

O texto literário como brinquedo no jogo do teatro com crianças de séries iniciais

ADRIANO MORAES OLIVEIRA
Universidade Federal de Pelotas

Adriano Moraes Oliveira é graduado em Artes Cênicas – Interpretação Teatral pela Universidade Estadual de Londrina (2002), possui mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005) e atualmente é doutorando em Educação pelo PPGE-UFPel. É professor assistente da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: Teatro, Poéticas de Ator, Formas do Drama, Pedagogia do Teatro. adriano_moraes@terra.com.br

■ RESUMO

Este artigo trata de questões relativas à adoção do discurso 'brincar com textos literários' no ensino e aprendizagem de teatro com crianças de séries iniciais. Percorre um trajeto que vai desde uma experiência com um grupo de crianças paranaenses até um percurso teórico que justifica o uso de um discurso que remete, em primeira instância, ao prazer de jogar: o papel do brinquedo na construção do conhecimento; a função social do brinquedo a partir de perspectivas sociológicas e filosóficas; e as especificidades do texto literário como um brinquedo simbólico em meio à atual conjuntura social e política.

■ PALAVRAS-CHAVE

Brincadeira, jogo, teatro na educação

■ ABSTRACT

This research looks at the potential of the text in drama in education. From this point of view, the text can be seen as a facilitating tool for learning. The fact is that the text can be considered as a plaything, a pleasurable object that holds also the act of knowing. Yet the text is also investigated as discourse, with the support of gender theories developed by Bakhtin, Todorov and others. Here the focus is on the proposition that allows to visualize the textual structures in order to facilitate the use of literary texts in drama teaching. Finally, the text is considered on its own texture, as fruition. References to Barthes and Foulcault are made for approaching the text from the student's perspective — the rule of the text, the pleasure of the text, the authorship. The reading of a literary text exemplifies the above references.

125 ■

■ KEYWORDS

Childs play, game, teatre in education

Este estudo parte da utilização de textos literários em processos de ensino e aprendizagem de teatro com crianças em processo de alfabetização — séries iniciais. É parte de uma pesquisa realizada em âmbito de mestrado e revela, entre outras questões, como um texto literário configura-se em catalisador na exploração de teatralidade. Tal pesquisa teoriza uma prática realizada em 1997, em Paranavaí, Paraná, com cerca de 400 crianças do ensino fundamental e que se denominou “Oficina da Palavra”.

O projeto “Oficina da Palavra” foi desenvolvido por dois anos e funcionava em horário oposto ao escolar. Era um espaço que estimulava atos de leitura de mundo por meio do encontro das crianças com textos literários. Tais leituras não ocorriam de forma tradicional, mas era uma espécie de “leitura aberta”, no sentido de que cada leitor escolhia como explicitava a sua leitura: pela pantomima, pela escultura, pelo teatro de bonecos, pelo desenho, pela narração oral, pela música, pela dança, pela improvisação. As crianças tinham a liberdade de escolher a língua para traduzir a “sua” leitura. Nesse jogo de explicitação de leitura, de interpretação, portanto, havia uma intensa exploração dos aspectos não linguísticos dos textos, isto é, do teatro na acepção de Roland Barthes.

Nesse período, ficou evidente que ao explorar nos textos literários, nos mais diferentes gêneros, outros aspectos além dos linguísticos, havia um processo de apropriação altamente eficaz. Essa eficácia ocorria, principalmente, porque os textos eram apresentados pelos professores e considerados pelas crianças como uma

espécie de brinquedo. Como um jogo de montar, de adivinhas, etc. Era fascinante como o sabor do texto era evidenciado com liberdade plena. E como cada leitura era respeitada em sua originalidade. Não havia julgamento prévio: o texto, tão canonizado nas nossas escolas, era transgredido. Era objeto de diálogo intenso. Havia aquele sabor de “fazer de novo”. É justamente esse processo de apropriação discursiva que serviu de motivo à pesquisa desenvolvida em âmbito de mestrado e que procurou teorizar essa prática realizada por mim há mais de dez anos.

Na sequência, apresento três aspectos que justificam e garantem a adoção por professores de teatro de textos literários em processos de pedagogia teatrais.

O papel do brinquedo

O brinquedo exerce um papel fundador no desenvolvimento e na aprendizagem. É por meio do brinquedo que as crianças obtêm experiências e preparam-se para a vida adulta. O brinquedo refere-se à infância, mas é uma atividade que permanece na vida adulta. O jogo, por sua vez, engloba a atividade de brincar que se mantém ativa na estrutura, na configuração do jogo.

Em *O papel do brinquedo no desenvolvimento* (2003), Vigotski argumenta que o brinquedo não pode ser tomado apenas como um objeto que produz exclusivamente prazer. O psicólogo dá alguns exemplos de casos, nos quais o brinquedo não promove apenas prazer, mas também desprazer. Assim, aproxima a ideia de brinquedo com a de uma espécie de jogo no qual há a participação de objetos que facilitam o ingresso de crianças no mundo imaginário e, através deste, o ingresso a partir da formação de conceitos, no mundo real, na realidade. Essa relação entre o mundo imaginário e o mundo real é um princípio fundamental no estudo de Vigotski; quer dizer, a partir da verificação da relação entre o que é real, no sentido de natureza mesma (da qual o homem é parte integrante) e o que é imaginário, isto é, o que é produção simbólica do homem, pode-se perceber como são desenvolvidas as capacidades de conhecimento, reconhecimento, compreensão e de formulação de significados. A presença de objetos reais — os brinquedos, no caso das crianças, interagindo na zona em que se dá a relação entre real e imaginário, é que serve de apoio concreto para a argumentação do psicólogo. Através da observação da relação da criança com o brinquedo é possível levantar hipóteses de seu desenvolvimento intelectual.

O brinquedo é, para Vigotski, um incentivo para a criança entrar em ação criativamente com o mundo. A ação, através de objetos, é o que faz a criança entrar em contato com a realidade, e também é o que faz a criança vivenciar experiências e, a partir destas vivências, sanar algumas necessidades. Diz Vigotski,

[...] é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade. (2003, p. 122).

O brinquedo, para Vigotski, ultrapassa a ideia de um objeto simples, é mais que isso, é um mundo. Um mundo que é fruto de uma produção autenticamente humana — a simbólica — e que é composto, portanto, de produtos do imaginário. É nesse mundo, o do brinquedo, que a criança, por meio de processos intelectuais (de ima-

ginação¹), resolve problemas e satisfaz necessidades. O ‘mundo do brinquedo’ é um mundo no qual a criança realiza seus desejos irrealizáveis:

Se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. (2003, p. 122).

Essas tendências são realizadas num primeiro momento através da imaginação. A imaginação é, dessa forma, um “brinquedo em ação”, ou melhor, é um processo intelectual consciente que impulsiona uma situação de brinquedo. O brinquedo é um continente de situações imaginárias. Aliás, as situações imaginárias presentes na ação são um componente definidor da ação do brinquedo. O que diferencia uma ação de brinquedo das outras atividades da criança é que no brinquedo a criança cria sempre situações imaginárias. Porém, nem todos os desejos não realizáveis resultam em situação de brinquedo ou na formação de um brinquedo; no entanto, todo brinquedo é “a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas” (p.124).

Ao estabelecer uma situação imaginária, a criança cria regras para essa mesma situação. Logo cria uma brincadeira que evolui para um jogo. Para Vigotski, o ato de brincar suscita regras que regulamentam as situações imaginárias e o contrário é correto: “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (p.125). Brincando, a criança entra em contato com as situações imaginárias e por meio destas estabelece regras. Jogando com regras dadas, a criança constrói situações por meio das regras.

Dito isso, Vigotski conclui que toda brincadeira com situações imaginárias possui regras “de forma oculta” e que todo jogo com regras explícitas possui uma situação imaginária “de forma oculta”, e:

O desenvolvimento a partir de jogos [e brincadeiras] em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças. (p.126).

Essa conclusão reforça minha hipótese de que na Oficina da Palavra o brincar com textos literários era uma espécie de pré-jogo. Ao aproximar, portanto, da criança, um texto literário, proporcionando para essa aproximação um ambiente de prazer, no qual a criança possa brincar com o texto, possa “miniaturizá-lo”, fragmentá-lo, pode haver o contato desta com as situações imaginárias num primeiro momento. Depois, a mesma criança entrará em contato com as devidas regras do texto. O signo

¹ Sobre a imaginação ver: SARTRE, J.-P. **A imaginação**. São Paulo: Nova Cultural, 1987: “A imagem, tornando-se uma estrutura intencional, passa do estado de conteúdo inerte de consciência ao de consciência una e sintética em relação ao objeto transcendente. A imagem de meu amigo Pedro não é uma vaga fosforescência, um rastro deixado em minha consciência pela percepção de Pedro: é uma forma de consciência organizada que se relaciona, à sua maneira, a meu amigo Pedro. Assim, no ato de imaginação, a consciência se relaciona diretamente a Pedro e não por intermédio de um simulacro, que estaria nela. [...] a imagem não é senão um nome para certa maneira que tem a consciência de visar a seu objeto, nada impede de reaproximar as imagens materiais (quadros, desenhos, fotos) das imagens ditas psíquicas” (p.100-101).

mostra-se e é reconhecido pela criança. Depois de reconhecido o objeto, é possível compreendê-lo. A criança entende o todo por meio das partes, o fragmento depois a totalidade.

Minha hipótese de trabalho considera o fato de que um texto literário, texto de ficção, quer dizer, com raiz etimológica em *fingere* (fingir), é formado de situações imaginárias. O texto revela uma situação ou várias situações imaginárias para logo em seguida sofrer uma evolução e, com isso, permitir que a criança ultrapasse a leitura superficial: o texto guarda nas pequenas partes uma série de possibilidades de interpretação. Depois de dominadas as regras do brinquedo, ela pode compreender sua estrutura: no texto literário, as formas sintáticas, verbais e semânticas. Essa compreensão estrutural facilita, no caso de aulas de teatro, a transformação do texto literário em texto de teatro. Contudo, para ocorrer essa espécie de tradução, não são as estruturas da língua (semióticas) apenas que devem ser dominadas. Também as estruturas do discurso (semânticas) devem ser flagradas e compreendidas. O semiótico é intraduzível, pois é parte de uma língua. O semântico, por ser discurso, é que se deixa traduzir.

Pode-se transpor o semantismo de uma língua ao de outra, “salva veiritate”: é a possibilidade de tradução; mas não se pode transpor o semiotismo de uma língua ao de uma outra: é a impossibilidade da tradução. Toca-se aqui na diferença entre semiótico e semântico. (AGAMBEM, 2005, p. 67).

■ 128

No momento em que uma criança inventa ou reinventa diversas situações a partir de um texto, ela passa da forma (no sentido de semiótico, de língua) em direção à trans-forma² (no sentido de semântica, de discurso), que pode ser entendida como uma nova forma devido ao ato de reinvenção dos conteúdos do livro tipográfico, manuscrito, etc.

O brincar com o texto parte, portanto, da ação de desvelar situações imaginárias para depois construir uma significação que pode ampliar o nível de leitura das crianças. Dessa forma, ao ultrapassar as barreiras da leitura superficial, a criança deve encontrar os significados, ou melhor, as ferramentas para a formulação de significados. As ferramentas são os atos de reconhecimento das estruturas do brinquedo. Essas ferramentas são adquiridas pela experiência com o objeto. É pela experiência de fragmentar que se obtém impressões sobre os personagens, sobre os espaços da ficção, sobre os atos de fala, etc. Por sua vez, os significados normalmente são possíveis a partir do reconhecimento de significantes. De acordo com Vigotski,

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa

² A ideia do prefixo remete à comparação e à interferência ou inter-relação entre duas ou mais estruturas formais. Usamos a forma *versus* trans-forma num sentido que evidencie que uma forma após uma interação pode ser re-inventada, trans-formada. “De maneira muito geral, pode-se entender por transformação a correlação (ou o seu estabelecimento) entre vários objetos semióticos: frases, segmentos textuais, discursos, sistemas semióticos, etc. Quanto às suas origens, o termo transformação remete, na tradição européia, ao comparativismo lingüístico, ao passo que, no contexto norte-americano, refere-se aos procedimentos elaborados nas matemáticas: daí as confusões e mal-entendidos freqüentes, sobretudo em semiótica”. In: GREIMAS/COURTÉS. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. (p.130).

O ato de brincar proporciona uma relação paradoxal com o mundo. Por um lado, a criança sabe que está em situação de brinquedo, isto é, uma situação próxima da situação ficcional. Entretanto, essa situação de brinquedo é uma realidade, pois a criança, agente da ação no brinquedo, ao brincar descobre sentidos para ações e objetos. Diferentemente, no jogo há sempre a presença do coordenador que “rememora” as regras dadas. As descobertas dos sentidos e dos lugares que essas descobertas ocupam na brincadeira podem desvelar significados que, por sua vez, promovem a manutenção da situação de brinquedo, pois possibilita a sensação de prazer. Acerca dessa situação paradoxal, diz Vigotski:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço — ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer — e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (AGAMBEM, 2005, p. 130).

129 ■

No brinquedo, a criança diverte-se e aprende que é preciso seguir as regras que o próprio ato de brincar impõe. Um texto literário pode ser uma fonte de prazer, pois promove uma série de situações imaginárias, mas também impõe determinadas regras que se quebradas farão com que se extinga também a situação de brinquedo. Um texto que apresenta uma quantidade de personagens que cumprem funções específicas continuará a ser brinquedo se mantidas as funções criadoras das diversas situações imaginárias, ficcionais. Portanto, para que haja situação de brinquedo é preciso entender o que o brinquedo solicita, quer dizer, ao príncipe cabem algumas ações, à bruxa outras, ao lobo outras ainda, etc. Não é possível ao Lobo salvar Chapeuzinho Vermelho; ao Lobo cabem apenas ações que possam provocar terror à protagonista do conto. Assim como num jogo de xadrez, o texto admite, dentro de seu universo, uma série de possibilidades, e só é possível brincar com tais possibilidades. Evidentemente, há a possibilidade de abandonar o texto literário em sua totalidade e brincar com apenas um pedaço dele: com Chapeuzinho, por exemplo, colocando-a em situações as mais divertidas, mas aqui não será a história narrada no texto, mas uma liberdade de ação em relação ao fragmento³.

Para apresentar a reflexão de forma resumida sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento e na aprendizagem, Vigotski diz:

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. (Idem, p. 136).

³ Essa é uma das inúmeras práticas desenvolvidas por Gianni Rodari, professor italiano, autor de “Gramática da Fantasia”.

Assim, um texto literário pode ser aproximado da situação de brinquedo: 1. enquanto parte integrante de uma das diversas estratégias das quais professores poderão lançar mão para o ensino de teatro e, 2. enquanto materialidade que é composta de situações imaginárias. Nos dois casos, o texto torna-se um agente que apontará para novas ou outras possibilidades de imaginação. O texto literário, por esse viés, torna-se brinquedo por excelência: é produto da imaginação de um sujeito destinado à recriação de outro (como veremos em capítulo posterior). E a criança, ao ser estimulada a brincar com o texto, reinventará as diversas situações imaginadas. Retomando Derrida (2005), é o encontro do filho com o pai: da criatura com o criador.

A função social do brinquedo

As coisas para crianças e muitas vezes de crianças, como os brinquedos, obedecem a uma lógica de mercado que é da mesma natureza da lógica mercantil que tem governado nossa sociedade. O brinquedo é um produto da indústria, assim como outro qualquer. Então, como outro produto, o brinquedo é objeto de *marketing* e é feito para agradar o máximo de clientes. Isso significa que nem tudo o que é entendido, ou melhor, vendido como brinquedo cumpre essa função de fato. A presença do brinquedo na sociedade, entretanto, pode ser percebida em todos os períodos históricos. O brinquedo cumpre uma função específica na ordem social, fato que chamou a atenção de Walter Benjamin no início do séc. XX. Este dedicou-se ao tema nas suas *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*⁴, as quais discorrem sobre problemas que em sua maioria continuam na ordem das preocupações da atualidade. As *Reflexões* abrem caminho e servem como nossas guias iniciais nessa breve argumentação.

A questão fundamental acerca da função que o brinquedo exerce em âmbito social é a de que através do brinquedo a criança experimenta atos promotores de sensações que a acompanharão na idade adulta. Tais atos serão, na fase adulta, o que se entende por hábito. Segundo afirma Benjamin, o hábito é o resultado do que é a própria essência do brincar, ou seja, a repetição:

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica [...]. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. (BENJAMIN, 2004, p. 102).

Assim, a função primeira do brincar é a formação mesma dos hábitos de um indivíduo. É a antecipação na forma de jogo, de brincadeira, de atividades que serão executadas na fase adulta. Por esse motivo, Vigotski, em estudo sobre o hábito, alertou professores para atentarem justamente para a formação de certos hábitos nos processos pedagógicos. O artigo *Exercício e Cansaço* é iniciado com a seguinte citação:

⁴ BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2002.

Do momento em que nos levantamos ao momento em que nos deitamos para dormir noventa e nove entre cem dos nossos atos ou novecentos e noventa e nove entre mil desses atos nós os executamos de modo puramente automático ou por hábito. Vestir e tirar a roupa, comer e beber, saudar e despedir-se, tirar o chapéu e dar passagem a damas, todos esses atos e até mesmo a maioria das nossas falas comuns consolidaram-se em nós graças à repetição em forma tão típica que podemos vê-los quase como movimentos reflexos. Para toda sorte de impressões temos uma resposta pronta, que damos automaticamente. (JAMES apud VIGOTSKI, 2001, p. 365).

Essa citação de James por Vigotski abre espaço para que o psicólogo reflita sobre a formação de hábitos nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, o brincar, assim como todas as ações dos sujeitos em sociedade, conduz à formação de hábitos. O professor como mediador e coordenador das diversas atividades educacionais, pelas quais há a conformação de hábitos, deve atentar para as pequenas atitudes que ele próprio desenvolve e que o grupo passa a desenvolver.

Entretanto, a essa função específica do brinquedo (a formação de hábitos) cabe pensarmos brevemente sobre os problemas que uma sociedade como a nossa poderá criar: se a lógica é a do mercado, nossos hábitos são criados dentro dessa mesma lógica. E, de acordo com uma lógica de mercado, nossas ações não serão reproduções puramente espontâneas, mas ações condicionadas às trocas econômicas. Nessas trocas não se trata mais de hábitos, mas de *habitus*, no sentido que lhe atribuiu Pierre Bourdieu:

Um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados. (BOURDIEU apud MICELI, 2004, p. XLI).

Ou ainda:

Um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força. (MICELI apud BOURDIEU, 2004, p. XLII).

Isso quer dizer que o brinquedo dentro desta lógica opera como uma espécie de agente catalisador que tem a função de pura reprodução de *habitus*. Porém, o brinquedo suscita na criança situações imaginárias que são experimentadas no ato de brincar e que podem servir para a transposição dos limites do *habitus*. Dessa forma, o domínio do brinquedo, no nosso caso o livro tipográfico que transporta o texto literário, poderá ser um caminho para o rompimento de barreiras, pois esse domínio refletirá no capital cultural do sujeito. Esse capital cultural é o que definirá o *limen* mas

também o *limes*. Isto é, a linha limítrofe que ao separar assume a função de ponto de contato com o exterior, ou seja, a zona fronteira. É no alargamento do limite (formado por *limen*, mas também por *limes*) que é possível a superação de um *habitus*, mesmo que para a formação automática de outro. O brinquedo contribui para a formação constante de hábitos que virão a se tornar *habitus*, ou seja, uma prática cotidiana não consciente que reproduz modelos impostos em alguma conjuntura; mas ao mesmo tempo, contribui para o contrário: para o seu rompimento.

Visto por esse ângulo, o brinquedo pode cumprir função vital nos processos de educação. É através da relação com o brinquedo que a criança é convidada a experimentar ações que poderão ser hábitos da fase adulta. Muitas vezes, o que se percebe é que os processos educacionais são isolados dos contextos políticos, ideológicos, culturais que são a razão mesma da existência dos referidos processos. Pelo simples exemplo do brinquedo, podemos observar que a criança aprende e se forma culturalmente também em processos que se situam fora e extra-escola, que são pautados por uma espécie de “currículo oculto”, segundo Henry Giroux:

As salas de aula e os estudantes não existem em total isolamento, abstraídos da sociedade mais ampla em que vivemos. As técnicas pedagógicas utilizadas para o ensino da escrita e do pensamento crítico perdem o significado caso não incorporem o “capital cultural” que estrutura a vida dos estudantes. (1997, p. 108).

■ 132

Isso quer dizer que a criança aprende na escola não apenas o conteúdo aplicado, mas também como são organizadas as diversas relações sociais. O brinquedo é agente de muitas dessas relações, como já disse, em se tratando de um livro composto de situações imaginárias que solicitam outras tantas situações para poder funcionar.

Benjamin aponta uma questão sobre o conteúdo imaginário do brinquedo que nos interessa, uma vez que permite uma comparação com o que já disse à luz de Vigotski e que pertence a um contexto mais amplo do que o escolar. Diz Benjamin:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa — autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. [...] A imitação — assim se poderia formular — é familiar ao jogo, e não ao brinquedo. (2004, p. 93).

O brinquedo ocupa, dentro desse ponto de vista, uma realidade a partir da visão do adulto. O adulto define o que é brinquedo. Usa para tanto a ideia de que a criança faz sempre imitações de um modelo adulto. Ocorre que o contrário é o correto, a criança é quem cria seu brinquedo. Entretanto, ela está também condicionada ao que o adulto lhe impõe como brinquedo: bola, pipa, bonecas, etc.

A função do brinquedo, como podemos perceber, não é estática: ao mesmo tempo em que contribui para a formação de um núcleo duro, funcionalista, abre caminho para a suspensão das certezas. A ação do brinquedo também evidencia que a vida humana é formada por contingências, acidentes.

O texto literário na qualidade de brinquedo, portanto, tanto oferece um caminho curto, ou seja, impõe limites ao leitor; quanto abre portas para o mundo ou outros mundos. Poderíamos dizer que o livro na condição de brinquedo tem a função de se manter no espaço denominado “confim”, conforme a definição para o termo de Massimo Cacciari (2000) em *Nomi di luogo: confine*, isto é, um lugar que contém, estabelece uma fronteira, um lugar demarcado por uma linha limítrofe e que ao mesmo tempo é o lugar em que toca o outro; que promove a possibilidade de contato. A fronteira: o lugar que estabelece a separação do outro, mas que possibilita o encontro, o diálogo com o outro.

O livro, na qualidade de brinquedo, pode cumprir uma função social de vital importância. Oferece-se contendo situações imaginárias e solicita ao leitor que ele crie as suas próprias situações imaginárias. O leitor poderá seguir as situações imaginadas pelo autor, mas nunca de forma idêntica. Terá de vasculhar o seu mundo e dele construir sua própria tessitura: uma espécie de timbre da leitura.

No processo de construção de uma leitura, o leitor, no caso da minha hipótese de trabalho, a criança, em processo de alfabetização que brinca com o texto, poderá comparar as suas situações imaginárias com a do outro, o autor, mas também com a dos colegas e do professor. Isto é, o livro torna-se uma porta para o mundo, quer dizer, para diversos mundos. Essa é sua principal função.

133 ■

O texto: um brinquedo simbólico

De acordo com o acima enunciado, o texto pode ser explorado como um brinquedo, porém com algumas particularidades. Uma das particularidades de um texto que passa a cumprir função de brinquedo é que as palavras são suas matérias-primas. O material concreto de um texto no momento em que ele é registrado são seus signos linguísticos. O texto é feito de palavras, porém essas palavras representam, entre outras coisas, o desejo de um indivíduo em comunicar algo a outro indivíduo. A função da palavra é a comunicação verbal. Não há palavra que não seja dirigida a outro indivíduo, que ocorra fora de um contexto social, como veremos. No livro, a palavra é materializada, adquire um corpo. Esse corpo da palavra é significativo na relação que apresento, pois para ser brinquedo precisa ser matéria: não há como brincar sem objeto, como disse acima.

O aspecto material do livro tipográfico ou de outro veículo (livro de pano, de madeira, de plástico, entre outros materiais) deverá ser levado em consideração quando o professor for explorar estrategicamente a palavra concreta em sua metodologia. As qualidades de brinquedo que um livro pode possuir estão na natureza concreta com que este se apresenta. Isso porque a materialidade que suporta o aspecto verbal, sintático e semântico está carregada do ato de fala do autor, do editor, do ilustrador, isto é, de questões ideológicas, culturais, políticas que permeiam a produção dos discursos, impressos em forma de enunciados.

Deve-se atentar para os signos linguísticos, para a dimensão do livro, para sua coloração, para suas ilustrações, etc. No entanto, a atenção maior deve se voltar para

outra particularidade do texto: todo texto é efeito de uma enunciação, quer dizer, da expressão verbal na forma de enunciados. Pode-se dizer que através dos enunciados um sujeito interage com outro. O texto é dessa maneira um ato legítimo de fala. No caso de um livro, um ato de fala impresso e que *promove* uma espécie de “interação verbal” entre os locutores.

Antes de discorrer sobre o processo promovido pelos enunciados, a interação verbal, trato da relação entre a palavra e o pensamento. Ao considerar que a matéria principal de um texto são as palavras, é preciso verificar como podem ser investigadas e como podem adquirir estrutura de brinquedo, isto é, como um texto pode ser explorado com qualidades de um objeto que permite gestos alteradores da sua condição natural de forma simbólica⁵.

As palavras estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento do pensamento. As palavras, através de seus significados, são as evidências do pensamento, não de toda a expressão do pensamento, mas de um tipo particular, o pensamento verbal. Em estudo sobre “Educação Estética”, Vigotski diz que “a língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformarmos a língua nós deformamos o pensamento” (2001:357). Obviamente é uma crítica a uma prática educacional que tem o hábito da utilização de diminutivos (livrinho, teatrinho, cavalinho, etc.) para tudo o que é destinado às crianças. Não que a palavra seja o reflexo do pensamento verbal, pelo contrário, pensamento e linguagem são considerados instâncias distintas pelo mesmo psicólogo, no entanto, com ligações muito estreitas. O elo visível entre palavra e pensamento são os significados, a partir destes é que se pode investigar tanto a palavra quanto o pensamento:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (VIGOTSKI, 2003, p. 150).

Portanto, há uma relação complexa entre o pensamento e a fala. No caso da palavra impressa o que facilita a investigação é justamente seu aspecto material, os signos linguísticos. Essa investigação ocorre principalmente pelo aspecto semântico da palavra, e pode ser aprofundado pelo domínio dos outros aspectos: o verbal e o sintático. O sentido e o significado das palavras permitem descortinar temporariamente os modos de funcionamento de um e de outro. Falo “temporariamente”, pois entendo que os sentidos, assim como os significados são dinâmicos. Na argumentação de Vigotski,

⁵ Em **História Social da Mente** (2003), Vigotski argumenta: “[Para o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo] o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. [...] o próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que lhe atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. E acrescenta: o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado — assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente” (p. 143-144).

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VIGOTSKI, 2003, p. 181).

As hipóteses levantadas, momentaneamente, por um leitor num determinado contexto, numa determinada brincadeira, serão orientadas pelo sentido que se constrói através dos significados que uma dada leitura possa estabelecer. O texto torna-se um brinquedo simbólico, no qual a criança tem a liberdade para significar e, de acordo ainda com Vigotski:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala [linguagem], e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. (Idem, p. 151).

135 ■

A fala, todavia, não ocorre fora de um contexto social. Toda palavra é enunciada, quer dizer, é produto, em última análise, de um ato de fala, da enunciação. Um texto, qualquer que seja a sua natureza, é uma atitude de fala de um indivíduo particular que, por um motivo qualquer, comunica algo a um segundo indivíduo ou grupo de indivíduos. Mesmo a palavra monologada é originada na ou para a direção de outrem. Essa enunciação, por sua vez, não ocorre deslocada no tempo e no espaço: é uma ação que ocorre em função de uma organização social, de acordo com Bakhtin,

o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social*⁶. (2004, p. 109).

Dessa forma, o texto transportado por um livro e na qualidade de brinquedo promove uma interação verbal, pois é composto de palavras que são na verdade enunciados, efeitos da enunciação. Essa natureza social do texto reforça a qualidade de brinquedo que pode adquirir um livro de literatura. O livro, entretanto, não é um brinquedo simples, mas um brinquedo simbólico, uma vez que usa no seu fabrico a própria linguagem como matéria primária. Fala Todorov que:

a literatura não é um sistema simbólico “primário” (como a pintura, por exemplo, pode ser, ou como é, num sentido, a língua) mas “secundário”: ela usa como matéria-prima um sistema já existente, a linguagem. (1976, p. 30).

⁶ Os grifos são do autor citado.

Esse sistema secundário, que é a literatura, pode ser conhecido em profundidade a partir de sua forma material, ou seja, a partir dos enunciados. É através do estudo do aspecto material da enunciação que se pode apreciar um significado. O movimento da apreciação, por sua vez, permite a compreensão que fornece subsídios para sua transcendência. A ideologia implícita ou explícita nos enunciados de um texto e revelada pela leitura (apreciação e compreensão) e, inevitavelmente, pela sua interpretação permite ao leitor (no caso restrito da “Oficina”, alunos de séries iniciais) o estabelecimento de um diálogo amplo com o grupo imediato que o cerca (o professor, os colegas de classe, a comunidade escolar) e com o grupo ou grupos sociais que cercam o ato da enunciação do autor:

A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN, 2004, p. 132).

■ 136

Assim chegamos à atividade promovida pelo livro de literatura, quer dizer, à criação de um elo dialógico entre os sujeitos presentes no ato: o autor, o leitor, as personagens, etc. Pelo estabelecimento de uma relação dialógica — a interação verbal — posso considerar o texto literário um brinqueado simbólico⁷. A interação verbal é uma atitude estabelecida pela relação entre locutores distintos e que, sendo promovida pelo livro (um sistema secundário de linguagem), insere o indivíduo num contexto dialógico distinto de outras situações de fala na qual o sistema de linguagem é primário (diálogos cotidianos, por exemplo). A interação verbal é princípio fundador da própria palavra, isto é,

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Idem, p. 113).

⁷ A interação verbal não ocorre apenas com o livro de literatura, mas em todas as formas de enunciação. Segundo Bakhtin, o livro, por ser uma forma constante, imutável e duradoura, é uma situação privilegiada de interação verbal, mas não a única. A enunciação é, por sua vez, uma produção do imaginário, segundo Vigotski e, portanto, simbólica.

No caso do livro, o leitor é solicitado a encontrar um sentido para o ato de fala de um outro indivíduo, o autor. Essa solicitação, quer dizer, esse apelo que faz o livro ao leitor para que este insira o texto numa formação discursiva abre caminho para o diálogo não apenas com o autor, sujeito da enunciação, mas com o contexto que abriga ou abrigou determinado autor. A palavra como aponto acima é o elo entre locutor e interlocutor, mas não a palavra em si, se não o seu significado. Sabemos que o significado de uma palavra ocorre de acordo com o sentido dado pelo operador do texto⁸. A relação pela palavra entre locutores faz do livro um meio de transporte que carrega através das palavras uma discussão ideológica:

O livro, isto é, o ato de fala impresso (...) é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). (Idem, p. 123).

137 ■

Dentro do exposto, posso arriscar uma conclusão sobre esse breve argumento sobre a adoção do discurso de “brincar com o texto literário” na Oficina da Palavra, na qual o texto literário se configura em um brinquedo que se oferece para um sujeito, mas não o orienta, nem impõe um sentido. Pelo contrário, entrega-se para o trabalho do outro.

Como *Bartleby*⁹, de Herman Melville, o livro como um brinquedo simbólico “prefere não agir”, “prefere não fazer”, mas não se opõe que se faça. Assim, o texto literário abre possibilidades para que num contexto de ensino de teatro se possa operar com uma quantidade de situações imaginárias. O texto abre o diálogo; toma a palavra e sugere um curso, assim como um rio, que embora pareça o mesmo é sempre outro. Depende de quem vê e de onde vê o rio.

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale*

⁸ Falamos de “operador do texto”, no sentido que Barthes atribui para texto: um campo de operações, no qual o sujeito se perde na textura, emaranha-se, envolve-se, etc. In: BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

⁹ MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escriturário**. São Paulo: L&PM, 2004.

*a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma se comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*

João Cabral de Melo Neto

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades: Ed. 34, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CACCIARI, Massimo. **Nomi di luogo**: confine. "aut-aut", 2000. (xérox).

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GREIMAS A. J.; COURTÉS J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- KOUDELA, Ingrid. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escriturário**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- SALA PRETA. **Revista do Departamento de Artes Cênicas – ECA-USP**, n. 2, 2002.
- SARTRE, J.-P. **A imaginação**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Pensamento e palavra**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.