põe a jantar. Assenta a planta carnívora na cadeira em sua frente e começam a refeição. O cheiro de broa espalha milho pelas redondezas, mas ali não vem ninguém a esta hora. O movimento é uma coreografia diurna.

O silêncio de uma casa limpa, pequenas mantinhas rendadas sobre os copos, as taças de cristal reservadas na estante para ocasiões especiais. Só os sons dos talheres nos

pratos quebram a rotina daquele momento de paz. Pão molhado na sopa, broa no café e Miúda tenta entender por que sua planta pretere os prazeres de uma ceia para jantar sangue. No prato à sua frente, as formigas que colheu mais cedo do verde do fundo de sua casa. Sua piedade inconfessa pelas formigas reduz a cada dia a quantidade de sangue ingerido por sua planta. E aumenta o desejo da planta de comer os dedos de Miúda, sempre que ela vai lhe regar.

Miúda pensa que o amor é um sentimento antes de tudo estranho, apesar de muito colorido. Ela teme que sua planta a devore, mas amá-la é uma coisa que arde e consome pacientemente. Pensa sobre confiança. Será possível acreditar que o cuidado seja maior que o desejo? Miúda não tem resposta alguma para nenhuma questão possível. Sua vida é pontual e isso lhe basta. Depois do café com broa, pão e sopa, recolheria os pratos, arrumaria a cozinha, apagaria as luzes de baixo e subiria para o seu quarto. O momento de escovar os dentes era sempre de tensão. Não os seus, mas os da planta. Ela não conseguia dormir sem escovar todos os dentes vivos na casa.

Entretanto, antes de subir as escadas notou uma trilha de formigas que cruzava seu caminho e tomava o rumo da porta de saída da casa. Algum orifício da parede fazia minar incessantes formigas de bunda acesa. Formiga tem dente? Pensou tão alto que a planta carnívora em suas mãos sentiu a saliva escorrer daquilo que no mundo das plantas carnívoras seria a sua boca. Miúda decidiu seguir a trilha das formigas, mas elas sumiam no vão da porta. Do outro lado, só a rua e depois da rua, só o banco. Formiga tem dente? Não importava. Subiu com a planta carnívora para o seu quarto, acomodou sua única companhia e se pôs a contemplar a paisagem da janela.

O quarto de Miúda era espaçoso, tomava todo o andar. Livros, discos, cama ampla com muitos cobertores, janelão com cortinas de menina, banheiro com banheira de senhora. E do outro lado da rua, talvez pela capacidade do banco de aumentar as coisas que Miúda vê, ela avistou a trilha de formigas. Juntas, elas quase podiam revestir todo o banco de preto com bunda acesa. Nunca havia ocorrido a Miúda que em tão vasta hora, as formigas pudessem ser tantas e distribuídas em intervalos. O que aconteceu da porta até o banco? Quanta piedade inconfessa... “Miúda, o guarda-chuva” foi a frase que surgiu através das bundas acesas das formigas lá no banco em frente à casa de Miúda.

Quando Miúda acordou com o barulho da planta na sua mesa de cabeceira, correu para a janela, a fim de ver se o seu nome ainda estava bordado de bundas, sobre o banco. Mas a claridade ofuscava qualquer coisa acesa. O espanto da noite anterior foi tanto, que Miúda dormiu sem escovar todos os dentes vivos na casa. “Miúda, o guarda-

chuva”. O que isso poderia significar? Cuidado ou desejo? Formiga tem dente? Eram questões que afligiam a existência pontual de Miúda. No mais, arrumaria a casa, poria a mesa do café da manhã, onde comeria com sua planta carnívora. Mas o dia tinha cheiro de coisa perdida, como sempre acontece com os guarda-chuvas, por sinal...

Como o movimento é uma coreografia diurna, Miúda abriu a porta para a primeira das duas únicas visitas que recebia diariamente. O carteiro, um José muito simpático, idade avançada, calvície acentuada, trazia um envelope grande endereçado à Miúda, mas sem remetente, um fato extraordinário, sem dúvida. Miúda ofereceu café com broa de milho, mas seu José preferiu entregar a correspondência da porta mesmo, por medo irracional da planta carnívora que Miúda trazia sempre consigo. “Isso não é coisa de Deus”. Era o que seu José alegava. “E formigas formando frase com bundas acessas, é de Deus”? Seu José se despediu com um “Está na minha hora, Dona Miúda”, deixando em suas mãos mais um fato extraordinário.

Dentro do envelope havia um pedaço quadrado de tecido vermelho, marcado com muitas bolinhas brancas. Miúda pensou na sensação das mãos de sua mãe lavando as suas mãos na pia do banheiro, até a altura do ante-braço, higiene anti-cólera, quando ainda havia dois quartos no andar de cima e Miúda era uma criança muito simpática e quase quase feliz. Aquele tecido era definitivamente muito familiar. Não pelo cheiro, que demonstrava que o tempo e os novos usos já haviam imprimido suas marcas, mas pelo fato de que Miúda jamais esquecia o que lhe entrava pelos olhos. As estampas que o mundo lhe trazia grudavam como chiclete na memória da retina de Miúda.

Subitamente, choveu. Miúda tratou de fechar as janelas do andar de baixo e subiu, a fim de observar o passeio das gotas nas janelas enormes de seu quarto. Cada gota pode lavar um sonho, Miúda pensou. Ou levar, que fica mais esperançoso. Levar para onde? No meio do pensamento, talvez pela capacidade do banco de aumentar as coisas que Miúda vê, notou de novo a coleção de formigas, com suas bundas ainda apagadas pela claridade do dia, mas tão passeantes como na noite anterior. Elas, desta vez, não formaram imagem alguma, aglomeravam-se escuramente sobre o banco, em frente à casa. Miúda tomou uma decisão.

Olhou mais uma vez para o banco, decorou a posição das formigas, abriu a primeira gaveta de sua cômoda e escolheu o décimo-terceiro guarda-chuva de sua coleção. Vermelho para começar o dia. Miúda desceu as escadas e tomou a direção da porta, mas ao girar a maçaneta, percebeu que há mais de duas horas, desde o início da chuva, não sabia de sua planta carnívora. Miúda sentiu o percurso do sangue nas veias

até o pé. Pressão baixa, a de Miúda. Deixou o guarda-chuva sobre a mesinha que acomodava o telefone ao lado da porta, e começou a procurar sua planta carnívora. Subiu, apressadamente, as escadas e para seu espanto não havia planta alguma lá.

Provavelmente, essa devia ser a primeira vez que Miúda subia as escadas sem sua planta carnívora, desde que o último homem que amou deixou a casa e foi embora sempre em frente. “Que desleixo!”, Miúda pensou. “Esta planta depende de mim, se eu não a regar, ela morre, se eu não catar as formigas que ela consome, diariamente, por maior que seja o meu apreço pelas formigas, ela também morre, e agora eu não sei onde ela está.” Foi quando se lembrou de seu Zé e do seu medo irracional. Teria ele levado sua planta carnívora embora, em algum momento seu de distração? Seria aquela correspondência o começo da solidão de Miúda?

Miúda desceu as escadas com as faces muito rubras de raiva de seu Zé... Um carteiro tão antigo, com quem já havia comido tantas broas com café, tudo quentinho como as coisas que se faz com afeto! Depois daquele dia, isso nunca mais voltaria a acontecer! E ainda ligaria para os correios, dando queixa desse abuso! Que absurdo! Que império! Que inconstância! Todas as palavras que vinham à sua mente eram difíceis e aborrecidas! Mais ainda, estava agora em estado de exclamação! E não gostava disso! Foi quando, ao pisar no tapete de retalhos, que recebia as pessoas que desciam ou se preparavam para subir as escadas, observou que sua planta carnívora estava precisamente ali.

A planta permaneceu sobre a mesa da sala durante aquelas últimas duas horas. Miúda precisou de suas mãos para abrir o envelope e deixou a planta precisamente ali. Nesse momento doía mais a falta de economia em palavras que a sua raiva tinha quando tocavam em qualquer coisa que ela amasse. “Palavra é uma coisa muito séria!”. E se arrependeu, largamente, de ter proferido, em voz alta e em pensamentos, tantas palavras difíceis e aborrecidas contra seu Zé, um carteiro sempre tão generoso, mesmo se não houvesse correspondência alguma. Certamente, iria preparar broas deliciosas para oferecer-lhe no dia seguinte.

“Estou com raiva da falta que você me faz quando desaparece”. Miúda pensou em dizer para sua planta, mas resolveu economizar algum verbo. Passou a mão levemente pelas suas pétalas, tempo suficiente para se deixar morder. O cheiro de jasmim acompanhou a mão de Miúda, que pegou o guarda-chuva vermelho, abriu a porta de saída e atravessou a rua até o outro lado. Dentro do guarda-chuva chovia intensamente. Chovia quadrado e Miúda se deu conta de que recebera de manhã bem

cedo, das mãos de seu Zé, um pedaço quadrado do seu guarda-chuva vermelho com bolinhas brancas.

Do outro lado da rua, Miúda sentou pasma no banco. Sentiu o peso dos seus ossos cansados da travessia, não a da rua, mas a das palavras. A chuva continuava a cair quadrada em parte da cabeça de Miúda, escorria corpo afora e inundava o banco de sentimentos que ela não queria ou não sabia como dizer. A Miúda ocorreram algumas hipóteses, nenhuma delas convincente o suficiente para justificar o porquê e o como daquele quadrado tão preciso no décimo-terceiro guarda-chuva de sua coleção engavetada. Nada fazia sentido na altura daquele banco. E o mais interessante é que justamente agora se dera conta de não havia sequer uma formiga ali para lembrá-la do guarda-chuva.

“O tempo é uma coisa que não se pode pegar com as mãos”, Miúda pensou. Passara tanto tempo sentada ali naquele banco, observando a coreografia do dia e daquele mistério, que a noite tombou pedra em seus ombros. “Hoje eu não senti fome”. Miúda entrou em casa, novamente, com o corpo parte molhado e parte seco. Como havia gastado o dia por dentro, esquecera de comprar leite e preparar as broas do dia, e broa dormida lembra que o dia já passou. O silêncio de uma casa limpa, as taças de cristal reservadas na estante para ocasiões especiais e onde estariam as pequenas mantinhas rendadas sobre os copos? “Mistério tem limite!”, Miúda pensou exclamativa, “em algum lugar deve existir alguma coisa que sobre nisso tudo”.

Miúda subiu as escadas, apressadamente, e foi até a primeira gaveta de sua cômoda, sabendo que sua planta carnívora estava perfeitamente lá em baixo, na mesa da sala. Dentro da gaveta, estavam todos os guarda-chuvas de sua coleção, que com o vermelho de bolinhas brancas e agora cortado, somavam vinte e uma peças. Miúda se pôs a abrir um por um e a cada vez que abria, um grito disparava. Todos, absolutamente todos os guarda-chuvas estavam com partes cortadas. E todas essas partes assumiam formatos próximos ao de algumas letras. “Palavras, palavras, palavras”, Miúda pensou. Até quando ainda se perderia por elas?

“Isso só pode ser arte de Inércia”, Miúda pensou como que em um clarão. Estava solucionado o mistério. “Como eu não pensei nisso antes?”. Inércia era a segunda visita diária de Miúda, sua vizinha dispersa, casada com um caxeiro-viajante, que só chega vez ou outra, deixando Inércia sempre como está. Quando Inércia está em franca atividade, aproveita o embalo para visitar Miúda. Quando Inércia está sonolenta, pode permanecer neste estado por horas insondáveis. Portanto, Inércia é uma visita diária,

mas inconstante. Ontem mesmo apareceu de manhã, ajudou Miúda a preparar o almoço, comeu junto com Miúda e sua planta carnívora e voltou para casa dizendo que iria hibernar.

Pouco mais de vinte e quatro horas depois, tantos fatos extraordinários acometiam Miúda que era quase impossível não relacioná-los ao sumiço de Inércia. “Além do mais, quem hiberna é urso!”, Miúda pensou. Os guarda-chuvas espalhados formavam palavras, que podiam gerar algumas possibilidades de frases. Como saber qual seria a frase certa? “Inéeeercia! Inéeeeeercia!”. Miúda gritou da janela. Tendo o silêncio como resposta, pensou que Inércia não estava em um momento de vir. Paciência! Iria brincar de formar frases. Quem haveria feito aquilo com sua coleção de guarda-chuvas? Buracos, buracos, buraco-palavras.

Em outro clarão, Miúda viu nos guarda-chuvas a frase perfeita de sua poeta favorita: “Puro açúcar branco e blue”. O clarão não é exatamente um momento de iluminação ou um estalo de minuto em que uma idéia pausa, mas a fração de segundo em que o desejo se une ao cuidado e a soma dos fatores acontece. Miúda tinha gosto de fruta opaca no maxilar inferior e amora é uma fruta difícil, como as palavras aborrecidas que Miúda dispara, quando algo fere alguma coisa que ela ama. Como havia pensado que Inércia poderia ter alguma coisa a ver com aquilo? Nada poderia ser mais claro do que aquela frase.

Miúda se deu conta de que há pouco mais de vinte e quatro horas não via o verde em que sua casa afunda para trás, desde que os fatos extraordinários começaram a acontecer. Com isso, nem sua retina podia fixar em memória o verde do seu quintal, nem as formigas, pelas quais Miúda sentia um amor inconfesso, podiam ser catadas para alimentar sua planta carnívora. Miúda desceu as escadas de seu quarto, cruzou a cozinha, e foi até o fundo de sua casa. “Tão simples, tão simples.” Lá no verde, vinte e uma formigas se destacavam da multidão de formigas com bundas acesas. “Formiga tem dente?”, Miúda pensou, “as minhas têm”.