

Lourdes Ramalho e seu “teatro novo” nos séculos XX e XXI: da função pedagógica à fruição estética nos textos e nos palcos

Lourdes Ramalho and Her “New Theatre” in the 20th and 21st Centuries: From Pedagogical Function to Aesthetic Fruition in Texts and on Stage

Leandro de Sousa Almeida⁶⁸

Valéria Andrade⁶⁹

Resumo Apesar da recorrente marginalização do gênero dramático na formação básica das escolas brasileiras e nos próprios cursos de formação docente, bem como da tendência de utilização da arte dramática predominantemente como recurso pedagógico, em detrimento de sua dimensão estética e de fruição, discutimos, neste estudo, o projeto de ressignificação da dramaturgia destinada ao público infantil desenvolvido por Lourdes Ramalho a partir dos anos 2000. Tal projeto não se restringe à adoção de uma nova roupagem formal, mas compreende uma nova concepção do fazer dramatúrgico e das possibilidades de experiência estética e de fruição proporcionadas pela arte dramática.

⁶⁸ Doutor e Pós-Doutorando em Literatura e Interculturalidade na Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/FALLA/UEPB), Professor na Secretaria Municipal de Educação de Sumé (SEDUC-Sumé) e na Faculdade Rebouças de Campina Grande (FRCG), leandro.sousa@aluno.uepb.edu.br

⁶⁹ Doutora com Pós-Doutorado em Estudos Avançados sobre a Utopia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Portugal (ARUS/FLUP/U.PORTO), Professora no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG) e no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), val.andradepb@gmail.com.

Palavras-chave: Lourdes Ramalho; Dramaturgia para crianças; Gênero dramático; Fruição estética.

Abstract Despite the recurrent marginalization of the dramatic genre in Brazilian basic education and teacher education programs, as well as the tendency to approach dramatic art predominantly as a pedagogical resource, at the expense of its aesthetic and experiential dimensions, this study examines Lourdes Ramalho's project of resignifying children's dramaturgy from the 2000s onward. This project is not limited to a mere formal renewal; rather, it encompasses a new conception of dramaturgical practice and of the possibilities of aesthetic experience and artistic appreciation afforded by dramatic art. Keywords: Lourdes Ramalho; Dramaturgy for children; Dramatic genre; Aesthetic enjoyment.

LOURDES RAMALHO (1920-2019)

A dramaturga Lourdes Ramalho é considerada autora paraibana, embora tenha nascido em Jardim do Seridó - Ouro Branco, no Rio Grande do Norte. Tendo fixado residência em Campina Grande desde meados dos anos 1950, por meio da sua atuação emblemática nesta cidade, imprimiu seu nome na agenda artístico-cultural da Paraíba, passando a ser reconhecida também como “grande dama da dramaturgia nordestina”.

Tendo vivido uma longa vida de quase um século, vindo a falecer aos 99 anos, “Dona Lourdes”, como era conhecida entre amigos e familiares, escreveu, em seus mais de oitenta anos de carreira, algo em torno de uma centena de peças, algumas das quais ganharam destaque nacional, a exemplo de *As Velhas*, *Fogo-Fátuo* e *Maria Roupas de Palha*, que levaram seu nome a ser aclamado em palcos do Brasil e do exterior, em países como Portugal e Espanha.

A autora se destacou em seu tempo não só porque se posicionava diante de injustiças sociais, históricas e políticas, mas também porque seu empreendimento de ressignificação das raízes populares ibéricas do universo cultural do Nordeste brasileiro a consagrou como empreendedora sociocultural, resultando na façanha de contribuir para a formação de uma identidade singular em meio ao processo

social e estético da discussão artística e cultural na Paraíba dos séculos XX-XXI.

Conforme sistematizou Valéria Andrade, considerada uma das pesquisadoras mais aprofundadas na dramaturgia ramalhiana, Dona Lourdes empreendeu uma obra dividida em Dois Ciclos. Essa sistematização, incorporada posteriormente às pesquisas de outros estudiosos da dramaturgia ramalhiana, pode ser encontrada em textos como: *Lourdes Ramalho e o teatro na Paraíba na segunda metade do século XX: representações e possibilidades de leitura* (Relatório Técnico DCR/CNPq/UFPB, 2006); *Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada* (Editora Ideia, 2007); *Lourdes Ramalho: viver e fazer viver a vida e o teatro* (EDUEPB, 2011) e *Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro* (Editora Horizonte, 2012). Ora bem, parafraseando as ideias da pesquisadora sobre cada uma das fases do repertório dramático ramalhiano, descrevemos os dois ciclos.

Concebido como o primeiro, nas décadas de 1970 e 1980 a dramaturga desenvolveu um projeto destinado a (re)inventar criticamente a cultura do Nordeste brasileiro. A dramaturga catalogou distintos modos de viver e de dizer o mundo de mulheres e homens nordestinos, registrando hábitos, inclusive linguísticos e alimentares, costumes e comportamentos relacionados à vida familiar e em comunidade, crenças e práticas religiosas. Textos que marcam esse primeiro ciclo são: *A Feira*, *Chã dos Esquecidos*, *A Eleição*, *Fogo-Fátuo* e *Uma Mulher Dama*.

Concebido como o segundo, a partir de 1990, a dramaturga trabalha na promoção de uma ressignificação das raízes ibero-judaicas do universo popular nordestino do século XVI. Debruça-se a autora em restaurar traços ancestrais da cultura da sua região, dado que a proposta estética de desvendamento e de ressignificação das raízes étnicas e culturais do universo popular nordestino remete à cultura ibérica. Textos que marcam esse segundo ciclo são: *O Romance do Conquistador*, *O Trovador Encantado*, *Charivari* e *O Reino de Preste João*.

Além desses dois ciclos, segundo os estudos de Valéria Andrade, acrescenta-se um conjunto também numeroso de textos visceralmente comprometidos com a infância e suas peripécias, que se inserem

na obra ramalhiana já desde os inícios de sua escrita dramatúrgica, quando a autora, ainda criança, tinha como diversão favorita brincar de teatro. Intensificada por volta dos anos 2000, esta outra produção da dramaturga destinada a crianças e jovens, que consideramos instituir-se com um terceiro ciclo, tem como objetivo revisitar personagens mitológicos, das fábulas, do folclore e da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas. Sua crítica social se funde à brincadeira e ao humor, na recorrência a temas e personagens que povoam o imaginário popular. Em seu ofício de dramaturga adaptadora, se apropria das narrativas tradicionais para transmutá-las à luz das dinâmicas socioculturais do seu tempo, em diálogo com a crítica social emergente nos seus dias de mulher dramaturga e nordestina dos séculos XX-XXI. Textos que marcam esse terceiro ciclo são: *Novas Aventuras de João Grilo*, *Maria Roupia de Palha*, *Malasartes Buenas Artes*, *Anjos de Caramelada* e *Corrupio e Tangará*.

O (DES)CASO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO DRAMÁTICO

A autora Tânia Rosing, em texto de apresentação ao livro *Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade* (Rosing, 2005), de autoria de Marli S. Carrard Sitta e Cilene Maria Potrich, afirma que particularmente no Brasil, o texto dramatúrgico, também chamado de texto teatral, não faz parte do universo do leitor brasileiro efetivamente, visto que no âmbito escolar o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais e literários tem deixado de lado, nesse processo, o texto dramatúrgico (Rosing, 2005). É curioso observar o descaso relativo ao gênero dramático quando, em outros tempos, autores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em *Estética. Poesia* (Hegel, 1964), defendeu que o drama era superior à lírica e à épica, pois ele mesmo contém elementos desses dois gêneros, entre tantos, cito a objetividade do gênero épico e a subjetividade do gênero lírico. Pode-se conceber que o gênero dramático funde a épica e a lírica para ser um gênero híbrido.

Essa problemática talvez possa ser justificada pelo flagrante equívoco por parte de muitos professores e/ou acadêmicos da área das Letras, Artes e Pedagogia que concebem o texto teatral como objeto estético apenas interessante para as pessoas que fazem parte do universo do teatro, a exemplo de atores, diretores, encenadores, dramaturgos etc., a fim de ser parte integrante de um espetáculo teatral. Infelizmente, esse equívoco tem contribuído para o desinteresse e pré-conceito de muitos sobre o texto dramático e, conseqüentemente, esse mal-entendido influi em perdas para os alunos e para os professores no âmbito das práticas de leitura de obras de gêneros diversos e na formação dos leitores literários, quais sejam objetivos fundamentais da aula de língua portuguesa e/ou literatura na escola, conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Sobre isso, Sábato Magaldi, em *Panorama do teatro brasileiro* (Magaldi, 2004), afirma que enquanto, nas escolas, nos transmitem o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática, dado que as histórias literárias relegam a plano inferior, frequentemente desprezível, a produção teatral (Magaldi, 2004). Essa produção teatral referida por Magaldi diz respeito, antes de tudo, ao texto literário na forma dramática, que é dado como morto na sala de aula, ou pior, como inexistente.

Valéria Andrade e Marcelo Alves de Barros, em *Memórias de um caminho que se faz: ler, dizer, brincar e outras artes* (Andrade; Barros, 2018), nos incitam a:

Garantir que o texto dramático tenha livre trânsito por entre os espaços de leitura, da literatura e do teatro, ou seja, que ele circule para além das salas de teatro como texto para ser lido, vocalizado, dramatizado, performatizado, transformado em voz e em gesto, na sala de aula, no pátio da escola, na praça do bairro, na praia, em casa etc., ingressando, de fato, no circuito vivo dos diálogos interculturais, como material de mediação do nosso conhecimento do mundo, inclusive aquele existente dentro de nós (Andrade; Barros, 2018, p. 324-325).

Levamos em consideração a hipótese de que a não leitura e/ou não compreensão do texto dramático causa o afastamento dos leitores do texto dramático impresso – peças para serem lidas e/ou encenadas –, e da arte dramática – espetáculo teatral ou outras experiên-

cias de uso do texto na cena, a exemplo da leitura dramatizada, encenada, performativa etc. –, para as quais o texto é elemento fundamental. Esse gênero, portanto, passa a ser um material irrelevante, porquanto os alunos não têm qualquer afinidade, uma vez que não inclui obras desse gênero na sua rotina de leitura, pois, tampouco os professores de língua e/ou literatura o conhecem.

Não raramente, em bibliotecas escolares se observa que os acervos de volumes desse gênero somam um pequeno quantitativo, para não dizer que são inexistentes em comparação a outros gêneros, porquanto se sabe que coleções como *Literatura em minha casa* e *Literatura para Todos*, entre outras iniciativas provenientes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) do MEC (Ministério da Educação), podem ser encontradas nas estantes de livros. Provavelmente esse montante seja o remanescente das remessas de kits de coleções literárias que desde 2001, sob a promessa de incentivar o hábito da leitura nas crianças e, especialmente, a leitura compartilhada com pais, parentes, amigos, escola e demais membros da comunidade sociofamiliar, ainda podem ser encontradas em desuso em muitas bibliotecas de escolas brasileiras.

No entanto, a problematização ainda persiste no tocante ao fato de que nestas coleções ainda há o predomínio de obras na forma épica e lírica. Mesmo assim, essas iniciativas foram e são de extrema relevância para que as escolas possam ser contempladas com acervos de obras literárias de qualidade, a exemplo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadinhos e na forma dramática (peças de teatro).

Tendo como ponto de partida o gênero dramático para essa distinção entre os gêneros literários, começamos por destacar que diferentemente do texto narrativo, que *conta* a história, o texto teatral *mostra* a história, pois essa diferença se configura, dentre outros modos, por meio da ausência de uma narradora ou narrador no texto dramatúrgico, enquanto que na narrativa em prosa – gênero narrativo/épico –, quem narra possui uma voz explícita e evidente. Bebendo da fonte dos gregos, Anatol Rosenfeld, em *O Teatro Épico* (Rosen-

feld, 1985), traz com mais clareza essa classificação, notadamente quando, ao se referir ao gênero dramático, destaca:

Vemos, pois, na Dramática uma ação estendendo-se diante de nós, com sua luta e seu desfecho (como na Épica); mas ao mesmo tempo vemo-la *defluir atualmente* de dentro da vontade particular, da moralidade dos caracteres individuais, os quais por isso se tornam centro conforme o princípio lírico. Na Dramática, portanto, não ouvimos apenas a narração sobre uma ação (como na épica), mas presenciamos a ação enquanto se vem originando atualmente, como *expressão* imediata de sujeitos (como na Lírica) (Rosenfeld, 1985, p. 29).

Não seria conveniente, por isso mesmo, afirmar que os leitores do texto épico em prosa têm o privilégio da explicação plena dos fatos pela intervenção do narrador, mesmo que se dê a entender de diversas formas – personagem, observador, onisciente etc. Porquanto, mesmo no gênero narrativo, como no dramático, os leitores ainda precisam e atuam como (co)autores da obra que leem. Tal como aprendemos com os clássicos autores da teoria da *Estética da Recepção*, a exemplo de Wolfgang Iser (1996), sobre a autoridade dos leitores-receptores sobre a obra, são elas ou eles quem têm o poder de preenchê-la e reescrevê-la nas suas leituras, cumprindo seu ofício de correalizadores da obra literária.

Particularmente sobre o gênero dramático, poderíamos dizer que os leitores são estimulados um pouco mais a participar ativamente da construção da obra que leem a partir do seu horizonte de expectativas e de experiências, uma vez que neste gênero a ausência da narradora ou narrador abre “lacunas” que só podem ser preenchidas por quem lê, porquanto a voz narrativa poderá ocupar outro lugar no texto, isto é, nas rubricas/didascálias – marcas de descrições cênicas sugeridas pelos dramaturgos para os atores.

Quanto a esta “ausência” da narradora ou narrador no texto escrito para a cena, Anatol Rosenfeld, já em texto intitulado *Literatura e personagem*, publicado na coletânea *A personagem de ficção, série debates* (Rosenfeld, 2002), afirma que este fenômeno é uma característica particular do texto dramático, fazendo com que sua estrutura também se altere, visto que na ausência da voz narrativa, evidencia-se que o texto dramático se reproduz em discurso direto a partir das falas dos personagens, exigindo do drama o desenvolvimento autô-

nomo dos acontecimentos, sem intervenção de qualquer mediadora ou mediador, uma vez que o autor confiou o desenrolar da ação a personagens colocados em determinadas situações. Esse entendimento do discurso nos leva a inferir que as falas das(os) personagens têm função dramática e, grosso modo, quer dizer que as falas criam uma ação dramática – “ação de quem, no drama, vai à busca dos seus objetivos, consciente do que quer. É a ação de quem *quer e faz*” (Rosenfeld, 2002, p. 28) – dado que, por meio dos diálogos, os personagens se revelam, nas suas características, maneiras de agir e de ser.

Por isso mesmo, para analisarmos qualquer personagem dramatúrgica com mais completude, somos orientados por Décio de Almeida Prado, em *A personagem no teatro* (Prado, 1970), a fazer uma observação tríplice, a saber: (1) o que o personagem diz; (2) como age e (3) o que dizem sobre ele. Essas pistas são preponderantes para se realizar uma análise de uma obra dramatúrgica, já que no caso do gênero dramático o narrador figura como dono do assunto que revela aos leitores, com direito de intervir, expandindo a narrativa em espaço e tempo, voltando a épocas anteriores ou antecipando-se aos acontecimentos, visto conhecer o futuro (Rosenfeld, 1985).

Em outros termos, a partir das concepções de diversos autores como Rosenfeld (1985) e Prado (1970), se compreende que no gênero dramático não ouvimos a narração sobre uma ação – gênero épico –, mas presenciamos a ação enquanto se vem originando atualmente, como expressão imediata de sujeitos – gênero lírico. Portanto, Rosenfeld frisa que a ação se apresenta como tal, não sendo aparentemente filtrada por nenhuma mediadora ou mediador, tal que se manifesta no texto pelo fato dos próprios personagens se apresentarem dialogando, sem interferência da voz de quem narra. Para esta, então, reserva-se outro espaço, em que se manifesta através das rubricas que, no palco, são absorvidas e transsubstanciadas em linguagem cênica, seja por meio das atrizes e atores, cenários, sonoplastia, iluminação, figurinos etc.

Na relação que a dramaturgia tem com o teatro, observa-se que os cenários, por sua vez, desaparecem no palco, tornando-se ambiente, e da mesma forma desaparecem os atores, metamorfoseados em personagens, visto que não os focalizamos especialmente, mas apenas os personagens, na plenitude da sua subjetividade fictícia e não menos

verossímil. Rosenfeld aborda esta perspectiva para instituir que é necessário o texto dramático no palco para completar-se plenamente na cena, porquanto é no palco que o teatro se concretiza, razão pela qual Rosenfeld (1985) observa um paradoxo na literatura dramática, isto é, sendo ela “incompleta”, necessitaria da complementação cênica. No entanto, analisando esse pensamento, defendemos a ideia de que a leitura do texto dramatúrgico é, de algum modo, estar em cena, logo, dizer que o texto é incompleto e subordinado à cena não seria plenamente correto, pois a leitura se encarrega de completá-lo e mesmo ampliá-lo.

Diante dessas características básicas do texto dramatúrgico, é indispensável perceber que a compreensão desses elementos pode ser necessária à leitura do texto com alunos e mesmo professores que não são proficientes no gênero. Não por acaso, o dramaturgo e crítico de teatro Carlos Augusto Nazareth, em *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje* (Nazareth, 2012), infere que se os leitores iniciantes desse gênero entenderem como estão postos esses elementos e como usá-los, poderão compreender a história e fazer a transcodificação, vendo a cena em seu imaginário. Portanto, estarão atentos à movimentação, aos cenários, às luzes e figurinos para que se forme um quadro, pois o texto fornece elementos que lhe possibilitam visualizar a história, isto é, vê-la em ação, razão pela qual podemos afirmar que o texto dramatúrgico *mostra* (Nazareth, 2012).

Ainda na perspectiva do *mostrar*, que a partir deste momento se amplia para a noção de *imaginar*, de maneira particular a autora Catarina Sant’Anna, em *Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação* (Sant’anna, 1995), aponta para uma peculiar maneira de conceber a leitura do texto de teatro, ou seja, como “um texto grávido de um espetáculo teatral” (Sant’Anna, 1995, p. 38), período de gestação este que, em Patrice Pavis, em *O teatro no cruzamento de culturas* (Pavis, 2015), se alude que *do Texto para a Cena* se realiza “um parto difícil”. Para ilustrar a metáfora com mais intrepidez, não seria ímprobo imaginar que a figura paterna, isto é, a de quem responde pela encenação – encenadora ou encenador –, se depara com o desafio de “colocar à vista, sincronicamente, todos os sistemas significantes cuja interação é produtora de sentido para o

espectador” (Pavis, 2015, p. 21), dado que a encenação se torna a enunciação do “dar à luz” à representação do texto dramático.

Partindo do pressuposto de que o texto dramático pode ser uma maneira de aproximar os leitores do teatro, a partir da leitura que este realiza, acontece uma transcodificação intermediária de caráter imaginativa que “transubstancia⁷⁰” uma obra de arte em outra, ou seja, *obra literária* em *obra teatral*. Quando se refere à *gravidez*, usa tal metáfora para mostrar que este relacionamento amoroso começa na leitura do texto e tem como fruto dessa relação o *nascimento* de um espetáculo imaginário dos leitores, onde se manifestam as belezas estéticas da arte dramática.

Oportunamente colocando essas postulações teóricas em diálogo com as concepções epistemológicas que definem a dramaturgia de Lourdes Ramalho, não podemos deixar de mencionar que a dramaturgia teria escrito suas peças com o olhar para a cena, tal que *concebe* – como mãe de uma obra – a textos dramáticos que, mesmo em seus diferentes períodos de *gestação* tinham como finalidade a representação. Não por acaso, a autora também pode ser caracterizada como uma dramaturga-encenadora, razão pela qual para além da escrita, dirigia o processo de encenação e a montagem de seus textos para o palco – fazendo valer para si mesma a figura *paterna*.

DRAMATURGIA INFANTIL: DO PEDAGÓGICO AO FRUITIVO

Levando essa discussão sobre o gênero dramático para o campo do fazer teatral, no tocante às peças para o público infantil ou mesmo para a concepção de uma dramaturgia para este destino, sabe-se que desde o final do século XX a consagrada Lúcia Benedetti é referida em diversos estudos acadêmicos ligados às artes cênicas como a precursora do Teatro Infantil⁷¹ no Brasil, visto que em 1948 estreou a

⁷⁰ Termo empregado por Haquira Osakabe, em *A pátria de Inês de Castro* (1998), para designar o processo de transformação itinerante de diferentes elementos signícos.

⁷¹ Estou chamando de *dramaturgia infantil* e *teatro infantil* o repertório de obras dos respectivos gêneros que se destinam às crianças, adolescentes e jovens.

peça *O Casaco Encantado*⁷², encenada pela Companhia Artistas Unidos. Esta peça teria lançado as bases do que hoje é considerado dramaturgia infantil brasileira, buscando, a partir de então, em todos os seus espetáculos para essa faixa etária de público, que eles alcançassem a mesma qualidade cênica e literária dos espetáculos voltados para adultos.

Da leitura de *Teatro infantil na sala de aula: diálogos com a cultura popular* (Lúcio, 2005), depreende-se que a *dramaturgia para crianças* tem seu marco inicial na encenação da peça de Benedetti, dado que até antes desse momento o que tínhamos no Brasil seriam textos voltados para um teatro feito exclusivamente por crianças, cujos espetáculos eram montados e apresentados em escolas, igrejas, associações de bairros e demais espaços educativos, onde as famílias se reuniam para assistir teatro.

Tomemos nota de que este era um *teatro de caráter pedagógico*, isto é, tinha finalidades meramente didáticas, dado que os espetáculos tinham um cunho moral e de perspectiva religiosa doutrinária. Em sua maioria, os textos eram encenados pelas crianças sob a supervisão de uma pessoa adulta, geralmente professores da escola, ou uma figura religiosa, a exemplo do padre (Lúcio, 2005).

Por sua vez, segundo a autora Ana Cristina Marinho Lúcio, se desvencilhando da versão moralista para que o chamado teatro infantil feito por crianças servia, o então considerado *Novo Teatro*, acompanhado de textos dramatúrgicos escritos com o objetivo de serem encenados para as crianças, surgiu a partir da encenação da já mencionada peça *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti. Nesta versão as estratégias moralistas são deixadas para que elementos da própria linguagem do *teatro para adultos* possam ser adicionados, tais como textos adequados ao universo do público infantil, diretores

⁷² A peça *O Casaco Encantado* tem uma história narrada por uma vovó que se intromete o tempo todo na trama e conta as peripécias de um reino muito distante, onde os alfaiates João e José, para não correrem o risco de perderem suas cabeças, são obrigados a costurarem um casaco para o Rei. O problema estaria facilmente resolvido se não fosse a visita inesperada do Mágico, que faz a história mudar de rumo e envolve personagens hilários como uma princesa, ex-aprendiz de feitiçeira, um relógio que faz seu próprio tempo, a mulher que apanha do marido e um ministro bajulador.

especializados, encenadores, atores, crítica, público pagante etc. Portanto, com este sistema funcionando a todo vapor, “tinha sido lançado o teatro para crianças fora dos moldes habituais. Nem escolar, nem amadorístico, mas o teatro como espetáculo de arte” (Benedetti, 1969, p. 1003).

Diante das mudanças que o teatro e, conjuntamente, a dramaturgia para crianças sofria até a altura, passa-se a instituir-se uma concepção mais “valorativa” – inclusive no tocante ao valor monetário do capitalismo – para a montagem de espetáculos para as crianças, visto que se começa a profissionalizar o teatro infantil, razão do surgimento de companhias especializadas, público com interesse, atores especializados, entre outros agenciamentos que, de certo modo, colocam a figura da criança como uma *consumidora ativa* e, sendo assim, o problema já não se concentrava na moralidade das peças, mas nas intenções capitalistas de consumo dessa arte teatral como produto de mercado por um público pagante.

Se observamos o contexto atual, as antigas problemáticas que cercam o teatro infantil na primeira metade do século XX ainda podem ser notadas na contemporaneidade. Não por acaso, Nazareth (2012) afirma que ainda existe a necessidade de um teatro infantil criativo, de qualidade, não dogmático, não didatizante ou pedagógico, em que sua relevância não esteja condicionada à função de comemorar datas festivas ou contemplar conteúdos programáticos.

Mesmo hoje, esse teatro apenas como recurso didático não é suficiente para contribuir para o desenvolvimento das capacidades criativas, críticas e inventivas das crianças, motivo pelo qual Nazareth reforça que a arte está sendo colocada em segundo plano, ou seja, em detrimento das doutrinações, negando às crianças o prazer estético e o deleite da linguagem artística, indispensáveis para a sua formação holística enquanto ser humano, que tem necessidades estéticas. Ademais, como acentua o autor, na sua problematização sobre o modo como a linguagem teatral é concebida e usada, afirma que passa a ser um “espelho de costumes” para servir à escola e não como uma forma de ver o mundo, da criança se ver no mundo e aprender, em seu sentido mais amplo, sobre si mesmo e sobre os outros – e sobre o mundo (Nazareth, 2012).

Diante desse contexto, por mais que a dramaturga Lourdes Ramalho viesse a dar nome ao seu teatro para crianças ainda circunscrevendo-o como “teatro pedagógico”, por estar fundido, na gênese de sua carreira de autora, à prática pedagógica da sala de aula, isso quando pensava-escrevia entre os anos de 1940 e 1970, à revelia de sua própria acepção, sua produção teatral vai se transformando e ganhando forças suficientes para em um futuro próximo ultrapassar os muros da escola – lugar onde começara a apresentar suas habilidades de escritora de textos dramáticos com a finalidade de contribuir como entusiasta-animadora em festejos e datas comemorativas do calendário escolar.

Nas palavras de seu interlocutor, o encenador espanhol Mancho Rodriguez, Lourdes Ramalho não se limitou a desenvolver uma dramaturgia de caráter regional ou pedagógico, mas construiu, ao longo de sua trajetória, aquilo que ele próprio denomina um “teatro novo”, marcado pela transformação das experiências, das memórias e das vozes de sua gente em matéria de criação artística. Em seu relato intitulado *Histórias com Lourdes Ramalho* (Rodriguez, 2020), publicado na edição especial *Lourdes Ramalho 100 anos*, do jornal *Correio das Artes*, o encenador destaca essa dimensão renovadora da dramaturgia ramalhiana:

Lourdes Ramalho podia apenas ter ficado no teatro didático da professora da Escola Normal de Campina Grande, ou nos seus cadernos de poesia, ou nas suas peças sertanejas, com seus dramas regionais... mas pelo seu sonho e sensibilidade, pelo seu grande amor à nordestinidade oprimida e a sua gente subjugada, atuou como o seu *poeta de água doce*, elevou-se nomeado *terreiro desertode péé pá*, avançou por cima das sombras mortas de uma *pátria de barrigas vazias* e deu voz e cantar às gentes humildes da sua terra. Transformou as fantasmagorias em protagonistas de um teatro novo, fez do seu teatro uma arte viva (Rodrigues, 2020, p. 19).

Assinalamos, ainda, que muitos desses textos foram destruídos após serem encenados, costume cultivado pela autora durante anos – mesmo que nessa época não se afirmasse como *autora* –, privando as gerações futuras o prazer de conhecer esses textos. No entanto, os relatos memorialísticos da dramaturga instigaram a criatividade e a curiosidade de apreciadores de sua obra que interessados nessas his-

tórias, a exemplo de pesquisadores, tentaram voltar a pôr em palavras o que até então existia na memória privilegiada de quem assistiu aos seus espetáculos, alguns anunciados em jornais que circularam na cidade de Campina Grande. Sendo esse levantamento outrora protagonizado por Valéria Andrade, conforme se observa em *Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro* (2012), a autora registra nomes de espetáculos como “*Na Lua é assim, Uma vida diferente, O herói, O príncipe valente e Ingrato é o céu*” (Andrade, 2012, p. 224).

Comprovar se estas peças tinham um caráter pedagógico não corresponde aos objetivos dessa discussão, já que esta é uma afirmativa da própria autora, senão que olhando para as peças que compõem o referido terceiro ciclo de sua obra, isto é, o conjunto de textos dramáticos destinados ao público infantil, caberia reafirmar que os anos de amadurecimento do início de sua carreira de autora de teatro até os anos de 1990 em diante contribuíram para que o teatro infantil brasileiro ganhasse nova roupagem, não só pelos novos elementos que compõem o repertório ramalhiano infantil, mas porque este seria um compromisso assumido por Lourdes Ramalho com base na carreira desse teatro.

Sendo uma empreendedora sociocultural engajada num projeto de ressignificação de mitos e lendas do folclore, da cultura popular de tradição oral, a dramaturga *dá à luz*, portanto, a uma obra que continua a iluminar o caminho de uma nova geração inspirada e comprometida com a dramaturgia e o teatro infantil, seja no âmbito escolar ou em outros espaços.

Acreditamos que, no contexto escolar, por exemplo, as salas de aula, bibliotecas e auditórios podem funcionar como espaço criativo para a fruição estética de peças de Lourdes Ramalho no âmbito das disciplinas da área de Linguagens e Códigos, particularmente Literatura, Artes e Teatro. Suas peças, ao serem lidas das mais variadas maneiras e até encenadas com a finalidade primeira da fruição estética, também podem vir a colaborar na formação leitora dos alunos e professores, além de ajudar no processo de conscientização sobre diversas agendas políticas, sociais e culturais da atualidade que podem vir a surgir em decorrência de uma experiência frutiva e crítica dessas obras.

Nessa direção, em *O teatro pós-dramático na escola* (2011), de Carminda Mendes André, somos incitados a tornar as artes independentes dos discursos pedagógicos na sala de aula. O pensamento da autora nos ajuda a ver a diferença entre processo criativo e o processo educativo, numa dialética da multiplicidade, na propiciação de um espaço de realização de ações inventivas. Trabalhar a atitude inventiva no ensino da linguagem dramática e teatral, a fim de que a escola se torne espaço de experimentação, laboratório de vivências no romper de metodologias que levem a teorias totalizadoras. Como professores dessa área, portanto, cabe-nos pôr em questão o papel das artes contra os dispositivos de poder instalados na infraestrutura didática e ideológica da escola. Trata-se de golpear aquilo que fixa os discursos do seu próprio saber como verdades do poder, motivo pelo qual poderíamos pensar o ensino da arte dramática enquanto ação confrontiva e libertadora para estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro. In: GOMES, André Luís; Maciel, Diógenes André Vieira (Orgs.). *Penso Teatro: dramaturgia, crítica e encenação*. – Vinhedo, Editora Horizonte, 2012, p. 220-238.
- ANDRADE, Valéria. *Lourdes Ramalho e o teatro na Paraíba na segunda metade do século XX: representações e possibilidades de leitura*. Relatório Técnico DCR/CNPq (Programa de Pós-Graduação em Letras) - UFPB, João Pessoa, 2006.
- ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada. MACIEL, Diógenes André Vieira; ANDRADE, Valéria (Orgs.). *Dramaturgia fora da estante*. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 207-222.
- ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho: viver e fazer viver a vida e o teatro. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *A feira; O trovador encantado*. Organização de Ria Lemaire. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 29-51.
- ANDRADE, Valéria; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Teatro para crianças: um reino encantado na dramaturgia de Lourdes Ramalho. In:

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças*. Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio (Orgs.). Campina Grande: Editora Bagagem, vol. 1, 2008, p. 7-24.

ANDRÉ, Carmina Mendes. *Teatro pós-dramático na escola*. Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de Aula. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/publico/TeseCarmindamMendesAndre.pdf>. Acessado em 28 nov. 2023.

BENEDETTI, Lúcia. *Aspectos do teatro infantil*. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Estética. Poética*. Lisboa: Guimarães Editores, 1964.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Teatro infantil na sala de aula: diálogos com a cultura popular. In: _____. *Teatro Infantil e Cultura Popular*. Campina Grande: Bagagem, 2005, p. 15-43.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. – 6. ed. – São Paulo: Global, 2004.

NAZARETH, Carlos Augusto. *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

OSAKABE, Haquira. A pátria de Inês de Castro. In: IANNONE, Carlos A; GOBI, Márcia V. Z; JUNQUEIRA, Renata S (Orgs). *Sobre as Naus da Iniciação: estudos portugueses de Literatura e História*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.105-117.

PAVIS, Patrice. *O teatro no cruzamento de culturas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

RODRIGUES, Mancho. Histórias com Lourdes Ramalho. In: *Lourdes Ramalho 100 anos*. Correio das Artes, Editora A União, João Pessoa, 2020, p. 18-19.

- ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. *In: A personagem de ficção, série debates: Literatura*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.
- ROSING, Tânia. Apresentação. *In: Marli S. Carrard Sitta e Cilene Maria Potrich. Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade: Passo fundo*, 2005.
- SANT'ANNA, Catarina. *Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação*. Revista de Educação Pública, v.4, n.5, jan./jun., Cuiabá: EDUFMT, 1995, p. 33-45.