A POESIA DO TEXTO NA (PO)ÉTICA DO ENCONTRO

experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro

Heloise Baurich Vidor
Organizadora

EDITORA UDESC

A poesia do texto na (po)ética do encontro: *experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Marcus Tomasi
Reitor

Leandro Zvirtes
Vice-Reitor

Matheus Azevedo Ferreira Fidelis
Pró- Reitor de Planejamento

Soraia Cristina Tonon da Luz
Pró- Reitor de Ensino

Fabio Napoleão
Pró- Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Antonio Carlos Vargas Sant'Anna
Pró- Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação

EDITORA UDESC

Marcia Silveira Kroeff
Coordenadora

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Silveira Kroeff- Presidente
Nilson Ribeiro Modro - CEPLAN
Alexandre Magno de Paula Dias - CESFI
Janine Kniess - CCT
Roselaine Ripa - CEAD
Monique Vandresen - CEART
Fernanda Simões Vieira Guimarães Torres - CEFID
Rafael Tezza - ESAG
Sílvia Maria Fávero Arend - FAED
Rosana Amora Ascari - CEO
Renan Thiago Campestrini - CEAVI
Giovanni Lemos de Mello - CERES
Veraldo Liesenberg - CAV

EDITORA UDESC

Fone: (48) 3664-8100
E-mail: editora@udesc.br
http://www.udesc.br/editorauniversitaria

A poesia do texto na (po)ética do encontro: *experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro*

Heloise Baurich Vidor

Organizadora

AUTORES

Ana Paula Neis Dorst
Andreza Nóbrega
Elisangela Christiane De Pinheiro Leite
Fernando Augusto Do Nascimento
Heloise Baurich Vidor
Paula Gotelip
Raissa Bandeira Da Luz
Roberta Xavier
Sabrina Moura
Yuri Lima Cabral

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Cláudia Machado da Camara Canto

ILUSTRAÇÕES

Tatiana Cobucci

P745 A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro. 1. ed. / Heloise Baurich Vidor (org.); Diagramação e projeto gráfico de Cláudia Machado da Camara Canto; Ilustrações de Tatiana Cobucci. - Florianópolis: UDESC, 2020.
178 p. : il.

Inclui biografias dos autores.
ISBN: 978-65-990474-1-1

1. Poesia brasileira - Coletânea. 2. Leitura. 3. Poética. I. Vidor, Heloise Baurich. II. Canto, Cláudia Machado da Camara. III. Cobucci, Tatiana.

CDD: B869.108 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez
CRB 14/865 Biblioteca Central da UDESC

O saber é, antes de tudo, carnal. São nossos ouvidos e nossos olhos que o captam, nossa boca que o transmite. Certo, ele nos vem dos livros, mas os livros saem de nós. Um pensamento faz barulho, e o gosto de ler é uma herança da necessidade de dizer.

Daniel Pennac. Diário de Escola.

SUMÁRIO

9 | Apresentação
Heloise Baurich Vidor

15 | *A Avó Adormecida*
Yuri Lima Cabral

19 | O limiar de uma docência: literatura com bebês e teatralidade nas mediações literárias
Elisangela Christiane de Pinheiro Leite.

37 | *Menina Bonita do Laço de Fita*
Andreza Nóbrega

39 | Entre o metafórico e o didático: caminhos de apropriações do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro
Fernando Augusto do Nascimento.

61 | *Lá e Aqui*
Ana Paula Dorst e Sabrina Moura

65 | Em defesa do teatro na escola pública: caminhos poéticos do "não ter"
Andreza Nóbrega

79 | *Toda a poesia*, de Paulo Leminski
Paula Gotelip

83 | A poesia marginal de Ana Cristina Cesar - relatos do processo de transposição de gênero literário do trabalho cênico *Ia sem ver*
Ana Paula Neis Dorst

95 | *O jarro da memória*
Roberta Xavier e Karoline Gonçalves

101 | Projeto visitando caio – o teatro e a apreciação literária na universidade
Raissa Bandeira da Luz

113 | *Um dia, um rio*
Heloise Baurich Vidor

117 | Quando estive em mariana eu fui rio-Reflexões acerca da potência poética de leituras coletivas em sala de aula
Roberta Xavier

129 | *Uma pergunta tão delicada*
Fernando Augusto do Nascimento

131 | Um ato profano: reverberações de uma experiência de leitura em voz alta
Sabrina Moura

145| *Guerreiro do Pajeú*
Raissa Bandeira da Luz

147 | Teatro e dislexia: confluências possíveis
Paula Gotelip

161 | *Desencontros*
Elisangela Christiane de Pinheiro Leite

165 | Minha professora Olga: memórias de um aluno peralta de experiências de leitura
Yuri Lima Cabral

175 | Sobre os autores

APRESENTAÇÃO

Esta publicação reúne trabalhos produzidos no contexto da disciplina *Processos Educacionais em Artes Cênicas & Formação de Professores de Teatro*, no Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) da UDESC, durante o segundo semestre de 2017 para mestrandos e doutorandos.

Pelo curso, de cunho teórico-prático, procurou-se a aproximação do campo da leitura ao do teatro, buscando apontar possibilidades poéticas e pedagógicas no contato com o texto escrito. Foram apresentados e aprofundados conceitos específicos como leitura, leitura em performance, texto, literatura e teatralidade, além de escola e escolar, a partir da perspectiva da pedagogia do teatro. As principais referências teóricas foram: Jan Masschelein & Maarten Simons, Daniel Pennac, Jorge Larrosa, Jacques Rancière, Paul Zumthor, Dennis Guénoun, Antonio Candido, Eliana Kefalás, Juliana Jardim, entre outros. E as práticas de leitura foram desenvolvidas através da proposta de leitura e teatralidade, pesquisada por mim e publicada no livro *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) de minha autoria.

Inspirada pela leitura de um dos textos de Jorge Larrosa (2010), que se chama *Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade*, tratei de propor aos estudantes a "experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender", tendo como perspectiva a ideia de que "a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim 'dar a ler o que se deve: ler'". Assim, textos teóricos e literários foram lidos na aula, coletivamente, com o intuito de sensibilizá-los para a leitura e à reflexão. E aliada a Daniel Pennac, procurei pensar as práticas, respeitando sempre os dez direitos do leitor, que incluem

a possibilidade de não ler! No nosso caso, ainda que alguém não quisesse ler, acabaria por ouvir o que estava sendo lido pelo coletivo. Sendo assim, cada aluno-leitor-autor pôde *divagar* com liberdade, a qual é retratada pela diversidade de temas que surgiram na escrita final dos oito artigos aqui apresentados.

Em termos práticos, foi explorada, no curso, a proposta de composição com a leitura de literatura, o *corpo a corpo* com o livro, segundo Kefalás (2012). Iniciamos com a leitura de textos literários *em performance*, ou seja, com a presença da voz no espaço, conjugando as ações de *ler, dizer, ouvir e ver*, sempre com o texto em mãos. Esta proposta cria oportunidades de fruição da literatura, incorporando a dimensão afetiva que o corpo-voz e a situação coletiva podem suscitar no leitor/ouvinte/espectador. A estas ações, são inseridas pequenas regras e movimentos corporais sutis durante a leitura, abrindo espaço ao lúdico, sem comprometer o contato do leitor-jogador com o texto. O teatral, neste caso, vai se delineando através da observação (em processo) destas ações.

Assim, para as composições com a leitura, o objetivo era pensar em uma proposta cênica à leitura de uma literatura específica, refletida a partir do tema do texto, escolhido pelos estudantes de forma individual, ou de sua musicalidade ou de aspectos metafóricos presentes. Estas experimentações que chamo de "lítero-teatrais" são descritas aqui (títulos e textos em itálico), intercaladas com as reflexões de cada estudante no artigo apresentado (títulos em negrito) sem uma correlação direta, isto é, surgem como um respiro poético no fluxo teórico.

O livro abre, portanto, com a composição de leitura para o texto infantil *A Avó Adormecida* de Roberto Parmeggiani, ilustração de João Vaz de Carvalho, proposta por Yuri Lima Cabral, acompanhada pelo artigo - **O limiar de uma docência: literatura com bebês e teatralidade nas mediações literárias**, de Elisangela Christiane de Pinheiro Leite que discute, a partir de um fragmento observado na atuação docente de uma professora de Educação Infantil, especificidades da docência, através das reações dos bebês. A reflexão de Leite gira em torno da presença vital da teatralidade

assumida nas práticas de apresentação do universo literário aos bebês, pelos professores de educação infantil.

Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado e ilustração de Rosana Faría, proposta por Andreza Nóbrega anuncia **Entre o metafórico e o didático: caminhos de apropriações do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro** de Fernando Augusto do Nascimento, que trata da escola e da sala de aula. No artigo **são** investigadas as relações entre literatura infantil e temáticas de gênero e sexualidade sob uma perspectiva metafórica, problematizando os discursos de gênero e sexualidade nas obras, *Uma pergunta tão delicada*, (2014) de Leen Van Den Berg e *Menina não entra* (2006) de Telma Guimarães Castro Andrade. A composição *Lá e cá* de Carolina Moreyae com ilustração de Odilon Moraes, proposta por Ana Paula Dorst e Sabrina Moura dá sequência a outro artigo relacionado ao campo da escola - **Em defesa do teatro na escola pública: caminhos poéticos do "não ter" - de** Andreza Nóbrega. Nóbrega reflete sobre uma possível poética da precariedade nos caminhos trilhados pelo docente de teatro ao se deparar com o "não ter": espaço, estrutura, material, entre outras dificuldades encontradas ao trabalhar com a linguagem teatral na escola pública. Partindo da ideia de ressignificação, o espaço, o texto e a leitura são postos em suspensão e experimentados enquanto pulsação poética em práticas teatrais na escola.

Aproximando a literatura do teatro, através da transposição da poesia e da narrativa para o palco, seguem os textos: **A poesia marginal de Ana Cristina Cesar - relatos do processo de transposição de gênero literário do trabalho cênico Ia Sem Ver,** de Ana Paula Neis Dorst e **Projeto visitando caio – o teatro e a apreciação literária na universidade,** de Raissa Bandeira da Luz. Eles contam com a abertura feita pela composição *Toda a poesia*, de Paulo Leminski, proposta por Paula Gotelip e *O jarro da memória*, de Cláudio Galperin, com ilustração de Laura Teixeira, proposta por Roberta Xavier respectivamente. Partindo da pergunta 'como foi o processo de transposição das obras da poeta Ana Cristina Cesar na construção dramatúrgica do espetáculo teatral Ia Sem Ver?', Ana Dorst pensa na

transposição de textos literários para a linguagem teatral, atendo-se à construção poética do referido espetáculo teatral, em que foi utilizada a poesia marginal da poeta Ana Cristina Cesar para construir sua própria teatralidade. Já, Luz, discorre sobre o projeto "Visitando Caio" que consistiu em quatro adaptações de contos do Caio Fernando Abreu para monólogos os quais foram apresentados à comunidade, trazendo como resultado uma experiência pessoal que germinou, através deste projeto, o interesse pela literatura.

Um dia um rio, de Leo Cunha, ilustração de André Neves é a composição sugerida por mim, Heloise B. Vidor. Ela antecede o tema da leitura em voz alta e coletiva, proposta na sala de aula e a fruição peculiar a esse acontecimento, tratado primeiramente no artigo - **Quando estive em mariana eu fui rio-Reflexões acerca da potência poética de leituras coletivas em sala de aula** - de Roberta Xavier, que reflete sobre a potência poética das dinâmicas de leituras coletivas, buscando relacionar o jogo de leitura, o acontecimento pedagógico e o viés espetacular (jogo/cena) da experiência. Na sequência, a composição de leitura para *Uma pergunta tão delicada*, de Leen Van Den Berg e ilustração de Kaatje Vermeire, indicada por Fernando Augusto do Nascimento, anuncia: **Um ato profano: reverberações de uma experiência de leitura em voz alta** de Sabrina Moura, que aponta os ecos da experiência prática de vivenciar uma sugestão metodológica de aproximação de teatro e literatura, dialogando com as noções de professor *amateur*, escola como "tempo livre" e espaço de jogo, dos autores Jan Masschelein e Maarten Simons, buscando ampliar as percepções e interfaces entre escola e teatro.

Guerreiro do Pajeú, cordel de Chico Pedrosa foi a composição com a leitura proposta por Raissa Bandeira da Luz, trazendo na continuação o tema da relação professor –aluno, o qual é, de alguma maneira, abordado por Paula Gotelip, com o texto **Teatro e dislexia: confluências possíveis,** já que a autora versa sobre aproximações possíveis entre dislexia (e outros transtornos de aprendizagem) e teatro, partindo das proposições de leitura e teatralidade (Vidor, 2010). As interlocuções apresentadas por Gotelip são baseadas na sua experiência como aluna disléxica e a sua vivência com as

práticas de leitura compartilhada no curso da pós-graduação aqui mencionado.

Na sequência, a composição *Desencuentros* de Jimmy Liao, recomendada por Elisangela Christiane de Pinheiro Leite, precede o artigo - **Minha professora Olga: memórias de um aluno peralta de experiências de leitura -** de Yuri Lima Cabral, que encerra a publicação. Através da descrição de suas memórias escolares, cruzadas com suas experiências como aluno/leitor nas práticas pedagógicas, vivenciadas pelas leituras coletivas no curso da pós-graduação, o autor analisa, sucintamente, que tais práticas de leituras podem potencializar a aproximação entre leitor e obra literária e entre professor e aluno.

Leitura e teatro, aqui tramados por palavras e pelos traços de Tatiana Cobucci, buscam sensibilizar e incentivar jovens e adultos à leitura, estimulando o contato com obras literárias diversificadas em sua materialidade e com o objeto livro, criando espaços interdisciplinares potentes para imbricar ensino e criação artística. Esperamos que por meio de nosso trabalho aqui publicado, haja alguma contribuição com a formação de professores, mediadores de leitura, estudantes de licenciatura, pesquisadores e demais interessados pela literatura, pelo teatro e pela educação.

Heloise Baurich Vidor
Florianópolis, 2020

A AVÓ ADORMECIDA

Autor: Roberto Parmeggiani

Ilustração: João Vaz de Carvalho

Editora: Dsop

Sinopse

O livro "A avó adormecida" fala sobre a sensibilidade e a proximidade entre um neto e sua avó, que está doente. Com ilustrações poéticas e lúdicas, construídas em tons pastéis, abre-se caminhos para a imaginação. A morte já postulada, assim como do processo de esquecimento provocado pela doença - e que se transforma em sono irreversível por meio de metáforas, somos levados a pensar acerca da morte e do sentimento de amor entre um neto e sua avó.

Corpo a Corpo com o Livro- por Yuri Lima Cabral.

No momento em que muitos livros foram postos na mesa, rapidamente meu olhar foi conduzido à imagem de uma senhora sorridente estampada em um deles, ali, sem nenhuma pretensão em mente e lembrando do que foi discutido nos encontros: que a prática deveria surgir a partir de uma leitura prévia da obra, fosse ela imagética ou textual. Realizei então uma primeira leitura do livro A Avó Adormecida.

O livro é um grande mergulho no sentimento entre um neto e sua avó, no qual a doença de Alzheimer e a questão do tempo como elemento irreversível, transformam a perda e a ausência em memória. Ao ler a obra, fui conduzido a um olhar a respeito do esquecimento das palavras, do ato de aprender e reaprender, a forma de se ler, a

enxergar os afetos e, mais do que isso, a tessitura das palavras e seus movimentos como forma de comunicação.

Como não lembrar dos tempos de pão de queijo quentinho, das fornalhas de biscoito de polvilho, dos cafés passados na hora, das conversas sobre a vida, sobre a escola, dos esquecimentos também presentes e de todo carinho e afeto das minhas queridas avós? Estava então totalmente atravessado pela história que me conduzia a lugares onde a lembrança me fazia sorrir e relembrar com amor dos tempos que já não retornam mais, aqueles que ficam presos na memória e no coração desse que aqui escreve.

Proposta de Leitura Coletiva

A mesa central foi afastada e logo pedi para que todas as pessoas encontrassem um lugar na sala e que deitassem de forma confortável, que estivessem com seu corpo em repouso, relaxado e, também, que fechassem seus olhos e apenas acompanhassem a leitura – dessa vez com os ouvidos. As instruções foram simples, sempre imaginando que essa prática pudesse ser deslocada para a utilização na escola, com alunos, na qual uma pessoa realizaria a leitura de uma página em pé e, ao terminar, passaria para outra pessoa que estaria deitada, a qual deveria, então, continuar a leitura de mais uma página, caminhando pelo espaço; caso ela não quisesse ler, continuaria deitada e a pessoa escolheria outra pessoa. Duas instruções importantes foram colocadas: a pessoa poderia ler o livro de trás para frente ou escolher a opção de abrir qualquer página e realizar a leitura, trazendo assim a ideia do esquecimento proposto na forma textual da literatura, como também nas ilustrações ricas de João Vaz de Carvalho.

A leitura, conduzida pela teatralidade, fluiu nesses recortes de memórias, nas falas por vezes desconexas em uma condução que possibilitou uma ampliação de ver a doença como um fluir do tempo, que era estabelecido entre avó e neto na narrativa das vozes que ecoavam na sala.

O LIMIAR DE UMA DOCÊNCIA: LITERATURA COM BEBÊS E TEATRALIDADE NAS MEDIAÇÕES LITERÁRIAS

Elisangela Christiane de Pinheiro Leite

Quando o olhar se volta para os bebês no contexto educacional, são amplas e pertinentes as discussões; aqui, escolhi revelar reflexões a partir de uma das observações realizadas na pesquisa de campo, ocorrida em 2012 na RME[1] de Curitiba. Nessa pesquisa, tive a oportunidade de conhecer os bebês da sala da professora Julieta[2] que, em fragmentos, através da experiência de olhar, trago aqui para dialogar sobre a ação educativa com a pequeníssima infância e o contexto literário.

É assim que volto o olhar para prestar as devidas atenções à forma como os bebês descobrem o mundo, as relações estabelecidas por eles com o que lhes é apresentado e, nesse caso, a cultura escolar ao reconhecer a potencialidade presente nas intervenções deles. Afinal, os bebês estão habitando esse lugar, deixando marcas e produzindo cultura.

Embora nos interroguemos sobre os elementos que caracterizam essa produção de cultura e aquilo que é imprescindível para que eles se sintam pertencentes ao universo escolar, o questionamento necessita permanência. Em todas as nossas ações na relação com eles, e em tudo aquilo que escolhemos para essa atuação, envolve uma pergunta: é possível promover o encontro dos bebês com a literatura, tendo em vista a teatralidade ao considerar suas potencialidades, seus desejos, suas escolhas, suas necessidades de forma poética e sensível?

O revelar de uma investigação com Julieta: a professora de bebês

Numa determinada manhã de inverno, adentro a sala da professora Julieta, avisto os bebês que estavam todos ocupados: dois estavam em pleno momento

1 RME – Rede Municipal de Ensino de Curitiba.
2 Escolhi nomeá-la de Julieta, para garantir o anonimato da professora.

> de colação[3]; um grupo brincava com objetos que estavam na sala, e outro grupo de bebês se dirigiu a mim para, possivelmente, tentar compreender o que eu estava fazendo lá. No entanto, minha presença se tornou insignificante logo que Julieta começou a emitir uma suave melodia do cancioneiro popular. Foi assim que os vi acompanharem a professora com o olhar; eles sentem o desejo de chegar mais perto e alguns vão até ela. Isso fez com que Julieta formasse uma pequena roda com os bebês que já se punham em pé. Nisso, o tempo passa depressa, e as outras duas professoras concluem a colação dos dois bebês, passando a organizar a sala, de modo que me parecem contrarregras de Julieta e os bebês. (Diário de campo – 03/07/2012).[4]

A experiência singular de adentrar nesse espaço habitado por Julieta e os bebês, provocou-me a reflexão sobre a relevância dos saberes expressos na relação entre eles. Em particular no trecho descrito acima, em que a professora criou a partir do cantarolar e criar a roda, uma espécie de "chamada" para dizer aos bebês: agora vamos brincar, eu estou aqui e quero brincar com vocês. O que impressiona é que os bebês leem essa ação da professora e correspondem a seu modo com olhares, gestos, sons, balbucios; cria-se uma relação que se estabelece de forma sensível.

Esse cenário me faz concordar com Freire (1989) de que um processo crítico do ato de ler vai muito além da decodificação de palavras escritas, está presente na leitura de mundo. A leitura por ele considerada está presente desde os momentos vividos na mais tenra infância, pois perpassa pelas nossas percepções sobre o mundo no qual estamos inseridos. Isso justifica a *disponibilidade corporal* (Garanhani, 2004) de Julieta, marcando assim o encontro dela com os bebês. Desta forma, há um reconhecimento da essencialidade do corpo, entendendo que ele não é somente um "meio de comunicação mas, sobretudo, uma forma de ser e estar no mundo, de colocar-se em relação ao outro e produzir cultura (Coutinho, 2011, p. 232)".

3 Colação é aquele momento após o desjejum em que os bebês, por volta do meio da manhã, recebem alimentação.

4 Transcrição de observação da ação docente na sala da professora Julieta, registrada a partir do diário de campo da pesquisadora. Julieta atuava neste Centro Municipal de Educação Infantil com bebês de 06 a 24 meses de idade.

Produção de cultura infantil que se estabelece a partir da proposta de Julieta ao escolher para sua ação uma melodia, uma ciranda, que ganha real sentido na experiência com os bebês. Essa ação intencionalmente sistematizada, plena de significados no encontro de suas escolhas, faz-nos reconhecer que há formas singulares que estão presentes nas *culturas da infância* (Sarmento, 2004), em que as crianças expressam seu modo de ser e agir, diferentemente da lógica adulta.

Bebês como produtores de cultura é uma afirmação que nos convida a pensar, porque eles estão em pleno processo de construção da sua autonomia para andar, falar, comer, etc., necessidades vitais e básicas do ser humano. Os bebês, em muitos momentos, dependem da presença dos adultos para que suas necessidades sejam atendidas. E é nesse sentido que necessitamos olhar para a ação docente de Julieta! O seu convite para brincar com os bebês se concentrou nas potencialidades deles, pois, ao escutarmos "a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas _ atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção e não do déficit ou da carência. (Bajour, 2012, p. 20)".

A partir dessa perspectiva, a professora Julieta nos revela que os bebês se envolvem nas ações que têm como premissa a lógica infantil e, com isso, promove uma reflexão sobre os elementos que caracterizam a produção de cultura dos bebês.

Toc, toc, toc... outras batidas no armário e um olhar revelador para a pesquisadora

> Julieta se dirige à porta de um armário de madeira e dá três batidas fortes. E então começa a chamar: _Seu lobo! Seu lobo! Nesse momento, observo que um dos bebês vai até o armário e toc...toc...toc.... Julieta o incentiva e, ao mesmo tempo me dirige o olhar no intuito de ressaltar o que estava acontecendo. (Diário de campo – 03/07/2012).

Bater três vezes na porta do armário era a deixa para uma experiência de uma história com o Lobo, personagem que

hipoteticamente "morava" lá dentro. Ao meu olhar, estava a se desvelar um código pleno de subjetividades, uma construção de sentidos observada na relação de Julieta e os bebês. Código que só existe nesse lugar e foi constituído na relação entre eles, "uma verdade que só se vê ali e que não volta a se repetir" (Andruetto, 2012, p. 86), uma experiência única.

O bebê que bate na porta imita a ação da professora e não resiste à possibilidade de acordar o Lobo; essa ação nos mobiliza a pensar o conceito *criança-performer* (Machado, 2010).

> [...] a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor e, também, algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de se adequar ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância. (MACHADO, 2010, p. 123).

A autora convida a enxergar nas crianças um corpo que dá sinais da cultura a qual está inserida de forma dinâmica, por meio das interações estabelecidas com seus pares. Julieta, ao bater na porta do armário, construiu um significado que personifica o Lobo, de tal forma que isso não passa despercebido pelos bebês. Um corpo que é lido em seus gestos e, ao mesmo tempo, dá sentido à experiência de reproduzi-lo.

Certamente, essa não havia sido a primeira vez que esses gestos foram feitos e por isso ganharam significado. Que intenção havia nos gestos de bater no armário e chamar pelo Lobo? Será um personagem preferido? E o medo! Quem tem medo do Lobo? Bebês têm medo de Lobo? De onde eles conhecem o Lobo?

Sarmento (2004) contribui com estas reflexões ao propor quatro eixos estruturadores das culturas da infância em sua pesquisa, sendo: *interatividade, fantasia do real, reiteração e ludicidade*

entram em cena e se configuram num olhar pleno de significados às experiências das crianças.

A *interatividade* como primeiro olhar resgata da cena a relevância dessa experiência que tem sentido para esses bebês e Julieta, impressão de significados que foram criados a partir da interação entre eles. A *fantasia do real* ao compreender que aquela criança que chama o Lobo sabe, de alguma forma, o trânsito entre a fantasia e o real. Dentro do armário mora um Lobo e outras coisas, mas, para ter esse personagem tão próximo, é necessário bater na porta do armário.

A *reiteração* confirmada na ideia de um tempo não recursivo, que não é medido pelos relógios e que pode me transportar a uma experiência que pode ser repetida quantas vezes forem necessárias. Não parece ter sido a primeira vez que esse personagem habita a sala dos bebês. Um olhar pleno de *ludicidade* ao quebrar estereótipos que podem ser previstos diante do personagem Lobo. Não necessariamente os bebês têm medo de Lobo, até porque a maneira como ele se transporta e se constitui nessa sala diz muito sobre ele. As histórias com esse personagem na sua acepção original são carregadas de maniqueísmos, no entanto isso nos faz pensar: será que os bebês não preferem os Porquinhos?

> Julieta abre a porta do armário e tira de dentro um boneco de papel, o tão esperado Lobo. Percebo uma mistura de reações, entre alegria e medo; o Lobo sai do armário. (Diário de campo – 03/07/2012).

As reações dos bebês de Julieta diante do Lobo, feito de papel, eleva a reflexão sobre a potência de sua atuação docente, especialmente de acordo com a proposta *professor em ação dramática* (Leite, 2015). Temos, aqui, uma ação dramática, expressiva da professora que se potencializa a partir das reações dos bebês, as quais se tornam material interessante que mobiliza a professora para novas ações; assim, efetiva-se a relação entre bebês e professora. Tomando como ponto de partida a dupla significação de gestos expressivos: ação e reação na proximidade dos bebês com o personagem.

O cenário descrito até aqui me mobiliza a refletir sobre a *teatralidade* empregada na relação entre a professora e os bebês. Sendo assim, tendo como ponto de vista a dinâmica das ações e reações das crianças, observa-se uma intencionalidade por parte de Julieta ao fazer suas escolhas, suas intenções sugerem que ela se preocupou em convocar a participação das crianças. De acordo com Vidor (2010), a intencionalidade é uma das características que tem estreita relação com a teatralidade.

As escolhas de Julieta se aproximam do conceito de teatralidade descritos no *Léxico de Pedagogia do Teatro* (2015), organizado por Koudela & Almeida Júnior, a partir dos estudos de Féral, pois ela reconstruiu o instinto de teatralidade preconizado por Nikolai Evreinov e, então, convida a pensar que "a teatralidade resulta da relação entre duas realidades dinâmicas: a dos elementos que constituem a linguagem teatral frente à realidade daquele que observa e atribui sentido cênico àquilo que vê (Koudela & Almeida Junior, 2015, p. 165)." Nesse sentido, as ações intencionais da professora ganham sentido por meio das reações das crianças, que são mobilizadoras de novas ações. Lembrando que as reações dos bebês são imprevistas, mas consideradas de real importância para que o jogo possa se estabelecer. Sob esse ponto de vista, o espectador é tomado como aquele que também imprime sua teatralidade na condição de quem assiste ao fenômeno teatral de formas a compor a cena. Féral também visualiza na intenção dos criadores a mobilização dos espectadores.

> Nesse contexto, a teatralidade surge ante a existência de uma alteridade, de uma separação e é uma qualidade que pode surgir tanto de algo que tenha intenção de criá-la, como pode também ser atribuída a partir da identificação de qualidades teatrais em fenômenos que não buscam, conscientemente, produzir teatralidade. (KOUDELA & ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 165).

A proximidade que os bebês demonstraram ter com o personagem se concretiza, especialmente, porque Julieta construiu essa teatralidade a partir da personificação do Lobo e, ao mesmo

tempo, eles, mais uma vez, demonstraram que outras experiências com esse personagem já haviam ocorrido na sala.

Percebe-se, aqui, uma situação em que práticas literárias estão presentes de maneira singular e isso nos remete à ideia de Andruetto (2012) com relação à literatura como "um redemoinho, sempre se desacomodando (p. 33)", através de um personagem que mobiliza esses bebês e a sua professora: o Lobo.

É parte do fazer docente na Educação Infantil práticas com histórias que, por sua vez, são lidas, contadas ou dramatizadas, no entanto Julieta convida a pensar que há maneiras de criar sentidos e promover experiências marcantes, plenas de poesia ao trabalhar com a literatura.

Como explicar as reações dos bebês diante do personagem Lobo? Há algo a mais nisso tudo, presente no acesso que pode ser oferecido aos bebês ao compartilhar as histórias, compreendendo que a "fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras" (Bajour, 2012, p. 20).

> De repente, Julieta coloca o Lobo no bolso do Jaleco. As outras professoras sentam no tatame e trazem consigo alguns bebês, sentados em seus colos. Julieta prepara um cenário sobre uma mesa, lá estão três casinhas de papelão e três porquinhos. E é assim que ela inicia a contação da história dos três porquinhos e o Lobo mau. Os bebês estavam sentados, mas não numa formação rígida de plateia! Inclusive, alguns que já engatinhavam resistiam ao ato de sentar no tatame e se mobilizavam para chegar mais pertinho de Julieta. (Diário de campo – 03/07/2012).

Logo percebi que Julieta havia planejado, para minha observação da sua ação docente, a contação de histórias do clássico "Os três Porquinhos"; sob o meu olhar havia ali uma manifestação repleta de intenções. Consciente ou não, sua intenção era a de mostrar que a teatralidade está presente nas práticas com histórias, mas o que mais me fez voltar os olhares para essa ação docente foram os bebês, pois eles me revelaram que são potentes participantes da

história. Afinal, uma "narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso" (Andruetto, 2012, p. 54).

Foi assim que percebi que os bebês não se contentavam em ficar no tatame assistindo passivamente, queriam de alguma forma participar. Ou será que estavam atrás do Lobo que estava no jaleco da Julieta?

Vidor (2010, 32, grifos da autora), apoiada em Cornago e Féral discute "a presença de um observador que atribua uma qualidade de teatralidade a uma obra, a uma pessoa ou a uma situação, é uma condição *sine qua non* deste fenômeno chamado teatralidade". Assim sendo, a *criança-performer* é revelada aqui, através do desejo de transgredir a formação palco-plateia convencional numa proposta de contação de histórias; a participação dos bebês indica a importância de se olhar àquele que observa, principalmente no sentido de perceber a teatralidade como característica da ação docente.

> Julieta inicia a apresentação com a manipulação de bonecos de papel; os bebês a acompanham com o olhar. O gesto dos bebês impressiona, alguns dão gritinhos ao ver o Lobo, outros não se contêm e jogam os braços para cima como se pudessem apanhar o boneco. Um bebê que estava no colo de outra professora ria da situação e olhava para ela, e ela correspondia. Conforme Julieta ia narrando a história e fazendo as ações dos personagens, os bebês antecipam as ações de soprar do Lobo. (Diário de campo – 03/07/2012).

A partir de então, compreendi porque o personagem Lobo era o preferido desses bebês; Julieta, na interpretação do Lobo, atuava de formas a destacá-lo diante dos Porquinhos, sendo assim percebi o motivo do encantamento e a preferência dos bebês por esse personagem.

Julieta e os bebês me fizeram perceber a relevante presença da teatralidade na ação dramática docente, especialmente na

apresentação às crianças do universo literário. Ao meu olhar, a expressividade da professora se evidencia, principalmente, porque vi em suas ações que ela conseguia trazer consigo as crianças, ou seja, *mobilizava-as* (Charlot, 2000).

As reações dos bebês numa comunicação não verbal revelam em seus primeiros gestos um questionamento interessante sobre o uso da palavra; em que momentos ela é realmente necessária? O gesto de assoprar do personagem Lobo foi o auge da experiência, já que os bebês tentavam executar e imitá-lo, e Julieta dava um espaço de tempo para essa intervenção deles, bem como suas entonações vocais os provocavam para a experiência de participar junto com ela da história.

A ação dramática da professora na relação com os bebês nos convoca à reflexão sobre o protagonismo infantil, partindo da ideia de *criança performer* em concordância com Machado (2010), porque se traduz numa maneira poética de pensar a criança da pequena infância, pautado na ideia de que o vivido é um grande ateliê repleto de experiências, criatividade, descobertas e relações.

Julieta demonstra se interessar pelas reações dos bebês, não se concentrando em mostrar à pesquisadora que ela é uma ótima professora artista, que domina bem a história contada, mas antes se preocupa com a experiência dos bebês, dando-lhes espaço, vez e voz na ação. Para Machado (2010), é necessário liberdade para performar, e Julieta permite isso. O ato performativo ou a ação dramática de Julieta está presente na relação que ela estabeleceu com os bebês, por compreender a relevância da participação deles no contexto de aprendizagens.

> Traduzindo de modo mais direto: é preciso que o adulto opere bem com a capacidade da criança e do jovem para encarnarem o novo, o inusitado, o intransigente e teimoso; o fluxo – sem previsão – do ato criador e do gesto espontâneo. Neste sentido, os verbos cultivados podem ser: brincar; caminhar; trabalhar; fazer; ser; criar; dizer; imaginar; processar; duvidar; mostrar; impressionar; expressar; pensar; viver; refletir; cantar; tornar visível, tocável, tangível; sonorizar;

> transformar; saltar; surpreender; continuar; sentir; mergulhar; boiar; silenciar; dialogar; sorrir e chorar. (MACHADO, 2012, p. 15).

O convite feito a partir da experiência da professora Julieta e dos bebês é para a desconstrução de ideias pré-concebidas. Os bebês surpreendem ao demonstrar suas preferências; a urgência pela experiência com o Lobo diz muito disso e vai além dos estereótipos que estão impregnados nas ideias sobre personagens que são apresentados aos bebês.

A experiência de Julieta e os bebês – contribuições para refletir sobre as práticas literárias no contexto da pequeníssima infância

Corsaro (2011) defende que há três fontes primárias que constituem a cultura simbólica da infância; são elas: "a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros) (p. 134)". A literatura infantil, desta maneira, constitui relevante fonte simbólica para as crianças que, ao serem mediadas pelos adultos, rapidamente são apropriadas por elas. A experiência de Julieta com bebês revela isso e dialoga com a afirmação de Andruetto (2012, p. 44), quando defende que a literatura infantil também é literatura.

Isso justifica a relevância de projetos de incentivo ao acesso à literatura desde a mais tenra idade. No Brasil, há um projeto inovador denominado Ceale[5] , em que é proposta a discussão do encontro entre a Educação Infantil e as práticas literárias. O conceito de mediação, impresso no glossário virtual do projeto, faz-me perceber que entre os bebês e o Lobo está uma professora que estabeleceu o contato das crianças com a história.

5 Sobre a sigla Ceale – Centro de alfabetização, Leitura e Escrita – este projeto foi fundado por Magda Becker Soares professora da UFMG.

> Mediação é um termo difícil de definir, uma vez que para além de seu significado estrito, referimo-nos a uma prática. Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios à seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si. (GLOSSÁRIO – CEALE – UFMG).

Diante desse cenário, a mediação literária na Educação Infantil e, especialmente, com bebês exige ir além do ato de ler pelo professor ; emerge uma ação que habita na percepção do que o bebê possa experimentar. Isso não significa que o objeto livro não possa ser inserido no contexto com bebês, ele pode se fazer presente, no entanto, estabelecer relações c presentes no livro, cria sentidos ao ser oferecida uma experiência de leitura que priorize a participação deles, convocando infinitas maneiras de ler e, quem sabe, junto a isso provocar a participação dos bebês com brinquedos ou espaços aconchegantes; assim, pode ser criada uma atmosfera que seja um convite de inserção e pertencimento ao universo literário. E é nesse sentido que defendo um olhar especial para a atuação docente, desde a seleção das histórias até e, principalmente, a maneira de apresentá-las aos bebês.

Quando os bebês da professora Julieta se mobilizam a reproduzir e antecipar ações que ela fazia ao contar a história, faz-me pensar sobre a referência que somos como professores mediadores do encontro das crianças com a literatura.

> Na minha família eu tinha, sobretudo, visto os outros ler: meu pai, fumando cachimbo na poltrona, sob o cone de luz do abajur, passando disfarçadamente o dedo anular na risca impecável de seus cabelos, um livro aberto sobre as pernas cruzadas; Bernard, no nosso quarto, deitado de lado, joelhos dobrados, a mão direita sustentando a cabeça... Havia bem-estar

> nessas atitudes. No fundo, foi a fisiologia do leitor que me empurrou a ler. Talvez, eu só tenha lido no começo para reproduzir essas posturas e explorar outras. Lendo, eu fui fisicamente instalado numa felicidade que dura sempre. (PENNAC, 2008, p. 76, 77).

O uso de elementos na ação docente leitora representa na relação com o corpo do leitor uma referência necessária aos leitores que estão no processo da leitura. É nesse sentido que o objeto livro pode ser um elemento constitutivo das ações leitoras, sem esquecer que a ação diante do livro ou da história é de fundamental relevância. Instaura-se, assim, um comportamento leitor na relação com elementos que combinados carregam sentidos à experiência. Para Andruetto (2012, p. 21), um livro pode ser "uma viagem feita a partir de camadas e camadas de escrita".

Cabe a reflexão sobre as escolhas dos livros que podem fazer parte da proposta com os bebês, pois o escrito pode não ser decodificado, mas nem por isso ele precisa ser descartado ou deixar de lhes ser apresentado. Ou não teria sentido, por exemplo, falar com eles, uma vez que os bebês ainda não se expressam com palavras, mas com seus gestos. É desta forma que acreditamos que nem "todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia" (Bajour, 2012, p. 36).

Diante desse cenário, para a seleção dos livros não cabe pensar em adequação para o bebê, tendo como premissa aquilo que ele ainda não faz, mas antes de acordo com o seu potencial poético. Boal (2006), ao falar do bebê, lembra-nos de que a estética nasce com o bebê e o pensamento estético antecede ao simbólico. E isso revela que uma frase, um gesto, um som podem ser suficientes para "puxar o fio, para começar a enovelar a história. Fragmentos, meandros, derivações nas quais se perde um testemunho e, entre esses meandros, alguém diz a palavra de um começo" (Andruetto, 2012, p. 21).

A experiência mais marcante nisso tudo é com a escuta e o olhar para os bebês! Acreditando que, ao escutá-los, estamos nos

preparando para a seleção de "textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações (Bajour, 2012, p. 27)" é o início da escuta atenta.

Ao olhar para eles, vemos sujeitos que merecem uma experiência plena de descobertas, de um querer mais e de um convite para conhecer um mundo que vai além das oportunidades oferecidas.

> Inventar ou descobrir? Sobretudo, olhar. Olhar com intensidade para dar conta do que se olha, porque a escrita (como a leitura) depende do mundo que tenha sido contemplado e da forma sutil como tenha sido incorporada a experiência para perceber a complexidade e o emaranhado da aparência. Porque a arte é um método de conhecimento, uma forma de penetrar no mundo e nele encontrar o lugar que nos corresponde. (ANDRUETTO, 2012, p. 20).

Diante dessa perspectiva, é possível pensar sobre o encontro entre bebês e literatura, também, a partir de espaços especialmente organizados para eles, as bibliotecas para bebês ou "bebetecas", que podem ser espacialmente configuradas de modo a privilegiar as ações deles. O Ceale defende a ideia de que é lendo para os bebês desde os primeiros meses de vida que se desenvolve o gosto pela leitura, a apreciação estética, a ampliação de vocabulário, contribuindo com a formação humana. A experiência com a bebeteca é uma proposta que ocorre desde 2011 na Faculdade de Educação da UFMG, e o relato de uma das proponentes me faz refletir sobre suas especificidades. "Sentadas em tapetes acolchoados, entre os mais de 2 mil títulos de literatura infantil, as crianças são recebidas para leitura de histórias em voz alta, brincadeiras cantadas e recitais de poesia. O acesso aos livros na bebeteca é livre e cada visitante pode fazer suas escolhas." (Galvão, 2016, p s/ n).

A liberdade nessa proposta está baseada na ideia de refletir sobre as necessidades dos pequenos ao entrarem em contato com as práticas literárias. Pois a experiência com os livros é fabulosa quando perpassam pela lógica e cultura da infância.

Considerações Finais

A experiência de Julieta revela que: sim, os bebês são leitores potentes!

Leitores de todas as situações e ações ocorrentes nas mais diversas experiências, demarcando sua existência eles leem o mundo e expressam seus desejos, escolhas e necessidades por meio de gestos, balbucios, choros, assim, de forma singular. Portanto, essa *criança performer* (Machado, 2010) age no mundo de modo poético, sensível e, diante disso, cabe-nos reconhecer a potencialidade dos bebês.

Tendo em vista essa criança que participa e que está envolta numa cultura na qual ela também é produtora, faz-me refletir sobre as formas de descortinar o mundo literário. Sendo a literatura uma fonte primária da cultura infantil (Corsaro, 2011), há que se pensar em experiências repletas de sentidos poéticos. As crianças leem à sua maneira; a forma como lhes é apresentada a história, o gosto pela leitura se inicia já nesses primeiros e tão significativos contatos, os quais são de ordem sensorial, estética! As crianças revelam que há aspectos que não podem faltar na atuação docente, são marcas específicas de uma profissão carregada de sentidos.

Sentidos esses que levam à urgente reflexão sobre a docência com bebês, haja vista que há características nessa atuação que demarcam a sua *profissionalidade docente* (Sacristán, 1991). Desta forma, o professor ao atuar com a pequeníssima infância necessita de um conjunto de saberes, fazeres, destrezas, funções e habilidades que são específicos dessa atuação, caracterizando uma profissão marcada por saberes que vão desde a troca de fraldas, o cantarolar, ninar, olhar, agachar[6] e, entre tantas outras ações, a relevante apresentação do universo literário aos bebês.

O universo literário dos bebês se dá a partir da *disponibilidade corporal* (Garanhani, 2004), observada nas ações da professora Julieta na relação com os bebês e a literatura, de formas a revelar

6 Agachamento nome do site-blog criado por Marina Marcondes Machado em 2011; aqui, utilizo-o como conceito a partir da ideia metafórica da autora em que se agachar é procurar se colocar na perspectiva da lógica da criança pequena.

uma *professora em ação dramática* (Leite, 2015) que insiste em se fazer presente nessa relação. Desta forma, o encontro entre crianças pequenas e a literatura exige do professor a dimensão de que a criança é performer e por isso não deixa de participar, ativamente, nas propostas literárias em que a teatralidade se faz presente nas ações docentes.

Do professor é exigido um olhar ampliado aos bebês, sendo necessário respeitar a ação-reação-participação deles; a ordem é invertida, sendo relevante um fazer "com" eles em vez de fazer para eles. No entanto, isso demanda uma ação docente plena de *intencionalidades*, que dão sentido à experiência em que a *teatralidade* nas ações com a literatura nos mobiliza a pensar a sua urgente necessidade. Necessidade esta que está caracterizada nas escolhas dos códigos que podem se estabelecer na relação com os bebês, *uma batida na porta do armário* pode ser uma chamada, um aviso programado para uma experiência única. São elementos que viabilizam a produção de cultura infantil, por meio da ação docente e são mobilizadores das crianças em prol de uma situação performática, na qual exige do professor uma formação estética.

Instaura-se, assim, a relevância da *teatralidade* nas ações de mediação entre bebês e literatura infantil; no entanto, isso tudo envolve o verbo repensar: repensar os programas curriculares que formam docentes para que os bebês ganhem visibilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista suas potencialidades, principalmente sua poeticidade; repensar os programas de incentivo, seleção e distribuição de livros que fomenta nos autores um modo de fazer que, por vezes, vai à contramão da qualidade na produção literária; repensar a seleção literária para a efetivação de projetos que ampliem o encontro dos bebês com a literatura.

Referências

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOAL, A. Quando nasce um bebê. O pensamento sensível e o pensamento simbólico no teatro do oprimido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 6, 2006, p. 189 – 195. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/57309-72711-1-PB.pdf Acesso em: 15 nov 2017.

CARDOSO, B. **Mediação literária na educação infantil.** Glossário do projeto Ceale. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil Acesso em: 02 nov 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. M. S. O corpo e a ação social dos bebês na creche. **Poiésis**. Tubarão, v. 4, n. 8, jul./dez. 2011, p. 221 – 223. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/791-1211-2-PB.pdf> Acesso em: 01 nov 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. **Glossário Ceale**. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia. Acesso em: 02 nov 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, C.L. Bebeteca: espaço de formação: depoimento. [27 de julho, 2016]. Minas Gerais: **Ceale**. Entrevista concedida a Poliana Moreira.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras de pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. Tese de doutorado, PUC, São Paulo: 2004.

KOUDELA, I. D. & ALMEIDA JUNIOR, J. S. DE. (Orgs.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEITE, E. C. de P. **Professor em ação dramática na educação infantil: uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequenas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MACHADO, M. M. A criança é performer. **Educação & realidade.** UFRGS, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444/9447 Acesso em: 14/02/2018.

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **E-curriculum.** São Paulo, v. 8, n. 1, abril 2012, p. 1 – 21. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646 Acesso em: 02 nov 2017.

PENNAC, D. **Diário de escola.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÒVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1991.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Editora ASA, 2004, p. 9-34.

VIDOR, H. B. **Drama e teatralidade o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Autora: Ana Maria Machado

Ilustrador: Rosana Faría

Sinopse

O encontro entre uma linda menina negra e um coelho branco desperta nela a admiração e o desejo ter uma filha tão "pretinha" quanto ela. Cada vez que ele lhe pergunta qual o segredo de sua cor, ela inventa uma história. O coelho segue todos os "conselhos" da menina, em busca do seu desejo.

Corpo a Corpo com o livro- por Andreza Nóbrega

Não sei ao certo quando Menina Bonita do Laço de Fita atravessou a minha vida. Mas, até hoje, o livro ecoa dentro de mim quando penso/vivo a diversidade humana, o respeito, as trocas, a mistura. Ele é livro e é potência poética para abordar tais temas.

Proposta de Leitura Coletiva

A ação de leitura foi guiada pela metáfora da "fita", dos "laços", palavras presentes no título da obra e que me levam a pensar em como podemos gerar força ao nos "enlaçarmos", "aliarmos" à diversidade do outro. Realizei esta proposta de leitura com alunos do curso de pedagogia. Para a ação foram utilizados os seguintes materiais: cesta de palha, fitas de cetim coloridas, pilotos, papéis coloridos.

No centro da sala, havia uma cesta com o livro "Menina Bonita do Laço de Fita", com dezenas de fitas de cetim coloridas e com alguns pilotos. Havia papéis de diferentes cores espalhados pelo chão.

E, na lateral da sala, um varal com pequenos pregadores. Construída a ambientação do nosso espaço, as pessoas foram convidadas a formarem um grande círculo ao redor da cesta e, em seguida, orientadas para que pegassem uma fita, escrevessem um desejo (sem se identificar, nominalmente) e depois colocassem as fitas/desejos no varal. Enquanto escreviam, peguei o livro e combinei que, durante a leitura coletiva, as pessoas poderiam utilizar os papéis que estavam pelo chão para registrar (através de desenhos, palavras, frases), as sensações, as memórias que surgiam durante a leitura. Ao ser lido o trecho "Menina Bonita do Laço de fita o que você faz para ser assim, tão pretinha"; as pessoas poderiam fixar a sua produção feita no papel no varal ou tomar a leitura. Caso não surgisse nenhuma pessoa para continuar a leitura, o leitor atual poderia oferecê-la a qualquer outra pessoa da roda. Ao término da leitura do livro, o varal estava repleto de memórias/denúncias produzidas pelo coletivo. Por fim, as pessoas foram orientadas para que pegassem uma fita/desejo, lessem-na e a amarrassem no próprio punho. Talvez, uma metáfora de que não estamos sós, somos o nosso desejo e o do outro.

ENTRE O METAFÓRICO E O DIDÁTICO: CAMINHOS DE APROPRIAÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO EM DIÁLOGO COM AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE TEATRO

Fernando Augusto do Nascimento

Caminhando em metáforas (des)conhecidas: o desabrochar do (meu) olhar literário...

> Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? **Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Por que a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum** para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que, pelo menos, por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, a fim de nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável tem seu brilho. (ANDRUETTO, 2012, p. 24 – grifos meus).

Do período de minha infância são poucas as recordações de ter tido acesso aos livros literários. Sou do interior do Maranhão e filho de mãe/pai analfabetos e, dentro deste contexto de poucas possibilidades e oportunidades, o acesso à leitura e ao mundo lúdico das histórias se restringia à escola e às dramatizações de contos infantis e de clássicos da literatura para crianças em festividades durante os anos letivos. Entretanto, o mundo lúdico das narrativas sempre esteve presente nas minhas brincadeiras de fundo de quintal ou em qualquer canto que logo era ressignificado, transformando-se em castelos, em florestas, em navios e em mundos mágicos.

Posteriormente, recordo-me com nostalgia que naveguei no Reino das Águas Claras e conheci as aventuras de Narizinho, Pedrinho e Emília, inicialmente por meio do livro *Reinações de Narizinho (2000)*, de Monteiro Lobato, que foi em seguida

materializado na série televisiva *O Sítio do Pica-Pau Amarelo (2001)*. Desde então, nunca mais me desvinculei do mundo encantado do faz de conta, da criação de histórias e das interpretações de personagens.

Estas e outras recordações foram afloradas ao longo da disciplina *Processos Educacionais em Artes Cênicas e Formação de Professores em Teatro,* no ano de 2017, na qual as experiências vivenciadas me fizeram refletir e problematizar minha prática docente, sobretudo, a apropriação e a mediação de literaturas infanto-juvenis nas aulas de Teatro, no contexto formativo da Educação Básica.

As discussões suscitadas ao longo das aulas e as problematizações realizadas a partir das leituras de autores/as como Maria Teresa Andruetto (2012), Heloise Vidor (2016), Rancière (2010), Jan Masschelein e Maarten Simons (2015), dentre outros/as, levantaram questionamentos e reflexões acerca das seguintes temáticas que dialogam com minha pesquisa sobre a pedagogia do teatro, as relações de gênero e a sexualidade na escola: a inserção da metáfora nas narrativas infantis em paralelo ao discurso didático, os conflitos entre forma e conteúdo em algumas obras literárias infanto-juvenis e como as discussões de gênero e sexualidade são abordadas nas literaturas para crianças.

Diante das problematizações iniciadas na disciplina, surge a ideia de investigar as relações artístico-pedagógicas entre a metáfora e a narrativa didática, a fim de buscar caminhos de apropriações do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro. Para isto, indaguei-me, partindo destes problemas de pesquisas, a saber: de que forma posso trabalhar a metáfora com temáticas de gênero e sexualidade na literatura nas minhas aulas de teatro com alunos/as do Ensino Fundamental? Quais literaturas, atualmente, enfocam estas temáticas? Sob quais aspectos artístico-pedagógicos são abordados? De que maneira a metáfora é apresentada nestas obras literárias? A metáfora é mantida ou a narrativa didática ocupa um lugar privilegiado? Que percursos são necessários à inserção da metáfora numa perspectiva artístico-pedagógica da literatura e não ser somente um discurso rígido/

didatizado[7]? De que modo as discussões de gênero e sexualidade com viés instrutivo suprime os aspectos metafóricos do texto literário?

Assim, é através dos escritos de Maria Teresa Andruetto (2012) a respeito da literatura infantil na escola, bem como sobre as aproximações entre práticas literárias e teatralidade nas mediações das aulas de teatro, conforme propõe a pesquisadora Heloise Vidor (2016), que apresento possibilidades de associações entre a metáfora e discursos de gênero e sexualidade nas seguintes obras; *Uma pergunta tão delicada*[8] *(2014)*, de Leen Van Den Berg e *Menina não entra* (2006), de Telma Guimarães Castro Andrade[9].

Para isto, verifico como as narrativas supracitadas em minhas análises constroem metáforas que possibilitam discutir gênero e diversidade sexual, sob uma perspectiva metafórica e artística, em contraponto a uma narrativa didatizada, na qual o discurso sobre estas temáticas se sobrepõe à forma.

Adentrando no universo metafórico dos livros infantis

Os significados de metáfora como descrevem os autores Cristiano Lopes, Joana Ribeiro e Juliana Medeiros no texto *Entre olhares e linguagens: A construção da metáfora na literatura e no cinema (2016)* tem sua origem na Grécia, do "grego *metáfora*, cuja

7 É importante ressaltar que o termo didático, recorrente neste artigo, não pretende desmerecer a relevância da didática no processo de ensino e aprendizagem, neste caso em particular nas mediações com literaturas infantis que tratam de temáticas de gênero e sexualidade. Entretanto, problematizo as mediações e literaturas que suprimem aspectos metafóricos em prol de discursos "explícitos", "diretos", "rígidos" destes temas, como tentarei discorrer e exemplificar no decorrer deste artigo e como aponta Maria Teresa Andruetto no livro Por uma literatura sem adjetivos (2012).

8 Este livro, cuja tradução é do autor Cristiano Zwiesele do Amaral faz parte do acervo do projeto Bibliotequinha, da professora Heloise Baurich Vidor, cujo objetivo é armazenar um acervo bibliográfico sobre livros literários infanto-juvenis. A Bibliotequinha está localizada no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Durante a disciplina Processos Educacionais em Artes Cênicas e Formação de Professores em Teatro, ministrada pela Heloise Vidor, obtive acesso à Bibliotequinha.

9 Esta obra faz parte do acervo intitulado Arte e Gênero do projeto Processos de sensibilização em gênero e diversidade sexual para os/as professores/as de Educação Infantil: Um estudo de caso a partir da formação continuada em teatro, realizado por mim e as professoras doutoras Fernanda Areias e Tânia Cristina. Ribeiro, docentes do curso de Teatro da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Este projeto teve fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica do Maranhão – FAPEMA.

significação é "transferência; transporte para outro lugar", enquanto "meta, "entre", e *Phero*, "carregar", a expressão é semelhante ao verbo grego *metapherein*, "trocar de lugar, transferir". (LOPES; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016, p. 183).

Segundo os/as autores/as, ao longo dos séculos as sociedades se utilizaram dos elementos das linguagens artísticas, objetivando traduzir suas relações com o mundo, seus questionamentos, suas emoções, dentre outros. Partindo destes elementos sonoros, visuais e verbais é que criamos novos significados metafóricos para as coisas do mundo.

No que tange às metáforas na literatura, como destacam Lopes, Ribeiro e Medeiros (2016), elas perpassam nos livros infantis por narrativas verbais e visuais. No entanto, destaco no desenvolver deste artigo, as narrativas verbais dos livros; *Uma pergunta tão delicada (2014)* e *Menina não entra* (2006).

De acordo com Carmen Bobes (2004), desde Aristóteles na *Poética* até a atualidade, a metáfora sempre foi objeto de estudo. A autora destaca ainda que:

> La metáfora es um hecho que se detecta en el uso del lenguaje, tanto el literario como el cotidiano o cualquier outra forma de lenguaje especial; su identificación y su primer análisis directo, aunque no sistemático, fue realizado por Aristóteles em su *Poética*, al tratar de las partes cualitativas de la tragedia y concretamente de la elocución; después la metáfora fue estudiada em sus aspectos linguísticos, literarios, filosóficos, psicológicos, etc, a lo largo de los siglos y de modo más intenso y extenso en la segunda mitad del siglo XX, donde son innumerables y hasta abrumadores los volúmenes que se le há dedicado. (BOBES, 2004, p. 4)[10].

10 A metáfora é um fato que se detecta no uso da linguagem, tanto a literária quanto a cotidiana ou qualquer outra forma de linguagem especial; sua identificação e sua primeira análise direta, ainda que não sistemática, foi realizada por Aristóteles em sua Poética, ao tratar das partes qualitativas da tragédia e concretamente da elocução; depois, a metáfora foi estudada em seus aspectos linguísticos, literários, filosóficos, psicológicos, etc, ao longo dos séculos e de modo mais intenso e extenso na segunda metade do século XX, onde são inumeráveis e até abrumados os volumes que se lhe foram dedicados. (BOBES, 2004, p.6- tradução nossa).

Neste breve panorama sobre o estudo da metáfora, Carmen Bobes (2004) ressalta como essa figura de linguagem é utilizada na literatura, sendo um recurso para comparar e enfatizar a expressividade do significado de um vocábulo para outro, utilizando a analogia como artifício. Assim sendo, para Carmen Bobes (2004), a metáfora:

> Desde el comienzo de sus estudios, fue considerada um tropo, es decir, un "empleo de las palabras em sentido distinto del que propiamente les corresponde"; se encuentra en la lengua como uno de los recursos para la creación y ampliación del léxico; se codifica a veces en el habla cotidiano como una expresión habitual; se usa en el discurso literario, como un recurso artístico de ambiguidad, de ornato, de claridad, de precisión, etc., y se emplea en el discurso filosófico, y también em otros discursos, por ejemplo el religioso, para dar forma linguística a temas de difícil expresión, incluso temas calificados de inefables, a los que se les ofrece un ser y una construcción analógico en un campo semántico paralelo, procedente del mundo empírico. (BOBES, 2004, p. 6)[11].

Ainda em diálogo com Carmen Bobes (2004, p. 6), a qual destaca como a metáfora é utilizada também como "[...] discurso literario, como un recurso artístico de ambiguidad [...]", nesta pesquisa está relacionada às literaturas que trazem temáticas metafóricas de gênero e sexualidade, ampliando as possibilidades de práticas de mediações literárias infantis com narrativas sobre diversidades.

---

11 Desde o começo de seus estudos, foi considerada um tropo, ou seja, um "emprego das palavras em sentido distinto do que propriamente lhe corresponde"; encontra-se na língua como um dos recursos para a criação e ampliação do léxico; codifica-se, às vezes, na fala cotidiana como uma expressão habitual; usa-se no discurso literário como um recurso artístico de ambiguidade, de ornato, de claridade, de precisão, etc. e se emprega no discurso filosófico e também em outros discursos, por exemplo, o religioso, para dar forma linguística a temas de difícil expressão, inclusive temas qualificados de inefáveis, aos que são oferecidos um ser e uma construção analógica no campo semântico paralelo, precedente do mundo empírico. (BOBES, 2004, p. 6- tradução nossa).

(Re)conhecendo a literatura infantil com olhares às diversidades na escola

> De que forma, em um universo tão igual – a sala de aula -, com a mesma professora, os mesmos conteúdos, geralmente as mesmas brincadeiras, [...] as crianças têm bem determinado que "papéis" devem desempenhar para afirmar suas masculinidades ou feminilidades? O que tem a nos dizer as palavras e ações das crianças? Como brincam meninas e meninos? Quais são as brincadeiras? Quais são suas cores preferidas? O que as crianças falam enquanto brincam? Como o contexto da sala de aula influencia estas crianças? Que tarefas são consideradas particulares de cada sexo? (LUSA; FERREIRA, 2011, p. 39).

Inicialmente, a instituição escolar foi idealizada como espaço de troca de saberes e difusão do conhecimento, mas sempre esteve subordinada a relações de saber-poder que influenciaram no que se poderia dizer e o que deveria ser silenciado no âmbito educacional (FOUCAULT, 2007). Na Idade Média esse espaço esteve sob o domínio da Igreja; no Renascimento houve uma renovação no pensamento e um novo olhar para a escola e às práticas educacionais, que influenciariam os séculos seguintes.

A autora Guacira Louro (2001), pesquisadora dos estudos de gênero no contexto educacional, expõe que há de se problematizar, na atual conjuntura, os discursos que afirmam somente aspectos biológicos na construção de gênero e da sexualidade. Pois, como destaca a teórica, a relevância do caráter sociocultural deve ser enfatizada no processo de construção das identidades sexuais e de gênero. Ela afirma que:

> Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 2001, p. 21-22).

Assim, como ressalta Guacira Louro (2001) e também Judith Butler (2003), somos condicionados/as, culturalmente, a nos identificarmos sob o viés binário de sexo/gênero, performativizando-nos enquanto sujeitos do gênero masculino e/ou feminino, condizentes com o sexo biológico de nascimento. Entretanto, as correntes mais contemporâneas dos estudos de gênero discorrem sobre a importância dos aspectos socioculturais nas construções dos corpos masculinos e femininos. Diante do exposto, os estudos de gênero estão atrelados aos da sexualidade que, segundo Louro (2001) se constituem como aspectos singulares para diferenciar tais identidades, a saber:

> [...] Antes de avançarmos, no entanto, talvez seja importante tentar estabelecer algumas distinções entre gênero e sexualidade ou entre identidades de gênero e identidades sexuais. [...] identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceria. Por outro lado, os sujeitos também se identificam social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. [...] sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais. (LOURO, 2001, p. 25-27).

Neste sentido, estas pesquisas sobre os campos teóricos de gênero e de sexualidade contribuem nesta investigação para problematizar como o espaço escolar, historicamente, "silenciou" as identidades sexuais e os discursos entorno do debate da sexualidade e, consequentemente, do gênero em sala de aula. No entanto, sabe-se que estas práticas discursivas estão enraizadas no contexto educacional da Educação Infantil ao Ensino Médio, na rotina da escola, na prática docente, nas relações afetivas entre os alunos/as dentre outros/as.

No que se refere ao âmbito educacional, as discussões sobre sexo e sexualidade estiveram atreladas às disciplinas ciências/biologia, conforme destaca a pesquisadora e autora Jimena Furlani (2005):

> A educação sexual no ensino infantil e médio não forma uma disciplina específica, de caráter curricular obrigatório. Penso que não seria leviano afirmar que, até os meados de 1997, quando o Ministério da Educação lançou os PCNs, o tema transversal "orientação sexual", as discussões sobre sexualidade humana encontram espaço quase que, exclusivamente, nas aulas de Ciências e Biologia e no trabalho isolado desses professores. Fortemente associados ao corpo humano e aos aparelhos "reprodutores" masculino e feminino, essa educação sexual se baseava e ainda baseia, em grande parte, nos conteúdos disponíveis nos livros didáticos de Ciências. (FURLANI, 2005, p. 14).

Desta forma, é através da visão biológica e binária que o sexo, a sexualidade e o gênero são discutidos na Educação Básica. Como ressalta Furlani (2005), os temas referentes às temáticas de gênero e sexualidade ainda são tratados na escola, por meio de práticas onde prevalecem o modelo heteronormativo e binário, segregando as demais diversidades.

Porém, conforme destacam Jimena Furlani (2005) e Guacira Louro (2001), é importante problematizar essa visão biológica e binária tradicionalmente difundida nas escolas brasileiras, para pensarmos na diversidade de gênero e sexual como construções sociais que, atravessadas por discursos e pelas relações de poder, constroem sujeitos dos gêneros femininos e masculinos. Pensar nessa diversidade é desnaturalizar discursos preconceituosos e estereotipados.

No que tange às discussões sobre conceito/ temáticas relacionadas às relações de gênero e sexual, a

saber: feminismo[12], machismo[13], homofobia[14], transfobia[15], dentre outras, no contexto educacional geralmente surgem nas aulas de teatro como temas transversais nos processos criativos, nas improvisações, nos jogos, nas encenações, ou seja, tais temáticas aparecem nas narrativas ficcionais como um diálogo transversal na disciplina de teatro.

A autora Maria Andruetto (2012), por exemplo, discorre a respeito da funcionalidade da ficção para a formação da criança, fazendo-a refletir sobre a importância do ficcional na construção da sua emancipação, permitindo conhecer mais sobre si, sobre o outro, confrontar, questionar e refletir sobre questões "acerca do mais profundamente humano" (ANDRUETTO, 2012, p. 54). A autora ressalta ainda que:

> É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo

12 Movimento social, político e filosófico, o qual, enquanto movimento articulado teve sua origem no século XIX, com as sufragistas, porém só se estruturou no início do século XX. Originalmente organizado e liderado por mulheres feministas, o feminismo tem como base central a luta contra a opressão de gênero, isto é, contra o patriarcado. Atualmente, com o desenvolvimento dos estudos de gênero, não só as mulheres têm participado da frente feminista, mas também muitos homens transgêneros/transexuais. Homens/cisgêneros que apoiam a luta, como não são protagonistas, são chamados de pró-feministas, ou seja, são aliados da causa (Glossário de termos utilizados na militância feminista). Disponível em: http://diariosdeumafeminista.blogspot.com.br/2015/12/glossario-de-termos-usados-na.html. Acesso: 25 nov. 2017. Para saber mais acerca dos estudos de gênero e educação sexual na educação, sugiro os seguintes livros, a saber: FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-radical numa proposta de respeito às diferenças. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. LINS, Beatriz Accioly. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola/Beatriz Accioly Lins, Bernando Fonseca e Michele Escoura. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

13 Pilar do Patriarcado é sustentado pela ideia de que o homem/cis é um "ser superior". É através do machismo que o homem/cis ocupa o lugar de poder na opressão de gênero e por isso possui privilégios.

14 Opressão e preconceito contra homossexuais/gays. (Glossário de termos utilizados na militância feminista).

15 Opressão (de gênero) contra pessoas trans só por serem trans, consiste, por exemplo, em invalidar, desqualificar, desrespeitar o gênero de uma pessoa trans. (Glossário de termos utilizados na militância feminista).

> acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Assim, a ficção e, consequentemente, a metáfora na narrativa, permitem adentrar espaços e ampliar as visões sobre determinado tema, criando possibilidades de aproximações e apropriações de textos literários nas aulas de teatro, conforme frisa Heloise Vidor (2016), a qual salienta ainda que:

> Na medida em que trabalhamos com a perspectiva de não separação entre processo artístico/poético e pedagogia, isso faz com que busquemos que nossas práticas de ensino estejam em sintonia com as manifestações cênicas contemporâneas, aqui no caso, manifestações que aliam teatro e leitura. (VIDOR, 2016, p. 27).

Paralelamente às proposições da pesquisadora Heloise Vidor (2016), proponho aproximações entre textos literários infantis, os quais trazem metáforas sobre diversidade de gênero e sexualidade, com livros que abordam estas temáticas de forma metafórica como, por exemplo, em *Uma pergunta tão delicada* (2014).

Dessa maneira, abrem-se possibilidades a partir da obra de identificar aspectos artísticos e pedagógicos nas narrativas que versam sobre tais temáticas, objetivando problematizar livros que apresentem discursos rígidos e didatizados sobre estes temas nas literaturas infantis e priorizar aqueles, nos quais a metáfora pode ser um caminho para suscitar discussões sobre diversidades.

A sugestão seria, inicialmente, a de ampliar o repertório de textos cujas narrativas versam sobre as diversidades de gênero e sexualidade e, posteriormente, possibilitar ao professor a oportunidade de realizar processos criativos com o texto, partindo das diversas abordagens metodológicas do ensino do teatro para desenvolver suas aulas, experimentos, leituras dramáticas, espetáculos, performances, dentre outros.

Entre o metafórico e o didático: navegando em possibilidades de práticas de mediações com narrativas de diversidades nas aulas de teatro

> Para que serve a ficção? Tem alguma utilidade, alguma funcionalidade na formação de uma pessoa, em nosso caso, de uma criança, ou seja, justamente de uma pessoa em formação? (ANDRUETTO, 2012, p.53).

As experiências vivenciadas na disciplina *Processos Educacionais em Artes Cênicas e Formação de Professores em Teatro*, ministrada pela profa. Dra. Heloise Baurich Vidor, no PPGT da Universidade do Estado de Santa Catarina, possibilitaram-me refletir sobre minha prática docente como professor de teatro, sobretudo ao mediar narrativas em que são discutidas temáticas de diversidades no contexto artístico-pedagógico da escola. Por isso, revisito as duas literaturas supracitadas, com as quais obtive contato antes e durante a disciplina, a fim de refletir e pensar em possibilidades para discutir gênero e sexualidade numa perspectiva metafórica.

Dentre os/as autores/as com os quais estabeleci diálogos e me influenciaram, significativamente, destaco a autora argentina Maria Teresa Andruetto, através do livro *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), no qual ela descreve a respeito da importância da literatura infantil na formação do indivíduo, principalmente da criança. Maria Andruetto desenvolve pesquisas e escreve sobre literatura infantil, além de trabalhar com projetos de estímulo à leitura para crianças e jovens na Argentina.

Segundo a autora (2012), a ficção proporciona uma viagem por narrativas que nos colocam em contato com o/a outra, expandindo nossas visões de mundo e refletindo sobre nossas próprias contradições como indivíduos "tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso" (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Assim, as obras literárias, através da ficção, das personagens, das histórias, permitem à criança, ao indivíduo em formação, adentrar em outros espaços, vivenciando, especialmente, o princípio da alteridade como destaca Vidor (2016), importante experiência que, a meu ver, identifico nas obras literárias infantis que trazem narrativas sobre a diversidade de gênero e sexual.

Pois, como frisa Andruetto (2012), ao refletir sobre quais temáticas deveriam ser abordadas nas literaturas para crianças, concluiu, após ministrar oficinas com crianças encarceradas, que a "literatura não é necessariamente o lugar onde encontrar o igual, às vezes, é a única janela para se debruçar sobre o diferente" (ANDRUETTO, 2012, p. 75).

Desta maneira, as obras selecionadas para exemplificar as relações entre metáfora e discurso didático abordam temáticas sobre diversidades. No entanto, apresento como a metáfora é abordada em *Uma pergunta tão delicada (2014)* e *Menina não entra* (2006), destacando sob quais aspectos artístico-pedagógicos os temas são construídos, desde quais recursos as narrativas são apresentadas, enfatizando, segundo minhas análises, aspectos metafóricos e/ou didáticos.

A primeira obra, intitulada *Uma pergunta tão delicada (2014)*, de Leen Van Den Berg (figura 1), discorre sobre uma reunião realizada, anualmente, no topo de uma colina, na qual se encontram vários animais da floresta.

Nesta reunião, somente o senhor tartaruga havia se ausentado, pois sua esposa estava doente, mas a formiga iria substituí-lo. Todos os animais estavam ansiosos para saber qual era a pergunta tão delicada que o senhor elefante queria descobrir:

> - Eu que-queria... – começou o elefante de novo. Então, respirou bem fundo e falou: - Eu queria entender como a gente sabe... Como a gente se sente quando... Bem, eu quero dizer: como é que você sabe se está apaixonado por alguém??? Estar apaixonado, anotou a formiga na caderneta das perguntas delicadas. E acenou com a cabeça ao senhor camundongo, que já foi levantando a patinha. (BERG, 2012, p. 10).

Em seguida, diante da euforia apaixonada das diversas espécies de animais e elementos que compõem a natureza, a formiga ouvia atentamente as respostas dadas de como eles percebiam quando estavam apaixonados/as:

> Nunca me esquecerei da primeira vez em que a vi – disse o senhor camundongo. Eu me senti grande e forte como um elefante. Eu nunca havia sentido nada parecido em toda a minha vida. (BERG, 2012, p.15).

O personagem do camundongo, romanticamente, relata como se sentia frente à súbita paixão ao ver sua amada. De acordo com Maria Teresa Andruetto (2012), qualquer temática pode ser abordada na literatura direcionada às crianças: questões sobre as relações humanas, discussões sociais e questões subjetivas, como a apresentada em *Uma pergunta tão delicada (2014)*, desde que a obra abra caminhos metafóricos para discussão a partir da própria ficção.

Na obra em questão, verifico como a autora se utiliza de personagens/animais, elementos da natureza paralelamente aos personagens humanos, a fim de criar analogias metafóricas sobre as várias formas de vivenciar o amor, conforme destacado nas falas do mar, das nuvens, da macieira e da árvore.

> - Quando me canso, meu amor me dá um empurrãozinho – exclamou o mar, inclinando-se para o vento que soprava bem a seu lado.
> - E nós sempre flutuamos juntas, na mesma direção – riram as nuvens – Até mesmo depois de uma briga, com direito a relâmpagos e trovões.
> - **Pois é... Mas como você sabe se está mesmo apaixonado?** – quis saber o andarilho. – Tem horas que acho que sei a resposta, mas, em outras, não faço a menor ideia.
> - Vocês podem pular a minha vez – disse o aventureiro. – Eu ainda não encontrei um amor. É como dizem por aí: quanto mais você o procura, mais próximo está de achá-lo.
> - E você, senhora macieira? – insistiu a formiga, já que todos ficaram calados e ela queria que aquela discussão andasse mais rápido.
> – Pois eu não posso ficar sem o Sol – disse a senhora macieira. – E sabe de uma coisa? Quando ele aparece a meu lado, aproveito sua companhia para me aquecer. Quando uma árvore começa a fazer loucuras desse tipo, é porque **sabe que está apaixonada de verdade.**

> - Quando vejo meu amor, fico vermelha de vergonha – confessou a maçã, toda tímida. (BERG, 2012, p. 13).

Sob essa ótica, a literatura infantil abre possibilidades para inserir a criança em universos ficcionais que permitem refletir sobre a diversidade de amar. A meu ver, pode trabalhar-se nas falas das personagens: mar, nuvens, macieira e árvore, analogias sobre relações amorosas entre casais heterossexuais e homossexuais (gays e lésbicas). Dessa forma, a literatura que traz uma narrativa metafórica abre precedentes para outras leituras, as quais somente o leitor poderá ampliar, partindo da proposta da obra.

Sendo assim, ao discorrer sobre as relações entre fruir, adentrar no jogo da leitura e estabelecer possibilidades para preencher os espaços "deixados" pela obra, Heloise Vidor (2012) ressalta três regras básicas nesta relação entre leitor/a e literatura:

> Portanto, para fruir o texto, o leitor é convidado a participar de um jogo que estabelece algumas regras básicas: a primeira é aceitar que não estamos diante de uma interpretação única, nem correta, e o jogo que o texto propõe pode estar longe das expectativas que o leitor tem por suas referências prévias; a segunda é que o leitor aceite firmar o contrato no qual o mundo textual há de ser concebido não como realidade, mas como se fosse realidade; e a terceira é que assuma uma posição ativa de modo a preencher os espaços vazios com a sua imaginação. (VIDOR, 2016, p. 59).

Em *Uma pergunta tão delicada (2014)*, por exemplo, a narrativa cria espaços para apropriações de temáticas como as diversidades de gêneros e de sexualidades, através da metáfora do amor, da diversidade do amar, independente de gênero, cor, raça e identidade sexual, sob um viés artístico-pedagógico.

Assim, verifico que estas discussões podem contribuir para estabelecer aproximações nas aulas de teatro, havendo conteúdos transversais, por meio das abordagens metodológicas do ensino do teatro no Ensino Fundamental, de acordo com a proposta artístico-pedagógico do educador/a.

A obra *Menina não entra* (2006), de Telma Guimarães Castro Andrade (figura 4), que também é uma possibilidade para ser utilizada nas aulas de Teatro, permite discutir as desigualdades de gênero como temáticas transversais (BRASIL, 1997). Entretanto, em minhas análises, esta obra, diferente de *Uma pergunta tão delicada (2014)*, traz um discurso didatizado na construção ficcional, ainda que, como ressalto, também possa ser trabalhada para problematizar a equidade de gênero na escola.

Este livro trata da história de um time de futebol, organizado pela personagem Miguel para jogar contra o time do bairro vizinho. Miguel, aos poucos, foi convidando seus amigos, no entanto não conseguiu o número de jogadores suficiente. Logo, surge Fernanda, irmã de um dos meninos, interessada em compor o time, mas é rejeitada pelo grupo, que lhe discorre: "Menina não entra. Futebol é coisa de menino". (ANDRADE, 2006, p. 7-8). Diante desta reação machista do grupo de garotos, Fernanda vê-se frente à situação de desconstruir a visão estereotipada dos meninos e participar do time, o que ocorre no desfecho da história.

Segundo Maria Teresa Andruetto (2012), a literatura dita "infantil", historicamente, sofreu preconceito no meio literário e editorial, assim como nas escolas, por ser direcionado para um público infantil, o qual se acreditava que não deveria ter contato com "certas temáticas" e que, caso fossem abordadas, o conteúdo sempre era obrigado (pelo mercado editorial, instituições públicas e privadas) a dar lugar à forma. Conforme destaca a autora:

> O emprego desses rótulos (literatura infantil/literatura juvenil e, nesse marco, literatura de valores/literatura para educação sexual/literatura com temática ecológica/literatura para bons costumes [...] e tantas outras classificações que poderíamos preencher) pressupõe temas, estilos, estratégias e, sobretudo, as metas e o planejamento antecipado de um livro em relação à determinada função que se acredita que ele deve cumprir. (ANDRUETTO, 2012, p. 59).

De acordo com Andruetto (2012, p. 59), à literatura infantil fora atribuída no decorrer dos séculos "a inocência, a capacidade de adequar-se, [...] de adaptar-se, [...] de ensinar e, especialmente, a condição de não incomodar nem desacomodar". Nesta perspectiva, a partir destas problematizações suscitadas pela autora, tento estabelecer paralelos com a obra, *Menina não entra* (2006), para exemplificar como uma narrativa didatizada sobre relações de gênero pode criar possibilidades de suprimir a forma, em detrimento do conteúdo, no que Andruetto (2012) define como "educação em valores".

Para a autora em questão, a literatura com caráter didático sempre foi problematizada no decorrer dos séculos, conforme ela afirma sobre a literatura infantil:

> Tem sido dito à exaustão que, nas origens, a literatura infantil era serva da pedagogia e da didática. Lutamos contra isso nos anos 1970 e 1980, com a intenção de que a literatura infantil fosse literatura. Hoje, porém, grande parte da produção de livros para crianças e jovens, pelo menos em meu país, é escrava das estratégias de venda e do mercado. Essa abstração que é o mercado, mas que – cabe lembrar – é integrada por pessoas de carne e osso – nós, os leitores -, adverte que o cliente que faz compras mais volumosas – a escola – inclui em seu currículo a educação em valores. (ANDRUETTO, 2012, p. 114-115).

Em consonância com Maria Andruetto (2012), a educação em valores segue a lógica mercadológica de utilizar a literatura para discutir temáticas diversas, de acordo com os interesses do/a cliente, neste caso, a escola.

No livro *Menina não entra* (2006), por exemplo, as representações dos papéis, socialmente pré-determinados à menina e ao menino apresentam uma problematização sobre as demarcações de gênero, atreladas às brincadeiras "ditas" de meninos e meninas. Todavia, a construção da narrativa ficcional, sua forma, sobressai-se à metáfora, à poética do texto, prevalecendo somente o discurso direto, didatizado, como é demonstrado na passagem do texto abaixo:

> - Futebol é coisa de menino.
> - Meninas fazem balé.
> - Vai sair machucada.
> - Garotas não sabem de nada. (ANDRADE, 2006, p. 8).

Segundo Maria Andruetto (2012, p. 116), vê-se que literaturas infantis que utilizam um "modo unívoco como veículo de transmissão de um conteúdo predeterminado" não abrem possibilidades à plurissignificação, para usar o termo da autora, princípio intrínseco à Arte, sobretudo ao texto literário. Pois, conforme ela destaca, nestes casos o texto é apenas caminho de transmissão de conteúdos predeterminados:

> Quando um texto se propõe a ser utilizado de modo unívoco como veículo de transmissão de um conteúdo predeterminado, a primeira coisa que bate em retirada é a plurissignificação. Deixa-se de lado a direção plural dos textos para convertê-los em pensamento global, unitário; assim, o literário está subordinado a um fim predeterminado que tende a homogeneizar a experiência. Só isso já é algo que está no sentido inverso do artístico, em que a ambiguidade e o desdobramento de significados predominam. (ANDRUETTO, 2012, p. 116).

Assim, paralelamente ao que descreve Andruetto (2012), verifico como a obra *Menina não entra (2006)*, na qual a estrutura instrutiva e didática, relacionada às discussões de gênero, deixa o conteúdo da narrativa suprimir a possibilidade de utilização da forma metafórica no texto literário e ampliação das diversas oportunidades de leituras.

A obra em questão traz em anexo atividades relacionadas à história e aos personagens, objetivando desenvolver as capacidades de letramento das crianças, utilizando a literatura, como descrevo, para fins didáticos. Portanto, esta proposta de atividade pedagógica, disponibilizada com o livro para ser realizada pelas crianças após a leitura da obra, evidencia-se o caráter "conteudista" desta literatura que tento problematizar em prol de aspectos metafóricos/artísticos.

Por fim, reafirmo que meu intuito com este artigo foi o de problematizar as narrativas metafóricas e didáticas em duas obras literárias destinadas ao público infantil, no entanto devo ressaltar as importantes discussões apresentadas por ambos em distintas propostas ficcionais. Afinal, como ressalta Andruetto (2012, p. 60), a palavra "correto" não seria um adjetivo que poderíamos atrelar à literatura, "pois a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma".

Sendo assim, acredito que a metáfora traz possibilidades de aproximações entre a prática teatral em sala de aula, literaturas infantis e temáticas de diversidades de gêneros e sexualidades, ao passo que também cria relações significativas que nos transportam para outros universos ficcionais, ampliando nossas experiências no real a partir do ficcional.

Considerações a partir da presença da metáfora nas práticas literárias

Em linhas gerais apresentei, com base nas obras literárias *Uma pergunta tão delicada (2014)* e *Menina não entra* (2006), como a metáfora e o discurso didático foram construídos nestas literaturas. Meu intuito foi, sobretudo, buscar percursos de apropriações entre a metáfora e as discussões de gênero e sexualidade nos livros infantis, para serem mediados nas aulas de Teatro com os/as alunos/as do Ensino Fundamental.

Para isto, problematizei, corroborando com as ideias de Maria Andruetto (2012), Heloise Vidor (2016), bem como de Cristiano Lopes, Joana Ribeiro e Juliana Medeiros (2016), de que a literatura infantil sofreu e ainda sofre com discursos didatizados, rotulando-a e suprimindo sua forma metafórica e poética em estruturas que evidenciam somente o conteúdo.

Apresentei, também, como as obras literárias, através da ficção, dos/as personagens, das histórias, dentre outros, permitem à criança, indivíduo em formação, adentrar em outros espaços, vivenciando principalmente o princípio da alteridade, além de expandir sua visão de mundo.

Por fim, em diálogo com as discussões da autora Maria Teresa Andruetto (2012), ressalto como a ficção e a metáfora, quando trazem narrativas plurais dos temas de diversidade de gênero e de sexualidade, são caminhos potentes para mediações da prática teatral com a literatura em sala de aula.

Referências

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **Menina não entra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOBES, Carmen. **La metáfora**. Madri: Ed. Gregos, 2004.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 34 e.d. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Capítulo 06 (Encarar o desafio); Porto Alegre, RS, 2005.

GLOSSÁRIO DE TERMOS UTILIZADOS NA MILITÂNCIA FEMINISTA. Disponível em: http://diariosdeumafeminista.blogspot.com.br/2015/12/glossario-de-termos-usados-na.html. Acesso: 25 nov. 2017.

LEEN, Van Den Berg. **Uma pergunta tão delicada**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2014.

LUSA, Diana; Ferreira, Márcia Ondina Vieira. As relações de gênero em uma turma de pré-escola: brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos. **In**: SILVA, Da Márcia Alves. Pessoa de (Org.) Gênero, sexualidade, educação e conhecimento/Denise Bussoletti. Pelotas: Ed. Da Universidade Federal de Pelotas, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópoles, Ed. Vozes, 2001.

LOPES, Cristiano Camilo; RIBEIRO, Joana Marques; MEDEIROS, Juliana Pádua S. Entre olhares e linguagens: a construção da metáfora na literatura

e no cinema. **In**: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTO, Nelita. *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.

VIDOR, H. B. **Leitura e Teatro:** aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo: Hucitec, 2016.

LÁ E AQUI

Autora: Carolina Moreyra

Ilustração: Odilon Moraes

Editora: Pequena Zahar

Sinopse

A escritora Carolina Moreyra aborda com rara delicadeza um assunto difícil: a separação dos pais. Com o traço simples e característico de Odilon Moraes - ilustrador premiado que vem desenhando a mais fina literatura infanto-juvenil - imagem e texto se unem em Lá e Aqui para contar que a separação, aos olhos de uma criança, pode ser vivida de uma maneira positiva, sem, no entanto, menosprezar o sofrimento inicial.

Corpo a Corpo com o Livro- por Sabrina Moura

Sentada perto da janela comecei a folhear o livro; logo fui atravessada pelas memórias da casa da minha infância: quintal, esconderijo, grama, varal, pé de limão, roseiras, bananeiras, eu descalça, meu pai, céu azul, chão batido, minha mãe, nuvem, cheiro de pó. Nas próximas páginas, as imagens gradativamente são inundadas pela água. Mais memórias; agora, como parte de uma cidade que frequentemente é alagada: chuva, rio, lama, canoa, escuro, vela. De repente, despedida, divisão, duas casas. As águas que inundavam as páginas, tratavam com poesia o tema da separação, pano de fundo da minha vida de criança até adulta. Nunca tive duas casas na infância, mas cresci com esta constante ameaça. Um livro, uma história e o cruzamento de muitas sensações que me compõem.

Por Ana Paul Dorst

"Era uma vez uma casa, a minha casa"; essa é uma história que atravessa muita gente. Ao entrar em contato com o livro depositado sobre uma mesa em meio a tantos outros livros interessantes e cheio de histórias para contar. Penso se foi coincidência ler esta história, pois ao terminar de ler suas palavras e revendo seus desenhos, rememorei e me vi ilustrada na história de Carolina Moreyra. Aos meus 13 anos, minha casa virou duas também.

O pequeno texto tomando pelas suas formas e ilustrações cruza com o quintal de minha casa, lugar enorme diante dos meus olhos, onde já foi cenário de muitos encontros familiares, de amizades e brincadeiras. Também havia os cachorros e os passarinhos e não foram poucos, era um prazer dividir aquele espaço com todos que passavam por ali. Até que um dia, os movimentados dias foram diminuindo e a presença das pessoas ficaram distantes, e demorei um certo tempo a perceber que algo tinha acontecido. O amor de dois havia deixado de existir, precisando assim de tempo e espaço para cicatrizar as feridas que ficaram. A nossa aconchegante casa encolheu e surgiu outra. Eu tive que redescobrir aquele ambiente, criando possibilidades de ocupar aqueles encontros que antes eram semanais e que com o tempo foram ficando vazios.

Foram anos compartilhando duas casas, dois ambientes diferentes, duas realidades. São memórias de um tempo que já foi cicatrizado, mas que deixou marcas. Ao me deparar com essa história de poucas palavras, fez-me recordar de tempos felizes e tristes ao mesmo tempo. A separação é algo marcante na vida de qualquer filho, contudo ainda é possível ser feliz, mesmo tendo duas casas.

Prática de Leitura em Voz Alta

A água que subia aos poucos, imergindo a casa, deu-nos o tom da dinâmica. Pensamos em uma disposição dos corpos em que pudéssemos ter proximidade e, gradativamente, distância. Optamos por ler em pé, em um círculo pequeno; no desenrolar da leitura os participantes dariam um passo para atrás, abrindo a roda. Este movimento nos parecia introduzir e traduzir uma situação limite,

visto que, pelo espaço reduzido da sala, logo o círculo não teria mais para onde expandir.

Conduzimos o jogo para que este momento coincidisse com a parte da história em que a casa se transforma em duas. Então, escolhemos estalar os dedos e instruímos o grupo a se dividir em dois. Os leitores ocupariam duas extremidades da sala, dando continuidade à leitura, envolvendo os dois grupos.

A ação de quebrar o círculo e a divisão da turma nos sugeriu a separação. A leitura deveria continuar, não teríamos muito controle desta parte do jogo, pois tínhamos apenas um livro, mas todos os corpos presentes e, mesmo estando divididos em dois grupos, deveriam continuar lendo. Intuímos que os leitores se deslocariam de um lado para outro, jogando com o deslocamento e com a ideia simbólica do "Lá e aqui".

Descrição da Prática

Introdução: Pedimos aos participantes que ficassem em pé e formassem um círculo pequeno no centro da sala. Nós, mediadoras, também compomos a roda nos posicionando nas extremidades. Com o livro em mãos, expomos as regras da leitura.

Regras: Cada integrante deveria ler uma frase, mostrando as ilustrações ao grupo. Em seguida, o livro passa para o próximo da roda. No momento da passagem todos deveriam dar um passo pequeno para atrás, abrindo assim a roda aos poucos. Quando estalássemos os dedos, o grupo deveria se dividir em dois, ocupando as duas extremidades da sala, dando continuidade à leitura, envolvendo os dois grupos.

Recriando as regras: A quebra do círculo e a divisão da turma fez com que a dinâmica da leitura tomasse novos caminhos. Cada participante lia a frase, sendo que o momento de mostrar as ilustrações e entregar o livro para o próximo leitor, era resolvido a sua maneira. A maioria aproveitou o deslocamento para a passagem do livro para expor as imagens. Tivemos quem caminhasse de costas uma parte do trajeto, mostrando as imagens para o grupo a sua frente; outros foram até o meio e mostraram as imagens, direcionando o livro para cada grupo; outros, ainda, mostraram primeiro as imagens para o grupo

de que faziam parte, passando na frente dos integrantes; depois, fazia o deslocamento e repetia a ação no outro grupo. Em seguida a estas resoluções, todos entregavam o livro para alguém do grupo oposto, que dava continuidade à dinâmica da leitura e assim sucessivamente.

EM DEFESA DO TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS POÉTICOS DO "NÃO TER"

Andreza Nóbrega

Todo o progresso é precário, e a solução para um problema coloca-nos diante de outro problema.

Martin Luther King

Precário: incerto; delicado; frágil; débil; minguado, escasso; pobre; insuficiente; efêmero; passageiro. (Dicionário de Sinônimos, 2006). Esses sinônimos parecem descrever, ainda que de forma estereotipada, a imagem da escola pública no Brasil. Etimologicamente a palavra "Precário" advém do Latim *Precarius*, que nos leva à ideia de "obtido através de um pedido". Em defesa do teatro e da escola pública é nosso pedido. Partimos da etimologia da palavra precário e propomos um trabalho que trama o texto, a literatura e a teatralidade como potência poética de um espaço incerto, a escola, marcada pelo "não ter".

A escola, sobretudo a da rede pública tem sido alvo de constantes acusações em relação a sua ineficiência, seu poder de alienação, sua falta de estrutura. Soma-se a isso, a falta de condições de trabalho, a violência que invade as escolas, uma instituição fadada ao fracasso. Assim, os acusadores desvelam a escola pública enquanto espaço pouco atrativo, desmotivador, um campo "minado".

Durante a minha atuação como docente no curso de pedagogia em instituições privadas de ensino, pude observar o terror que os estudantes de pedagogia, profissionais em processo de formação enfrentam ao refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola pública. Paira no ar um sentimento de descrença, o que, por vezes, pode paralisar e estagnar as possibilidades metodológicas e as estratégias desse professor temeroso. Enquanto professora da graduação, ao me deparar com tal realidade, busquei "encorajar o voo", como diria Rubem Alves, e despertar nestes profissionais uma atitude criativa para transpor barreiras na busca de possibilidades poéticas ao trabalhar com a precariedade. Paralelamente, colocava-

me em experimentação, já que também atuava como professora da rede pública de ensino na educação básica e foi neste espaço que buscava realizar o meu trabalho, inspirando-me numa possível **poética da precariedade** enquanto catalizador de processos criativos na escola. A escola, ainda que vinculada ao símbolo de progresso e de um futuro melhor, tem sido culpada de más ações desde o início nas cidades-estados gregas por oferecer "tempo livre" ao estudo, às pessoas que não tinham nenhum direito a ele, algo que soava à elite como desnecessário, visto que deveria manter o conhecimento apenas a uma determinada classe social. Ainda hoje, muitos são contra a escola.

São inúmeras as alegações motivadas, sobretudo, por um antigo medo de que a escola tem como suas características principais a de "oferecer tempo livre" e de transformar o conhecimento e as habilidades em "bens comuns". (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Neste sentido, a escola pública pode ser compreendida como o símbolo de um espaço democrático de oferta de tempo livre para acesso ao conhecimento; entre esses campos, a área do teatro, cabendo ao professor especialista da área criar suas estratégias para garantir que o ensino do teatro seja efetivado.

É um trabalho de resistência, de enfrentamento, sobretudo para garantir a presença da linguagem teatral, quando muitos dizem que não é possível trabalhar com o teatro, sugerindo o desenvolvimento, por exemplo, de aulas no campo das artes visuais.

Ainda que saibamos das dificuldades, elencá-las neste momento edifica um muro das lamentações que nos leva a um sentimento de incapacidade, a uma energia que nos paralisa, algo que não desejamos.

Por outro lado, acredito que se olharmos para o próprio teatro ele nos ofertará respostas. Ao atingirmos um estado de suspensão, é possível viver o aqui e o agora por meio do teatro, sem nos arraigarmos de forma paralisante àquilo que nos desagrada.

Pennac (2010) enfatiza essa suspensão, dizendo que o professor (pelo menos se ele estiver "trabalhando"

> com êxito em uma sala de aula) atrai os alunos para o tempo presente, isto é, para o aqui-e-agora". (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.34).

Para Pennac (2010), o conceito de suspensão levaria os alunos a se libertarem do que os oprime, do passado que os condena. Inspirando-me na proposta de Pennac, acredito que o professor ao se apropriar de tal conceito busca a transcendência do "não ter", visto que, no momento de planejar a aula, o professor de teatro se depara com algumas condições: espaço (normalmente a aula precisa ser realizada na sala com carteiras), carga-horária reduzida (50 minutos), quantidade de alunos (em alguns casos, tendo o número superior a 30 alunos), restando-lhe ressignificar o entorno e se lançar em suspensão para viver o aqui e o agora com seus alunos. Ou seja, que as adversidades do exterior sejam temporariamente suplantadas e/ou ressignificadas.

Ainda inspirados em Pennac (2010), diríamos que a prática docente pretende, ao trabalhar neste tempo livre, temporariamente, suspender ou adiar o passado e/ou futuro, o "não ter" e viver o presente do indicativo em espaços de experimentações de suspensão com seus alunos.

No entanto, a qual teatro estamos nos referindo? Ao considerarmos o processo de ensino e aprendizagem do teatro, calcado numa proposição de suspensão, devemos reconhecer as múltiplas possibilidades da linguagem, desde a sua gênese às expressões contemporâneas que nos abrem ainda mais possibilidades de experimentação neste território.

Vale lembrar, por exemplo, da tendência contemporânea proposta pelo teatro pós-dramático:

> Para Lehmann, o teatro pós-dramático não é apenas um novo tipo de escritura cênica. É um modo novo de utilização dos significantes no teatro, que exige mais presença que representação, mais experiência partilhada que transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulso de energia que informação. (FERNANDES, 2006, p. 9).

Longe de defendermos uma estética específica, ilustramos a prática do teatro pós-dramático como símbolo de ruptura do fazer teatral, tendo de abertura ou encorajamento a busca de um teatro que se nutre do passado, mas se faz no presente em comunhão, em partilha com o outro. E, no nosso caso, com os nossos alunos e a comunidade escolar.

Ainda que devamos considerar o repertório dos nossos alunos, aliando-o aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no ato de planejar uma aula, partimos deste repertório para apresentar, de forma metafórica, outras realidades e formas de ser e estar no mundo. Neste sentido, proposições teatrais envolvendo o texto, a literatura e a leitura, apesar de desafiante, mostram-se como potências a serem experimentadas no contexto escolar.

Texto, Literatura, Leitura em Performance

Pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2016, realizada pela Fundação Pró-Livro e executada pelo Instituto Ibope Inteligência, foi revelado que o número de leitores no Brasil teve um aumento modesto de 6%. De acordo com dados da pesquisa, estima-se que 104,7 milhões de brasileiros (ou 56% da população acima dos 5 anos de idade) leram pelo menos partes de um livro nos últimos três meses. Em 2011, na última vez que foi realizado o estudo, esse índice era de 50% (FAILLA, 2016). Ainda que tenha havido progresso, é alarmante o alto índice de não leitores na população brasileira.

Vale ressaltar a definição de leitor, adotada como critério metodológico da pesquisa, segundo a qual se caracteriza pela pessoa que "leu pelo menos partes de um livro - em papel, digitais ou eletrônicos e áudio livros, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais - nos últimos três meses". (FAILLA, 2016, p. 6) Ou seja, tais dados não revelam até que ponto esses indivíduos demoram no livro no ato de leitura. Outro dado que vale destacar são as barreiras presentes na leitura, apontadas pelos entrevistados não leitores, dentre elas: a falta de tempo, a falta de paciência para ler, a preferência por outras atividades.

Diante do número significativo de não leitores e da necessidade de nos debruçarmos nesse território como espaço de fricção entre o universo do teatro e do texto, retroalimentando-os, buscamos na literatura a experiência da fabulação, uma necessidade universal do ser humano. (CÂNDIDO, 2014).

> Se a literatura é ficção, fabulação e poesia e, portanto, uma necessidade própria a todos os seres humanos, e se ela atua nos aspectos considerados humanizadores, organizando nossa visão de mundo e dando concretude aos nossos sentimentos, parece clara a sua preciosidade e o motivo pelo qual devemos insistir na sua fruição, ainda que volta e meia sejamos levados a justificar sua importância. (VIDOR, 2017, p.277).

Neste sentido, legitima-se a preciosidade de se trabalhar com textos ainda que se apresentem como uma ação desafiadora, "O texto como pluralidade possível e potente estabelece um campo de diálogo e terra fértil à criação teatral e serve de base para que a inspiração e a discussão germinem no processo criativo" (VIDOR, 2017, p. 275).

E de quais formas podemos criar espaços de diálogo entre o teatro e o texto literário? Para além das formas comuns de utilização do texto, por exemplo, abstraindo a temática à criação de textos coletivos como pré-texto, adaptando-os ou mediante a realização de improvisação através de jogos teatrais ou de modelo ação, partindo dos mesmos, podem nos valer das variadas formas de leitura em experimentação teatral. (VIDOR,2017).

Refletiremos sobre as proposições de Heloise Vidor (2016) com base nos estudos de Paul Zumthor (2007), dando destaque à ação de leitura e leitura em performance.

A leitura vai além de um ato fisiológico da visão. Vai além da decodificação da palavra escrita. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura daquela não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". (FREIRE, p. 13)

No que se refere às formas de ler, de saborear em ação de jogo a leitura, ela se abre às múltiplas possibilidades criativas.

> Há diferentes maneira de se ler, algumas engajadas, outras engasgadas ou enfadadas; ou ainda ritmadas, tentadas a dançar. A diferença entre uma maneira de ler e outra, como afirma Zumthor (e suas tradutoras Jerusa P. Ferreira e Suely Fenerich) é "apenas de grau". (KEFALÁS, 2012, p. 75).

A autora ainda completa que, seja na leitura vocalizada ou na silenciosa, há energia da performance, já que há a participação efetiva do corpo:

> Para se experimentar um texto é necessário não somente colocar a atenção nos sentidos da palavra, mas também abrir ao texto os sentidos do corpo de quem o recebe. E desse entrelaçamento de sentidos que resulta a energia poética da performance: o sujeito lendo pode ver, farejar, tatear o que a matéria da palavra coloca à disposição. (KEFALÁS, 2012, p.82).

Composições "Menina Bonita do Laço de Fita" [16]

Neste encontro entre o texto e o teatro podemos criar tessituras[17] tramadas ao contexto escolar, sobretudo ao que definimos, anteriormente, como "precário". Inspirando-me nas proposições de tal estética e pensando na minha realidade enquanto professora da rede pública, buscarei ilustrar tal tessitura a partir do texto **Menina Bonita do Laço de Fita** da Ana Maria Machado, escritora brasileira membro da Academia Brasileira de Letras.

A escolha do texto se deu pelo encantamento gerado há tempo pela forma poética em que é abordada a temática da diversidade humana. Observa-se, que o trabalho com texto proposto por Vidor (2017), considera o aspecto do encantamento como preponderante na escolha da obra.

---

16 As composições propostas neste artigo, inspiram-se nas atividades realizadas na disciplina Seminário Temático I: Processos educacionais em Artes Cênicas e formação de professores de Teatro realizadas pela professora Drª Heloise Baurich Vidor, entre agosto e novembro de 2017.

17 "Tessitura s. f. fios que se cruzam com a urdidura." (Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ABL, 1999). Utilizaremos a grafia do verbo tecer por dialogar com o campo semântico da palavra "texto".

Eu tenho por "Menina Bonita do Laço de Fita" um desejo antigo de torná-lo "público" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) pela relevância da sua trama e por ser uma questão bastante presente nas relações entre os alunos. E pulsa, neste momento, o desejo de planejar um processo criativo com leitura e teatralidade a partir deste livro.

Vale sublinhar o cuidado ao escolher o texto literário. O conteúdo, a ilustração, o estilo da escrita, todos esses elementos servirão de ingredientes para a nossa composição.

No que se refere aos conteúdos abordados, a escolha pode se basear, por exemplo, nos temas transversais apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abordam conceitos e valores básicos à cidadania e à democracia e estabelece os seguintes eixos temáticos: Ética, Pluralidade, Meio Ambiente, Saúde, Orientação sexual (gênero) e Temas locais (BRASIL, 1997).

Vários desses temas emergem como um grito que clama por diálogo no dia a dia em nossas salas de aula. Vigilantes e atentos a este clamor, os professores podem incorporá-los à prática docente mediante a utilização do texto literário enquanto metáfora ficcional.

A seguir, descreverei duas propostas de exercício a serem experimentadas. Comumente, nomeamos as práticas teatrais de exercícios; aqui, tomaremos a palavra "composição", proposta por Heloise Vidor (2016), que toma como base a definição do dicionário que consiste na ação ou efeito de compor; disposição pela qual os elementos do todo se integram, organização, pois expandem a dimensão do exercício nas propostas de leitura e teatralidade.

Na composição 1, tornaremos o texto "público" para uma turma de sexto ano. Na segunda composição, exploraremos com a mesma turma a leitura em performance e em outros espaços da escola.

Pulsações Poéticas do "não ter"

Composição 1- Não Ter..... Estrutura. Muitas Carteiras, Chão Empoeirado. São 35 Alunos, Eles Não Gostam De Ler....

Vamos ressignificar a estrutura da sala? Sim, normalmente temos que preparar o ambiente, afastar, empilhar as cadeiras. Uma alternativa é ressignificar essa ação e incorporá-la à nossa composição.

A narrativa de **Menina Bonita do Laço de Fita** conta a história de uma menina negra que desperta a admiração de um coelho branco. Cada vez que ele lhe pergunta qual o segredo de sua cor, ela inventa uma história (jabuticaba, galão de tinta, café...). O coelho segue os conselhos e se aventura ao reproduzir as histórias contadas na tentativa de se tornar preto. Há beleza nas diferenças. Há poética na abordagem ao tratar o tema da diversidade étnico-racial.

Das ilustrações, do título, o laço é algo que me surge como potência poética que será reproduzido em suas cores variadas, representando a diversidade e, no sentido de "criar laços" ao distribuí-los entre as pessoas e no espaço, sobre os quais detalharei mais adiante.

Para começar a proposta, chegarei na sala de aula com um laço de fita no cabelo e uma cesta repleta de fitas de cores variadas. Convidarei os alunos para se lançarem ao jogo. Dizer que vamos simplesmente arrumar a sala para ter aula de teatro ou ler um livro seria entediante. Dizem que eles não gostam de ler? Eu desconfio. Provavelmente, eles irão perceber e/ou questionar esses elementos novos na minha imagem, pois quase sempre veem tudo que há de diferente em nós: cor da unha, sandália, corte de cabelo, variação de humor. Eles nos percebem muito. No entanto, sobre o laço de fita e a cesta, não darei detalhes ou explicarei o porquê dos elementos. Desejo que eles sejam tocados pela sensibilidade, pela proposta que será vivenciada. Ao longo da descrição da atividade, sugiro alguns materiais que podem ser adaptados de acordo com cada realidade.

Darei a instrução para que afastem as carteiras e abram uma grande roda ao centro. Espero que aos poucos eles abram o espaço; à medida que afastam as cadeiras, entrego-lhes uma fita e sugiro que se sentem na numa delas.

Ao mesmo tempo em que eles forem organizando a sala (neste momento eu já espero o caos, uma desordem, algo bem natural, dada a excitação de tirar do lugar a estrutura de cadeiras enfileiras e aguardar o que virá de novidade), embalada pelo som do caos, fixarei no quadro uma cartolina com fitas adesivas multicoloridas no seu entorno, daquelas fitas que parecem um mosaico de cores e disponibilizarei pilotos. Ao lado, estará um gravador de voz; pode ser utilizado o celular para esta ação.

Na sequência, olharei para eles, olharei para a cesta e a colocarei no centro da roda. Pegarei uma das fitas de dentro da cesta, olho para os alunos, e me dirijo a minha carteira, que também está no círculo, amarrando a fita nela. Olharei para os alunos e para a cesta mais uma vez. A ação esperada é que eles façam o mesmo. Com um instrumento (ex. tambor feito de lata) marcarei o ritmo sonoro de se aproximar do cesto e, em seguida, voltar à cadeira e amarrar a fita. É possível variar o ritmo de aluno para aluno.

Caso não aconteça, é se lançar para viver o aqui e agora com eles ou dar o comando verbal de forma mais direta, conduzindo-os a repetirem a ação e seguindo a dinâmica do som.

As carteiras "iguais" com fitas de cores "diferentes". A diversidade já se coloca enquanto teatralidade. Será o nosso convite para iniciarmos a leitura.

Etapas da Composição 1

1- Todos sentados nas carteiras receberão tiras de papéis com o trecho: "Menina Bonita do Laço de Fita Qual É o Seu Segredo para você ser Assim tão Pretinha". Na ocasião, eles receberão algumas regras. No momento da leitura do texto, quando aparecer o trecho que eles têm em mãos, todos deverão ler buscando modular a voz de acordo com as plaquinhas que serão levantadas pela professora.

Nelas estarão os seguintes comandos: Ler sussurrando; Ler sem som (articular); Ler em câmera lenta, Ler mastigando; Ler como um robô.

2- Os alunos serão informados de que poderão interromper a leitura para escrever o que vier à cabeça (lembrança, sentimento, etc. suscitados pelo texto) na cartolina ou gravar em áudio. Para sinalizar que vai interromper a leitura, deverá bater palmas e, então, levantar-se e utilizar um dos recursos para registro da lembrança. O aluno terá 60 segundos, o tempo da ampulheta que será controlado pela professora. Ao término do tempo, os alunos batem os pés até que o colega retorne ao seu lugar e retome a leitura.

Apresentadas as regras, pediremos a ajuda de um voluntário para iniciar. Deverá pegar o livro de dentro da cesta e iniciar a leitura em performance, seguindo as regras acima explicitadas.

VARIAÇÃO

Outra orientação para quem estiver lendo é a de que a pessoa poderá mover a cadeira da roda, colocá-la em qualquer lugar ou, ainda, sentar no chão, caminhar, correr enquanto lê e brinca com a voz. Para passar a leitura, deve ir ao centro com o livro aberto, ato de oferecer o livro que deverá ser pego por outro colega.

Composição 2 [18]- Não Ter... Espaço

O teatro é público (Guénon, 2003). Ocupar os espaços escolares com experiências teatrais é um ato político de resistência, não para exibir o que fazemos, mas para explorarmos as possibilidades estéticas e por ocuparmos politicamente os espaços com arte. O objetivo é que possamos nos encontrar com o outro, com a comunidade escolar e trocar com o nosso entorno, ressignificando este espaço por meio da arte.

Se a sala de aula tradicional, por vezes, pode parecer um espaço que aprisiona e limita, no entanto sabemos das possibilidades de ressignificação desses espaços. Podemos ampliar o nosso campo de atuação na escola já que temos os corredores, as escadas, o

18 Talvez para a Composição 2 sejam necessárias duas aulas, devido à complexidade na fase de preparação das fitas.

pátio, as árvores como abertura para experimentação estética de um espaço que se difere da caixa preta de um tão desejado "teatro italiano". Todavia, este "não ter" nos aproxima da tendência de grupos contemporâneos que se valem de espaços não convencionais para as suas criações artísticas potentes, a exemplo, do grupo Teatro da Vertigem (SP), entre tantos outros. E por que não os experimentar?

A composição que proponho a seguir não se define como "espetáculo", "cena", "intervenção", acho que pode ser um pouco dessas coisas. A partir da leitura em performance, realizaremos variação da composição anterior para irradiar a prática, envolvendo texto literário e o teatro em outros espaços, que não o da sala de aula.

Ao chegar na sala, dividiremos a turma em cinco grupos de sete pessoas, sendo que todos receberão fitas para as colocar em qualquer parte do corpo. Não precisa que elas sejam amarradas nos cabelos. Outras dezenas de fitas serão entregues para que os alunos escrevam nelas palavras, frases, trecho de música, poesia relacionados ao tema. Poderão ser utilizados trechos da cartolina da composição 1. A frase motriz para que eles construam outras possibilidades será: "Vamos criar laços".

Após a escrita nas fitas, os alunos deverão fixá-las num varal onde estará escrito: "Faça a diferença: crie laços! Pegue a sua fita!" O varal será fixado com o letreiro em algum lugar da escola escolhido pela turma.

Etapas da Composição 2

1-Serão cinco grupos, cada um com uma fita colorida em alguma parte do corpo; ocuparão espaços diferentes da escola, definidos, previamente, por eles com a coordenação do professor regente. As ações deverão ser realizadas concomitantemente. Deverão, ainda, explorar graus de leitura diferentes, alguns já experimentados no primeiro contato com o livro. Os grupos serão divididos da seguinte forma:

Grupo 1 e Grupo 2 - Realizar leitura silenciosa do livro de forma confortável para o corpo, isto é, deitado, em pé, sentado no

chão. Importante que todos estejam na mesma posição, tal como num jogo de siga o seguidor. Eles podem variar as posições à medida que a leitura avança. Cada grupo deverá ter, ao menos, um livro em mãos.

Grupo 3 e Grupo 4- Serão disponibilizadas vendas para os olhos e a leitura será realizada ao pé do ouvido por membros do grupo que lerão, alternando-se com pessoas da comunidade escolar, que sentarão nas cadeiras espalhadas no espaço e terão os olhos vendados.

Grupo 5- Os sete integrantes seguirão andando em fila indiana enquanto um deles lê em voz alta. Irão explorar espaços não ocupados pelos demais grupos e farão a leitura em voz alta. Eles passarão a leitura para o outro ao entregar o livro ao parceiro de trás. Outra possibilidade é a de que o grupo repita trechos em coro, faça ressoar palavras do texto.

Ao terminar a leitura, todos seguirão até o varal de fitas e ficarão com os livros em estado de oferta, caso alguém da comunidade queira ler ou visualizar as imagens. Neste momento, poderemos indicar o varal com o olhar. Ou retirar fitas e amarrar nas pessoas que desejarem.

Caminhos Possíveis....

O teatro na escola pública é possível, é necessário. O "não ter" não pode paralisar tal prática. No entanto, exige uma força motriz para que o professor dialogue criativamente com a realidade num jogo constante de (re)ssignificação e de (re)invenção do teatro.

Ao trabalhar com o teatro e a leitura em performance, estamos trilhando outros caminhos estéticos, embrenhando-nos numa pulsação poética que não exige grande estrutura, é exequível, ao mesmo tempo que é dialógica.

> [...] As palavras pertencem originalmente ao universo sonoro. Não são vistas. O que o teatro quer, o que ele produz, aquilo sobre que trabalha é o colocar à vista, é o ato de mostrar as palavras - que estão, por natureza, no elemento doo invisível, dá-lo a ver. (GUENÓN, 2003, p. 46).

Ao mesmo tempo que é teatro, é leitura e estado de ficção e de encontro com o outro que, ao escutar, ao ver, preenche os espaços vazios da tessitura, da trama, da obra. Ou seja, a fruição do texto literário, pautada pelo jogo com o texto pode ser tomada como uma ação que transita entre o limite e a liberdade, em um movimento divertido do leitor que deve preencher seus espaços vazios. (VIDOR, 2017, p.276).

E nos espaços vazios, na precariedade e nas negações lançadas à escola pública, nós possamos ser fio em tessitura que se trama e se constrói na coletividade, para que o direito ao teatro, à escola e ao tempo livre, seja, efetivamente, garantido.

Referências

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais : arte/temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. 1995. Disponível em: http:// culturaemarxismo.files.wordpress.com. Acesso em 14 de abril de 2014.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil** 4. São Paulo, Instituto Pró-Livro,2016. Acesso: http://www.publishnews.com.br/estaticos/uploads/2016/05/zPurbYyLtHcyykd8onwpYk7qz6lopAWUYdDlHbLRAKy1FQWdCNf64T4VIOIZAP7BUJAxYsxkbY73VaWp.pdf

FERNANDES, Silvia. **Subversão no palco.** In: Humanidades, n 52, 2006. p. 7-18

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam.São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GUÉNOUN, D. **A exibição das palavras: uma idéia (política) do teatro.** Tradução Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

JARDIM, J. **Ensaio, ignorância, desdobramento:** um espaço titubeante entre aula e cena. In: Revista Urdimento n. 26, v. 1, de julho de 2016. Florianópolis: PPGT UDESC, 2016.

KEFALÁS OLIVEIRA, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana.** Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita.** Ática, 2000.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola** – uma questão pública. Belo Horizonte, ED Autêntica, 2013.

VIDOR, H. B. **Leitura e Teatro:** aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo, Ed. Hucitec, 2016.

VIDOR, H.B. **re_LER_macbeth:** a presença do texto no ensino do teatro. In. Revista Urdimento n. 28, v. 1, de julho de 2017. Florianópolis: PPGT UDESC, 2017. Acesso: http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/511

TODA A POESIA

Autor: Paulo Leminski

Editora: Companhia da Letras

Proposta de Leitura Coletiva

Depois da oportunidade de ter contato com os trabalhos práticos sugeridos pela professora durante a disciplina, foi nos dada a possibilidade de realizar uma prática. Certo dia, chegamos à sala de aula; havia diversos livros dispostos e expostos sobre a mesa. Os livros eram vários e traziam o mundo. O mundo contido em seus autores e nos seus leitores. Eram grossos, finos, largos, curtos, coloridos, coloridíssimos, sem cor alguma, com muitas palavras, sem palavras, em português e espanhol.

Confesso que embora seja uma leitora assídua de literatura infantil, a poesia é o gênero literário que mais me envolve e me emociona, talvez pela sua organização, pelas palavras escolhidas para compor aquele curto trecho e pela profundidade que cada uma delas pode conter. Como pode, algumas poucas palavras escritas fazerem chorar?

Novamente, troco olhares com um velho conhecido. Mas o ignoro. Rodei em volta da mesa por diversas vezes e ele insistia em me olhar. Observei que ele era olhado e tocado por poucos. Eu queria brincar. Mas como brincar com Toda Poesia de Leminski? Relutei, por fim acabei cedendo a este encontro. De posse do livro eu o reli, pensando em como seria possível brincar com algumas daquelas poesias?

Levei-o para casa. Na quietude da minha casa, estabelecemos uma relação de cumplicidade, partindo de um princípio: a brincadeira.

Aos poucos fui selecionando uma aqui, outra ali e, no fim, havia seis poesias marotas e brincantes para compor duas ações de leituras coletivas.

Corpo a Corpo com o Livro- por Paula Gotelip

A primeira delas se parece com minha cabeça ao ler um novo texto. Trata-se da poesia abaixo:

materesmofo
temaserfomo
termosfameo
tremesfooma
metrofasemo
mortemesafo
amorfotemes
emarometesf
eramosfetem
fetomormesa
mesamorfeto
efatormesom
maefortosem
saotemorfem
termosefoma
faseortomem
motormefase
matermofeso
metaformose

Fonte: Leminsk, Paulo; Toda Poesia. São Paulo.Companhia das Letras,2013.

Essa poesia está organizada no livro como conto semiótico então, tive a preocupação em propor a leitura da forma como o texto se apresentava no papel, ou seja, palavra por palavra, mantendo a mesma ordem, mas sem expor todo o texto. Para isso, usei bloquinhos de madeira, coloridos, que compunham um brinquedo de criança.

Em cada bloquinho foi colocada uma linha do texto, isto é, uma palavra. Para a leitura as pessoas foram organizadas em círculo. Elas recebiam um bloquinho por vez, lia-o em voz alta e passava para a pessoa ao lado; o último a ler me entregava o bloquinho. À medida que eu o recebia, organizava no chão, no centro da roda, como no texto. Desta forma, todos os participantes leram o poema, palavra por palavra e puderam visualizar a materialização dele, conforme proposto pelo autor.

Os outros cinco poemas que compuseram a segunda ação foram: Curitiba, merda e ouro, arte do chá, sem budismo, cesta feira. Também fiz uso dos bloquinhos de madeira; eles receberam em uma face os títulos dos poemas e foram expostos no centro da roda, de modo que os títulos não pudessem ser lidos ou vistos pelas pessoas que continuavam em roda. A proposta era a de que uma pessoa por vez fosse ao centro e escolhesse um bloquinho; leria o que estava escrito e a partir das suas memórias construiria uma imagem corporal, estática como um foto. No momento seguinte, outra pessoa leria a poesia referente àquele título em voz alta. A partir do momento que a leitura fosse realizada, a pessoa que estava parada poderia reorganizar o corpo, compondo outra imagem. A minha intenção, além da brincadeira, era propor como a palavra solta e contextualizada nos move.

Assim, todos os que estavam presentes na sala puderam ter acesso às poesias escolhidas de maneira integral, através da leitura em voz alta e, ainda, tiveram o prazer da brincadeira coletiva, tão importante à construção social dos seres humanos.

A POESIA MARGINAL DE ANA CRISTINA CESAR- RELATOS DO PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DE GÊNERO LITERÁRIO DO TRABALHO CÊNICO IA SEM VER

Ana Paula Neis Dorst

Introdução

Busca-se, por meio deste ensaio, a reflexão dos conceitos criativos desenvolvidos através da leitura dos poemas de Ana Cristina Cesar - importante nome do movimento literário: *geração mimeógrafo* – partindo do processo de criação de um espetáculo teatral, formado por adolescentes oriundos da Escola de Teatro Faces na cidade de Primavera do Leste/MT. Nele é utilizada a transposição do gênero literário na construção de trabalhos cênicos com os alunos, reforçando a percepção da leitura de literatura.

O projeto Escola de Teatro Faces, concebido pelo Grupo Teatro Faces[19], em parceria com a Associação Cultural Teatro Faces e Prefeitura Municipal de Primavera do Leste/MT, atende atualmente mais de 300 alunos em 10 pontos instalados em bairros periféricos do município, democratizando e garantindo o acesso às ações culturais para as crianças, jovens e adultos. Primavera do Leste, atualmente, é modelo na área teatral, contando com quatro gerações de alunos/atores que estão no início da profissionalização na área. Com o fortalecimento do projeto Escola de Teatro Faces, a cidade recebeu em 2011 o curso superior de Licenciatura em Teatro realizado pela UnB – Universidade de Brasília, através do uso da metodologia de educação à distância, tendo sistema de aula semipresencial; deste modo, formando em 2014 os primeiros licenciados em Teatro do estado de Mato Grosso.

19 O Grupo Teatro Faces foi fundado no dia 20 de março de 2005, por um grupo de jovens atores que tinha como intuito promover o fazer teatral pelo município de Primavera do Leste. (...). Desde o princípio, o Teatro Faces se dedicou à montagem de espetáculos para infância e juventude que trabalhassem o imaginário indígena. (...) objetivando a preparação de uma base que mantivesse um corpo de atores necessários à manutenção do fazer teatral no município; o Teatro Faces fundou a Escola de Teatro Faces que já chegou a atender 500 alunos/atores no ano de 2011. São crianças, jovens e adultos, de idades que vão de 07 a 54 anos. (LANA, 2014, p. 21).

A Escola de Teatro Faces é referência no ensino de Teatro, dispondo de bolsas, onde os jovens que se destacam no projeto são contratados como estagiários para manterem seus estudos no fazer artístico. Além disso, fomenta a pesquisa em teatro para a infância e juventude, entendendo as realidades das produções artísticas em nossa cidade e como elas contaminam e são contaminadas na contemporaneidade. É interessante pensar que a Escola de Teatro provém de um espaço onde artistas formam outros artistas, havendo um crescimento na área por meio de um projeto em que é pensado o protagonismo da criança e do adolescente, dando lugar também a sua realidade.

Adentrando em um mundo provido de leitura, na disciplina de Processos Educacionais em Artes Cênicas & Formação de Professores de Teatro, é proposto levar aos acadêmicos as diversas possibilidades de leitura de romances, contos, crônicas e poesias, trabalhando a ludicidade no ato da leitura em conjunto. O contato com os conceitos apresentados na disciplina propiciou a construção de um olhar mais atento aos processos de leitura realizados com crianças, adolescentes e jovens. Desta maneira, as discussões em sala de aula foram ao encontro dos meus anseios enquanto arte-educadora, visto que há algum tempo venho desenvolvendo criações de espetáculos teatrais a partir de adaptações de literatura com alunos da Escola de Teatro Faces.

Um Olhar Pedagógico

Com o caminhar da disciplina e conduzidos pela profundidade das dinâmicas de leitura, contemplamos juntos a relevância que a atividade lúdica tem para com a leitura de textos em sala de aula. O intuito geral é pensar nessas implicações que as práticas pedagógicas apresentam, tendo como desafio refletir em como traduzir o universo lúdico para a prática pedagógica através de exercícios e dinâmicas. O ato artístico e o ato pedagógico caminham juntos neste desafio, estabelecendo relações intrínsecas com o texto, sendo parte essencial no processo de projetar a obra referida para um campo de assimilação e compreensão: "LER é um fenômeno

complexo de construção de sentidos, ou seja, se não há algum grau de compreensão, não há leitura" (VIDOR, 2016, p. 95). Assim, o texto só existe após o estabelecimento de relações, que são garantidas através do trabalho lúdico propiciado pela prática pedagógica.

O que um livro move, potencializa ou modifica? É uma pergunta que trilhou comigo os caminhos sinuosos da disciplina. Penso nas possibilidades que um livro traz e fico deslumbrada com a liberdade de criar dinâmicas de leitura através de uma obra literária. Conseguir encontrar maneiras diferentes de ler, escrever e falar sobre aquilo que está proposto no texto é essencial no processo de apreensão de um livro. Por isso, discorro sobre algumas propostas pedagógicas de jogos que ocorreram em sala de aula durante os encontros com a professora Heloise Baurich Vidor.

Primeiro ato: Leitura de texto em sala – Com a leitura do texto *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* de Paulo Freire, iniciamos o primeiro contato de leitura por meio do método de *leitura compartilhada em voz alta*, denominada na obra de Vidor (2016), onde o grupo faz a leitura do texto em voz alta, alterando as funções dos participantes entre ler e ouvir, a partir de uma regra prévia. Dessa maneira, o grupo estabelecia, de acordo com o andamento da leitura, um ritmo; muitas vezes, a leitura era conduzida por uma voz suave, com a qual podíamos entender palavra por palavra – sílaba por sílaba; outras vezes, vozes apressadas, mas havendo o intuito de acompanhar o mesmo caminho que a voz calma.

Acompanhada de algumas regras que eram estabelecidas antes de iniciar a leitura, era preciso ficar atento ao suave som do instrumento sino *pin*, pois ele tinha a autonomia de pausar a leitura para o momento de escrita no quadro, tendo em vista o potencial atribuído às pequenas transitórias regras que devemos seguir, sendo que também era estipulado um tempo para impressões sobre as discussões que o texto trazia. De acordo com Vidor:

> Portanto, para fruir o texto o leitor é convidado a participar de um jogo que estabelece algumas regras básicas: a primeira é aceitar que não está diante de

> uma interpretação única, nem correta, e que o jogo proposto pelo texto pode estar longe das expectativas que o leitor tem por suas referências prévias; a segunda é o aceite do leitor, firmando o contrato no qual o mundo textual há de ser concebido não como realidade, mas *como se fosse* realidade; e a terceira é que assuma uma posição ativa, de modo a preencher os *espaços vazios* com a sua imaginação. (VIDOR, 2017, p. 275).

Segundo ato: Leitura de literatura em sala – A cada fim de aula éramos surpreendidos por uma leitura de literatura. De uma forma envolvente, éramos levados a instigar nossa imaginação por ouvir aquelas palavras que juntas acabaram por se tornar uma história. Era perceptível as diversas formas de ler a partir de cada leitura de literatura feita em sala; compreendemos realmente que a aula se dá como um momento de criação, assim como na concepção de um espetáculo teatral. Aqui menciono algumas formas utilizadas, tais como a leitura de um livro feita de traz para a frente; a outra leitura que ocupa o espaço da sala; a leitura onde podíamos exercer a audição, pois os olhos estavam vendados. Essas descrições são propostas práticas que se relacionam a cada texto lido.

Terceiro ato: Leitura de textos teatrais a partir do Projeto Conexões Teatro Jovem[20]– Conexões é o nome dado a um projeto pelo qual o teatro feito com jovens e para jovens é incentivado, com o intuito de criar espaços à reflexão e expressão das questões existentes no jovem atual. Este ato de leitura de dramaturgias foi proposto como uma leitura individual e compartilhando apenas o contexto do texto com a turma na semana seguinte. Com esta prática, foram lidas mais de doze dramaturgias de autores diferentes e compartilhadas no espaço de aprendizagem.

Ia Sem Ver – O texto teatral a partir da literatura

Adentramos agora no processo de criação de um espetáculo teatral com adolescentes, através da linguagem poética, surgindo o *Grupo Poesia na Lona* – grupo criado, tendo como causa a necessidade

20 Informações obtidas no site do projeto: http://conexoes.org.br/

de explorar o universo circense acrobático, atravessando com a dramaticidade que a poesia de Ana Cristina Cesar traz. Durante o ano de 2014, período de surgimento do grupo, deu-se o início da pesquisa teatral que levaria a poesia marginal à cena por três adolescentes, originando-se, assim, o espetáculo *Ia Sem Ver*, o qual narra a trajetória de vida da poetisa Ana Cristina Cesar, mais conhecida por Ana C., numa viagem através de suas poesias. Dividindo-se em duas, sempre no limiar da queda, marginalizando-se em versos enquanto uma discussão que nunca aconteceu, com *Caio Fernando Abreu*, expõe seus medos e a beleza de seus medos. Caio se faz presente no texto por ter trocado diversas correspondências e telefonemas com Ana C. e fazer parte de sua caminhada como poetisa.

A composição textual do espetáculo iniciou com o processo por meio da seleção dos poemas de Ana C.; ocorreram nos primeiros encontros a leitura dos poemas e conhecimento de vida da poetisa Ana C., mais especificamente em seus momentos de crise que a levou cometer suicídio no dia 29 de outubro de 1983. Em uma iniciativa de (re)construir parte de sua história de vida, organizamos, por ordem cronológica, alguns de seus poemas do livro *Inéditos e Dispersos* (1998). Os encontros foram acontecendo, aos poucos, embaixo da sombra fresca de uma árvore de Munguba, que enche nossos olhos com sua beleza por mais de 28 anos no centro do pátio de uma casa simples da dona Delci[21]. Foram diversos momentos compartilhados e dedicados à compreensão da escrita da poetisa.

Na tentativa de expressar sua vida pela sua escrita, o espetáculo *Ia Sem Ver* faz uma viagem através de suas poesias. Em uma carta direcionada para Jacqueline Cantore no dia 1 de novembro de 1983, relata seus sentimentos e proximidade sobre a recente morte de Ana C.:

> [...] na minha cabeça, Ana C. parada à beira de uma janela. Pensamentos mórbidos: o que ela teria sentido um segundo antes de se jogar no espaço. Depois do choque, certa raiva. Com que direito, Deus, com que direito ela fez isso? Logo ela, que tinha uma arma para sobreviver — a literatura —, coisa que pouca gente tem. (ABREU, 2002, p. 60).

21 Delci Neis, mulher e mãe de Ana Paula Neis Dorst.

Ana C. se originou dentro do período da poesia marginal na década de 70, mais conhecida como Geração Mimeógrafo; diferenciavam-se as características literárias com uma escrita mais redonda, que parece crescer de dentro, era pensada e repensada diversas vezes. Era discreta na sua vida pessoal e bastante indiscreta na poesia que escrevia, assim como relata Naspolini:

> Ao lidar com as tênues fronteiras entre vida e arte, real e fictício, objetivo e subjetivo, literário e não literário, a poeta propõe uma escrita original, na qual impõe uma perspectiva em que intimidade e vida pública, interno e externo, poesia e prosa, confundem-se e se imbricam, compondo o tecido único em que se constitui sua obra literária. (NASPOLINI, 2013, p. 71).

À vista disso, percebe-se que há uma interlocução com o leitor, ou seja, quando em contato com sua poesia é como se ela falasse diretamente com quem está lendo; vejamos o fragmento da poesia "Fagulha" (1982), o qual é utilizado no texto do espetáculo, analisado aqui: "Eu queria (só) perceber o invislumbrável no levíssimo que sobrevoava. Eu não sabia que virar pelo avesso era uma experiência mortal.". Entende-se que seriam fragmentos de uma conversa, aproximando o leitor de sua intimidade, dando lugar a sua literatura.

Ia Sem Ver – relatos e estratégias metodológicas

Para dar continuidade ao processo de montagem do espetáculo, procurei desenvolver práticas pedagógicas ligadas ao desenvolvimento vocal e corporal dos atores, trabalhando possibilidades com o texto poético na criação de cena. Portanto, a seguir, há uma breve descrição de alguns exercícios utilizados nos primeiros passos do processo de construção do espetáculo *Ia Sem Ver*.

Solicitei aos atores que procurassem por palavras que eles desconheciam dos poemas selecionados de Ana C.; não demorou muito tempo para que um pedaço de papel fosse rapidamente preenchido por palavras. Em seguida, propus que falassem essas

palavras desconhecidas. Ao escutar a pronúncia dos atores, percebi uma grande dificuldade em tornar a palavra visível aos olhos de quem está assistindo. Essa proposta de pronunciação das palavras desconhecidas, fez-me recordar e perceber sobre o processo de reflexão sensorial da palavra segundo Guénon em *A Exibição das Palavras – uma ideia (política) do teatro*.

> As palavras pertencem originariamente ao universo sonoro. Não são vistas. O que o teatro quer, o que ele produz, aquilo no que trabalha é o colocar à vista, é o ato de mostrar as palavras – que estão, por natureza, no elemento do invisível. O teatro quer exibir o invisível, dá-lo a ver. (GUÉNOUN, 2003, p. 46).

Tornar as palavras visíveis aos olhos do espectador é um processo que lentamente vai se lapidando, por isso para auxiliá-los na pronúncia da palavra desconhecida, foi-lhes dado certo tempo para trazerem seus significados, a fim de compartilhar com os demais colegas. Assim, feito esse processo por meio de pesquisa e coleta de significados, foi adquirido conhecimento inicial para, adiante, ser colocado em prática na sua pronunciação. Havendo consciência do sentido das palavras desconhecidas, praticamos a leitura dos poemas em voz alta.

Imagem estáticas – fragmentos dos poemas; foram retirados dos poemas de Ana C. pequenos fragmentos e, em grupo, retiravam uma frase por vez. Ao ler a frase tinham um tempo de dois minutos para compor uma imagem estática com os corpos, com o objetivo de conversar com a frase escrita no papel que acabaram de ler, surgindo assim, fotografias em tempo real. Em seguida, em questão de segundos apresentaram as imagens estáticas sequencialmente e sem texto, criando, partindo disso, uma partitura corporal.

O corpo e a voz no ambiente; em um ambiente aberto e exposto, o quintal de uma casa simples, sendo necessário realizar um conhecimento do local em que a encenação aconteceria. Foi explorado pelos atores esse espaço, que não ocupava somente a horizontalidade do chão, mas também a altura que a árvore central propunha, surgindo assim inquietações deles com o ambiente, o chão

de concreto em que havia rachaduras, os insetos que habitavam as árvores, seus galhos imensos e cheios de folhas que impediam de transitar livremente. Diante dessas dificuldades, os atores foram questionados a encontrarem soluções.

Havendo as dificuldades dos emaranhados galhos da árvore e cada vez mais alto os atores subiam, começaram a pronunciar sem nenhuma prescrição sua primeira poesia registrada em texto. Sem entonação, sem ritmo, sem gráficos e repetidas vezes... foram surgindo os primeiros registros de intenções com a voz do ator dentro do espetáculo, sendo que essa intencionalidade era causada devido às dificuldades que surgiam pelo caminho. Esse processo foi realizado em quatro encontros de duas horas e meia cada, até se habituarem com o ambiente; depois disso iniciaram as construções das cenas.

A apropriação do corpo com os equipamentos aéreos circenses; além dos atores se adaptarem a um ambiente aberto e seus imprevistos, era preciso conectar a poesia de Ana C. com o tecido acrobático e a lira circense[22]. Trazer esses elementos tão presentes do circo para o espetáculo, fez-me pensar em maneiras de como poetizar os movimentos do corpo com a presença do tecido e da lira. As atrizes que manipulam os equipamentos circenses já praticam essa atividade há um tempo, então já há certo contato com as acrobacias nos aparelhos. O tecido acrobático é um objeto maleável que cria uma espécie de contorno no corpo da atriz, que busca unificar os dois corpos. Uma técnica que foi muito utilizada para unificar o corpo, voz e movimento, foi a utilização da movimentação do corpo da atriz de forma lenta, uma maneira de desenvolver a escalada, os gestos, as acrobacias. Há, também, os momentos em que a poesia traz densidade, peso, agressividade e até mesmo a tristeza, que gerava movimentos brutos e rápidos.

Continuo na análise de mais uma proposta de ação dramática a partir da poesia intitulada "*Quartetos*" de Ana C.; procuramos desenvolver essa cena para dar início ao fim do espetáculo; os

22 O tecido acrobático e a lira circense são conhecidos por serem equipamentos aéreos do circo, no qual ficam suspensos em uma estrutura alta, onde possibilita ao indivíduo a realização de acrobacias e permite criar diversas imagens com o corpo.

três atores em cena brincam com o desenrolar das palavras que saem de suas bocas e passam a expressá-las com texturas e intensidades diferentes de cada voz. Recordo do momento em que assistimos ao documentário *"O Vento Lá Fora de Fernando Pessoa"*[23] por Cleonice Berardinelli e Maria Bethânia em um dos momentos de aula na disciplina, onde realizam leituras a partir dos poemas do autor e tecem comentários sobre a obra lida, sobre a forma de como ler e compreender as palavras escritas.

Este recorte, através da leitura dos poemas de Fernando Pessoa, esteve muito presente nos poemas das obras de Ana C., utilizados no espetáculo *Ia Sem Ver*. No poema citado abaixo, os atores precisavam pronunciá-lo em coro, ocasionando dificuldade com a conexão das vozes, seu ritmo e tonalidade. As palavras apresentavam um misto de prisão e liberdade ao mesmo tempo, gerando angústia e apreensão através das palavras. Por fim, a escolha desse poema significou, na concepção do espetáculo, a decisão da poetisa de se jogar do sétimo andar do prédio onde morava com seus pais.

"Desdenho os teus passos
Retórica triste:
Sorrio e na alma
De ti nada existe

Eu morro e remorro
Na vida que passa
Eu ouço teus passos
Compasso infernal

Nasci para a vida
De morte vivi
Mas tudo se acaba
Silêncio. Morri." (CÉSAR, 1999).

23 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Epp6dRy1Cmo

Ia Sem Ver – Ana C. torna-se palavras

> Com que direito, Deus, com que direito ela fez isso? Logo ela, que tinha uma arma para sobreviver – a literatura – coisa que pouca gente tem.
>
> Caio Fernando Abreu

Ana C. tornou-se *palavras* no dia 29 de outubro de 1983. Sua morte foi simbolizada de forma poética com um tecido acrobático, onde a atriz posicionada no alto de uma árvore joga um tecido vermelho, venda seus olhos, entrelaça-se com o tecido e despenca de uma altura em torno de quatro metros, criando movimentos circulares com seu corpo e tecido como se fossem um só.

Neste caminho de relato sobre o processo de transposição dos poemas de Ana C., encadeando o "campo da leitura e do teatro" (VIDOR, 2016), fez-me perceber que é possível fazer com que o leitor perceba novas possibilidades de leituras, partindo de uma proposta pedagógica simplificada. O ato de pensar nas implicações das práticas pedagógicas de leitura às práticas artísticas, fortifica o processo criativo de construção do espetáculo teatral com a potência da escuta, as palavras que se transformam e as possibilidades de pronúncia se fazem presentes nesta composição.

Foram vários atravessamentos na leitura da poesia de Ana C. que nos fizeram alcançar um resultado final, protagonizando um fragmento de sua vida, utilizando-se da teatralidade; assim, concebi um espetáculo teatral que surgiu por meio da percepção da obra da poeta. Portanto, este trabalho conta um pouco do processo de criação e montagem do espetáculo *Ia Sem Ver*, dirigido e encenado por mim, onde a leitura se encontrava com voz e corpo dos atores, com os signos escondidos na cena e com dos aparelhos circenses utilizados poeticamente.

Da palavra à cena, do corpo à voz, da ação à repetição... assim aconteceu a construção poética da cena de *Ia Sem Ver* com os poemas de Ana Cristina Cesar.

Referências

ABREU, Caio Fernando. *Caio Fernando Abreu: cartas / Organização Italo Moncont*, Aeroplano Editora, 2002.

CESAR, Ana Cristina. *Inéditos e dispersos. [Organização Armando Freitas Filho]*. São Paulo: Editora Ática/IMS, 1999.

CESAR, Ana Cristina. *A teus pés*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CARDOSO, Tânia Cardoso de. *O Sujeito poético em Ana Cristina César*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 78-86, abr./jun. 2011.

GUÉNOUN, Denis. *A Exibição das palavras – Uma idéia (politica) do teatro*. Rio de Janeiro.

VIDOR, H. B. *re_LER_macbeth: a presença do texto no ensino do teatro*, Urdimento. Julho 2017.

VIDOR, H. B. *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, v. 1, 2016. 276 p.

LANA, Wanderson Alex Moreira de. *Decepção, perda, sofrimento - a morte e a tragédia no texto O Menino e o Céu do Teatro Faces*. Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Dissertação – Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea.

NASPOLINI, Marisa de Souza. *Confissões do corpo: composição cênica e diálogo poético com a literatura de Ana Cristina César*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

O Vento lá Fora e a Poesia de Fernando Pessoa. Direção: Marcio Debellian, Produção: Marcio Debellian e Daniel nogueira, 2014, DVD.

O JARRO DA MEMÓRIA

Autor: Cláudio Galperin

Ilustração: Laura Teixeira

Editora: Cosac Naify

Sinopse

Laurinha ainda é criança quando vê brotar da terra uma pequena árvore e eis que tem uma grande ideia: que tal guardar todas as coisas importantes que aconteçam em um guardador de memórias? Toma uma pedra lisinha que se encontra ao lado da pequena árvore e a coloca em um jarro. Com o passar dos anos, com tantas ~~pedras~~ memórias que guardava, Laurinha ficou conhecida como a menina, depois a moça, a mulher, a senhora e, finalmente, a Vovó do Jarro de Memórias; até que um dia o jarro cai de suas mãos e, em pedacinhos, lança ~~memórias~~ pedras para todo lado. Com tamanha delicadeza em seus desenhos, todos feitos com canetas esferográficas, o livro nos possibilita viajar entre memórias de infância e reflexões de vida, afinal de contas: quem nunca quis levar para a vida inteira suas melhores memórias?

Corpo a Corpo com o Livro– por Roberta Xavier e Karoline Gonçalves

Lá, naquela sala, em meio a tantas cores e texturas dos mais diversos livros que se encontravam expostos sobre a mesa, meus olhos passeavam agitados entre uns e outros e, rodeando a mesma com mãos curiosas passeantes entre capas e folhas, eis que uma imagem me toca: um jarro com muitas pedrinhas, feito delicadamente com canetas esferográficas – lembrei dos desenhos que costumava fazer

quando criança durante as aulas; e ali mesmo começou a acontecer uma avalanche de memórias. Caminhando para o canto da sala, admirando os desenhos do livro, pensava na minha infância e em como aquele livro parecia ser um envelope cheio de minhas próprias memórias. Abri.

Comecei a leitura e, ao passo que folheava as páginas, via-me descrita na história. Não é possível.... é? É! Laurinha decidiu fazer um guardador de memórias para poder carregar consigo todos os momentos importantes de sua vida. Pegou um jarro vazio e, desde a infância até a velhice, passou a colecionar pedrinhas – queria eternizar as memórias para que elas não escapassem ou desaparecessem.

Eu, quando criança, também queria levar comigo todos os momentos que me aconteciam. Não queria que nada se perdesse no tempo. Tive um guardador de memórias e, assim como Laurinha, guardava – não em um jarro, mas em uma caixa de sapatos – várias pedrinhas; pedras de diversos tamanhos, cores, formatos, que ilustravam bem a diversidade de alguns lugares e momentos visitados. A emoção foi inevitável. A textura, as cores, os desenhos, a história: tudo naquele livro me despertava memórias.

Não tive dúvidas: era com ele que eu queria brincar.

Proposta de Leitura Coletiva

Uma colega de sala também gostou do livro e decidimos propor, em dupla, uma dinâmica de leitura. Levei o livro para casa e, em acordo com ela, transcrevi a história para distribuir a todos o texto em folhas A4 – o que, em última análise, considero um erro, pois ao substituir a experiência de ler a história, acompanhada das delicadas ilustrações por um papel branco com um texto corrido, roubamos grande parte da ludicidade da experiência.

No dia da dinâmica, levamos um jarro transparente e várias miçangas (pequena conta colorida de massa de vidro) de diversas cores, tamanhos e formatos. Pedimos para que cada pessoa escolhesse uma miçanga e a segurasse consigo; em seguida, antes de iniciarmos

a leitura em roda, sugerimos que cada um pensasse em alguma lembrança particular e imaginasse que a lembrança estivesse dentro da ~~miçanga~~ pedra escolhida.

A leitura começou e instruímos as pessoas para que, à medida em que fossem lendo, colocassem suas ~~pedras~~ memórias no jarro. Outra sugestão era a de que, ao som do sino – que tomamos emprestado das ~~dinâmicas~~ leituras passadas –, quem estivesse com o jarro nas mãos o virasse ao contrário e deixasse derramar tudo que houvesse lá. Na história "foi pedra pra todo lado", na sala foi miçanga pra todo canto e, nessa tarde, havia memórias por toda parte, não apenas em um jarro; teve espaço para quem quis compartilhar e espaço para quem quis "apenas guardar".

Cada um é seu próprio guardador de memórias.

PROJETO VISITANDO CAIO– O TEATRO E A APRECIAÇÃO LITERÁRIA NA UNIVERSIDADE

Raissa Bandeira da Luz

Qual a importância da literatura para os seres humanos? Como é o acesso da sociedade a ela? Num primeiro momento, neste artigo, pretende-se discutir sobre a falta de interesse pela literatura na sociedade, expondo alguns relatos pessoais, além da contribuição das pesquisas de alguns autores como Candido (2011), Castrillón (2011) e Coelho (1997). Ao observarmos que este problema chega ao espaço da graduação, podemos ver que a situação é séria, uma vez que a graduação já possui intuito de formar profissionais, sobretudo no campo da licenciatura. É através da formação de professores, como afirma Castrillón, que pode haver uma melhor formação de leitores; "professores também formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e a escrever" (2011, p. 24).

A partir desta reflexão sobre o interesse pela literatura, pretendo, no desenrolar do artigo, compartilhar minha vivência no projeto "Visitando Caio", ocorrido em 2015; o trabalho foi realizado no Núcleo de Teatro Universitário[24], onde os atores participantes adaptaram quatro contos do Caio Fernando Abreu[25] (1948–1996) para a cena: "Sapatinhos vermelhos", "Até oito minha polpa macia", "Os dragões não conhecem o paraíso" e "Anotações sobre um amor urbano". No livro "Metalinguagem e outras metas" foi abordado por Haroldo de Campos (2004) o termo "tradução", como um trabalho constituído pela criação artística; por meio deste pensamento, o autor deu origem ao termo "transcriação". Nesta etapa do artigo trarei, portanto, maior profundidade a este termo, assim como ao projeto "Visitando Caio".

Mesmo sendo o objetivo do projeto apenas montar monólogos para apresentar (e não exatamente aproximar estudantes

24 O Núcleo de Teatro Universitário é um programa de extensão do Departamento de Artes e Cultura (DAC) da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) onde trabalhei como bolsista em 2015. O programa promove projetos, cujo objetivo é a realização de pesquisas sobre a prática teatral com a comunidade acadêmica e pelotense.

25 Nascido em Santiago (RS), Caio Fernando Loureiro de Abreu foi jornalista, dramaturgo e escritor brasileiro.

da literatura), desde então, despertou em mim um interesse em ler contos em tempo livre, começando a adotar a literatura como uma das minhas atividades de lazer e entretenimento. Pretendo, pois, comentar no artigo sobre o processo de desenvolvimento do projeto "Visitando Caio" e mostrar de que maneira ele me impulsionou a adotar, em meu cotidiano, a apreciação literária para que, assim, quem sabe, possamos refletir sobre a importância da união do teatro com a literatura, conforme Vidor traz no livro "Leitura e Teatro" (2016); além de relacionar este meu processo à emancipação do aluno, termo introduzido pelo autor Rancière (2011).

Literatura: um direito, um prazer e uma função

Em minhas 80 horas de estágio no curso de licenciatura em Teatro pude ter tempo suficiente para perceber o quanto a leitura não é incentivada. Na primeira escola que estagiei (com criança de 8 a 10 anos), trabalhei com uma turma em que a maioria dos estudantes ainda não era alfabetizada; apenas desenhavam as letras que estavam no quadro, sem entendê-las. Quando estagiei em uma outra escola (desta vez particular) com adolescentes, a escola estava organizando um projeto onde os estudantes deveriam adaptar para o teatro livros de literatura clássica (como Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, entre outros); pouquíssimos alunos se interessaram em encarar os ensaios e a maior parte não leu os livros. Mas este desânimo pela literatura não está apenas nas escolas; na universidade, havia colegas de curso que passavam os semestres sem nunca ter lido nenhuma das peças cobradas nas disciplinas; alguns afirmavam ser pela falta de tempo (várias pessoas trabalhavam o dia inteiro e estudavam à noite). Em minha trajetória na educação básica, posso dizer que também troquei vários livros por resumos para realizar provas; na universidade, primeiramente, lia apenas textos que me eram cobrados, sem encarar a leitura como um hábito cotidiano. Vidor (2016) fala um pouco sobre o projeto "Públicos de cultura: hábitos e demandas[26]", cujos resultados afirmam que "No

26 "(...) pesquisa realizada pelo Sesc São Paulo e pelo Departamento Nacional do Sesc em parceria com a Fundação Perseu Abramo, sobre hábitos e práticas culturais na população brasileira" (VIDOR, 2016, p.23).

que diz respeito à leitura, apenas 0,3% a escolheram como primeira opção cultural e 31% responderam que nunca leram um livro por prazer" (p. 23).

Por que essa falta de incentivo é um problema? Qual a função da literatura para as pessoas e o mundo? Candido (2011) abordou a questão dos direitos humanos e incluiu nesta discussão o direito do acesso à literatura e à arte:

> Ora, ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebia no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p. 178).

Ao pegarmos um livro de literatura, lidamos com a "partilha de mundo"; através dela, temos acesso a uma história que não é nossa, mas que pode dizer muito sobre nós. Além de uma questão intelectual e cultural, o acesso à literatura e à arte nos traz o direito de pensar, sentir e apreciar. "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade, ao semelhante" (CANDIDO, 2010, p.182). Em "O direito de ler e escrever", a autora Silvia Castrillón afirma que a leitura "é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre" (2011, p. 16).

Como essa ideologia sobre a literatura se manifesta nas obras de Caio Fernando Abreu? Caio era considerado a voz de uma geração; atuou no campo literário como uma pessoa que não separa literatura da vida. O autor acreditava que sua função era biografar as emoções. Em uma entrevista, o autor conta:

> Outro dia meu terapeuta falou uma coisa muito inteligente (...) ele me falou assim: "mas os escritores, os ficcionistas e os poetas são os biógrafos da emoção (...). Você tem que estar consciente de que a tua função social é fazer este biografado emocional." Aí, a ficha caiu e eu comecei a me sentir meio útil de novo. (ABREU, 1988, p. 5).

No livro "Uma figura às avessas" Piva conta um pouco mais sobre a literatura na visão de Caio, afirmando que "A função social da literatura, para ele, é a de servir de instrumento para o crescimento e equilíbrio do indivíduo" (2001, p. 17).

De que maneira uma pessoa pode aprender a gostar de ler, a ponto de realmente adotar a prática de leitura como um costume, um prazer? Como isso pode ocorrer em um curso de licenciatura, aprimorando a formação de docentes que, mais tarde, poderão levar isso à sociedade? Relatarei, a seguir, uma de minhas experiências na minha formação docente que me possibilitou, de uma maneira diferenciada, aproximar-me do universo literário.

Projeto Visitando Caio

O projeto Visitando Caio surgiu em 2015 no Núcleo de Teatro (projeto do qual eu era bolsista). Consistia em dois dias de apresentação de monólogos que eram adaptações de contos do Caio Fernando Abreu. Uma obra sempre poderá servir de semente para outras, passando por diversas linguagens artísticas. Quando ocorre a adaptação de uma obra de arte para outra linguagem artística, nomeamos essa ação de tradução intersemiótica. Na transcriação (uma espécie de tradução intersemiótica) da literatura à cena, sempre há escolhas para modificar o sistema sígnico, ou seja, com quais signos os códigos verbais serão representados/ transformados. Ao representar uma obra de arte, utilizando outra linguagem, por exemplo, não há como preservar a mesma forma; o artista terá de desenvolver uma nova obra, representando-a com sua própria aparência. "Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre *recriação* ou criação" (CAMPOS, 2004, p. 35). Em um processo de transcriação da literatura para o teatro ocorrem traduções intersemióticas que levam a obra a ser representada por signos diferentes, além de adquirir outra forma de representatividade. A obra primária (hipotexto) serve apenas de base para o surgimento de outra, que é a adaptação (hipertexto), "independente da maior ou menor fidelidade ou semelhança do texto traduzido com o texto suporte" (SILVA, 2016, p. 61).

A proposta inicial trazida por nosso coordenador[27] antes de surgir o projeto era simples: cada ator deveria escolher um texto para mostrar um monólogo e apresentar. Nosso professor coordenador nos deixou livres para escolher qualquer texto que quiséssemos montar, além de disponibilizar alguns livros de vários autores na sua mesa. Ficamos toda uma tarde mexendo nos livros e escolhendo com qual cada um trabalharia; o resultado foi coincidência: todos optaram pelos contos do Caio. As escolhas dos textos ocorreram de forma autônoma, assim como as montagens. Cada ator se auto dirigia, ocorrendo algumas mostras para obter ajuda dos demais integrantes durante os ensaios, onde trocávamos ideias e apontávamos os experimentos que funcionavam ou não para as cenas.

Após a construção dos monólogos, o evento ocorreu no espaço do Núcleo de Teatro (uma casa antiga com salas pequenas), sendo separado em dois dias, cada um com dois monólogos. A capacidade de espectadores por apresentação era limitada, variando entre 12 e 14 pessoas por monólogo. A recepção ocorria de forma simples e íntima: os espectadores, "visitantes de Caio", conversavam na cozinha e tomavam seus cafés enquanto aguardavam os atores se prepararem para apresentar. Ao iniciar a sessão, todos entravam por uma das portas, assistiam a um monólogo e, após seu término, dirigiam-se a outra sala para assistir ao próximo. Todos os monólogos preservaram o texto escrito nas falas, contendo apenas algumas mudanças no processo de dramatização (algumas fragmentações, mudança na ordem dos parágrafos, cortes, frases transformadas em ações, entre outras).

O primeiro monólogo, interpretado pelo ator e estudante Marcos Kuszner, chamava-se "Anotações Sobre um Amor Urbano", cujo conto pertence ao livro "Ovelhas Negras", lançado em 1974. No conto é abordada a questão do amor e da AIDS; os contos do Caio costumavam estar entrelaçados ao seu próprio universo, trazendo, neste livro, a doença como assunto em suas obras após contrair o vírus HIV. Costumava comparar a AIDS à situação do mundo,

27 Nosso coordenador era o Daniel Furtado, professor do curso de Teatro da Universidade Federal de Pelotas. Sua pesquisa também possui ênfase em transcriações de Caio Fernando Abreu, o que de certa forma potencializou nosso trabalho durante o desenvolvimento do projeto.

como se sua saúde estivesse sendo prejudicada, cada vez mais, pelos humanos, guerras e a devastação da natureza. Marcos utilizou em cena um cabideiro e algumas peças de roupa; esses objetos serviram, ora para realizar as ações, ora para representar um personagem com quem se relacionava. Utilizou, na trilha sonora, a música "O mundo é um moinho" na versão de Cazuza.

O segundo monólogo, interpretado pela atriz e estudante Evelin Suchard, foi "Sapatinhos vermelhos", transcriação do conto homônimo em que Adelina, a personagem ousada e vingativa, relata sobre a rejeição que sofreu do amante e a sua experiência sexual com três homens. Este conto erótico pertence ao livro "Os Dragões não conhecem o Paraíso", lançado em 1988; no livro, Caio biografava nos contos sentimentos como solidão, saudade, esperança, amor, sexo, o calor da cidade grande, entre outras questões que estavam inteiramente ligadas à época em que viveu na cidade de São Paulo. O autor também dizia que era um livro sobre a morte. "Morte não como fim, mas como recomeço. O livro termina com o símbolo Ch'ien, ideograma chinês que simboliza a origem de todas as coisas" (ABREU, 1998, p. 4). O monólogo de Evelin consistia em uma narração realizada pela personagem, contando sua própria história no tempo pretérito. A cena possuía duas atmosferas que Adelina transitava, uma de narração (seu apartamento) e outra de lembranças (o bar onde conheceu os três homens). Utilizou várias músicas como trilha sonora, como "Have Should Know Better" de Jim Diamond e "Deixa eu te amar" de Agepê.

O terceiro monólogo, apresentado por mim, chama-se "Os dragões não conhecem o paraíso", cujo título se iguala tanto ao conto quanto ao livro a que ele pertence. No conto, a imagem do dragão está acompanhada de simbolismo, ocasionando várias possíveis interpretações adquiridas pelo leitor em relação à obra. A personagem do conto relata sobre um dragão que vivia em seu apartamento, assim como a perda e o vazio/desordem sem nexo que a ausência do dragão, posteriormente, provocou em sua existência. Há uma constante oscilação entre esperança e desesperança, fé e falta de crenças. No monólogo, procurei potencializar a imagem

desta "desordem sem nexo": utilizei, como figurino, algumas roupas que não combinavam, assim como um cenário cheio de objetos aleatórios, papéis revirados, caixas de mudança, peças de roupas e objetos grudados na parede com fita adesiva, entre outros signos cênicos que representassem bagunça na personagem, em sua casa e em suas emoções. O monólogo continuou sofrendo diversas mudanças e sendo reapresentado fora do Núcleo de Teatro, tendo sua última apresentação em 2017.

O quarto monólogo, interpretado pela atriz e estudante Patrícia Bicoski, chamava-se "Até oito minha polpa macia", cujo conto pertence ao livro "Pedras de Calcutá", publicado em 1977. A sala escolhida à apresentação se encaixava perfeitamente ao conto: dispunha de uma grande janela na parede lateral e uma escada que dava para a porta de um quarto, elementos cênicos que eram descritos no texto de Caio. No monólogo, a personagem Dorvalina subia e descia as escadas em diversos momentos, contendo em si esta sensação "espástica", palavra tão mencionada no texto; a cena estava bem marcada pelo desespero, o medo de enlouquecer como a "Tiamelinha"; receios causados pela solidão, solteirice e os seus 30 anos de idade que se aproximavam. Alguns fragmentos do conto foram transformados em ação (como no início da cena, em que a personagem meditava e respirava deitada sobre o chão enquanto sussurrava sozinha).

Cada monólogo, em seu processo de transcriação, sofreu uma junção entre o conto literário e a criação artística de cada ator/estudante, que dependia inteiramente da leitura e interpretação que tivemos ao entrarmos em contato com nossos textos escolhidos para trabalhar. Pode dizer-se que o projeto Visitando Caio, portanto, foi a mostra cênica que ilustrou relações entre texto escrito e leitor/ator, preenchendo as pequenas salas Núcleo com a literatura e o teatro.

Uma aproximação da literatura através do teatro e da emancipação

Rancière (2010) introduziu em seu livro "O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual" o conceito de emancipação em um processo de aprendizagem, utilizando como referência o professor Jacotot, um "leitor de literatura da Universidade de Lovain" (RANCIÈRE, 2010, p. 17) que, sem saber holandês, teve de ensinar seus alunos (que possuíam domínio do holandês) o idioma francês (que era o seu). Realizou então uma reflexão a respeito de como esse processo de aprendizagem dos alunos ocorreu: "Tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon, que havia querido fazer certo uso da língua francesa, a do tradutor, que havia querido fornecer o equivalente em holandês e a inteligência dos aprendizes, que queriam aprender a língua francesa" (RANCIÉRE, 2010, p. 27). Temos aí um exemplo de emancipação na aprendizagem, onde os alunos tiveram iniciativa e capacidade de aprender um idioma, entrando apenas em contato com o livro; na emancipação não há presença de um mestre explicador (que Rancière chama de embrutecimento), em que uma inteligência é inferior e subordinada à outra. Em outras palavras, a emancipação em um processo de aprendizagem é "o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade" (RANCIÈRE, 2010, p. 27).

Ao entrar em contato com esta obra de Rancière, não pude deixar de relacioná-lo conosco, membros do projeto "Visitando Caio". Jacotot deixou um texto de Fénelon a sós com os estudantes, assim como nós ficamos a sós com os vários livros de literatura sobre a mesa da cozinha do Núcleo de Teatro, disponíveis para os explorarmos à vontade e idealizarmos nossos próprios trabalhos cênicos. O projeto "Visitando Caio" foi uma oportunidade de, através da emancipação, eu encontrar na literatura um diálogo com meu próprio universo pessoal, lendo um texto e dialogando com ele de diversas maneiras; a cada ensaio eu procurava recriá-lo através do cenário que escolhi, das minhas ações, meu corpo e minha voz. O monólogo pertencia a mim; eu estabelecia meus horários de

ensaio e, com ajuda de meus colegas e do coordenador, idealizava os signos cênicos. O exercício de transcriar o conto "Os dragões não conhecem o paraíso" para a cena, impulsionou-me a uma leitura mais aprofundada do conto; para que ocorresse a concretização da cena, tive que expor minha leitura pessoal do conto, podendo assim entrelaçar o texto ao cenário, à personagem e às ações. Além de meu trabalho, tive contato mais aprofundado com os outros três contos, observando os monólogos de meus colegas, dando palpites, ajudando-os a se organizarem, realizando para eles a reprodução de sonoplastia durante o evento, entre outros envolvimentos que ocorreram nesta minha experiência.

É importante destacar que os contos literários (hipotextos) são insubstituíveis pelas criações cênicas (hipertextos), pois são obras artísticas distintas; mesmo uma primeira obra, sendo a base para a criação de uma segunda, seus sistemas sígnicos são outros e isso causa uma diferente percepção no leitor/ espectador. Em alguns casos de transcriações para o teatro "A história, a fábula tal como foi contada, pode estar diluída a ponto de estar irreconhecível, percebendo-se apenas algumas estruturas e relações do texto original que se refletem no hipertexto" (SILVA, 216, p. 68). Por este motivo, a minha curiosidade em ler os três contos originais dos monólogos foi inevitável, assim como vários outros do mesmo autor. Algumas mudanças ocorreram a partir desta época: comecei a desejar possuir os livros em mãos. Livros do Caio se tornaram presentes em datas comemorativas e passei a me interessar por lugares como sebos, livrarias, podendo aumentar, gradativamente, a quantidade de livros em minha estante, tendo autores diferentes como Suassuna, Shakespeare, Flaubert, Galeano, Eduardo Mendoza, entre outros.

No livro "Dicionário Crítico da Política", Coelho afirma que "há de fato outras entradas para o texto que se apoiam numa ordem capaz, talvez, de despertar o interesse do leitor" (1997, p. 235); a partir destas outras entradas e diferentes interpretações pode haver um verdadeiro diálogo entre o leitor e o texto; o teatro pode intensificar a leitura, como afirma Vidor:

> A afirmação de que há "outras entradas para o texto" abre a possibilidade de o teatro se aproximar. Esta proximidade tem como expectativa a "união de forças" entre os campos em prol do enfrentamento dos desafios evidentes com a leitura na formação de crianças e jovens brasileiros. Ou seja, experimentar a entrada e a apropriação no e do texto via procedimentos teatrais. (VIDOR, 2016, p. 26).

Em alguns momentos questionei o fato de meu interesse pela literatura não se manifestar dessa maneira durante a escola e percebi que, sem dúvidas, o teatro foi o condutor dessa minha descoberta; uma oportunidade de realmente dialogar com a literatura. O projeto "Visitando Caio", portanto, foi mais um exemplo de que a união do teatro com a literatura pode ser gratificante para a formação de leitores.

Considerações Finais

O percurso do artigo passou por três etapas: problematizar o acesso das pessoas à literatura no ambiente universitário, apresentar o projeto "Visitando Caio" e refletir sobre como esta junção do teatro com a literatura pôde impulsionar uma estudante a se aproximar do universo literário. Através de pesquisas e vivências, em termos gerais, podemos perceber o quanto a literatura está distante do nosso cotidiano; é um problema que se manifesta na educação básica, na superior e na sociedade. Há uma dificuldade de compreender a literatura como um prazer e, acima de tudo, um direito, o que pode ser consequência de uma falta de diálogo/troca verdadeira entre leitor e texto (além de outros problemas políticos como a alfabetização).

O trabalho trouxe ênfase ao autor Caio Fernando Abreu, que possuía um jeito íntimo de escrever e que se via como um "biógrafo das emoções"; através deste "biografar", os contos do autor atingem a expectativa de impulsionar o leitor a dialogar com a obra, sentir, pensar e refletir; estes verbos fazem parte da composição do que chamamos de "humanização"; este é um benefício da arte literária que é um direito do ser humano, pois está diretamente ligada a nossa cultura e universo.

O teatro é uma linguagem artística que pode capacitar um leitor a dialogar com a obra literária através da expressão, fazendo sua leitura pessoal se manifestar em seu corpo, sua voz e seu material escolhido para trabalhar. Adaptações de obras literárias podem despertar a curiosidade, a fim de que pessoas procurem ler os textos originais, sendo, neste caso, o teatro um convite ao universo da literatura.

Referências

AUTORES GAÚCHOS. *Um biógrafo da emoção*. In Caio Fernando Abreu. Porto Alegre/; IEL, 1998. Vol. 19.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras mentas*. São Paulo. Editora Perspectiva, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*, 5 ed.. Rio de Janeiro. Ouro sobre azul Design e Editora, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo. Editora Pulo do Gato, 2011.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico da Política Cultural*. São Paulo. Editora Iluminuras LTDA, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Daniel Furtado Simões da. *Do texto à cena*: transcriações da obra de Caio Fernando Abreu. Florianópolis. Editora Liquidificador, 2016.

VIDOR, Heloise. *Leitura e teatro*: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo – Florianópolis. HUCITEC Editora, 2016.

UM DIA, UM RIO

Autor: Leo Cunha

Ilustração: André Neves

Editora: Pulo do Gato

Sinopse

O desastre ambiental que abalou a Bacia do Rio Doce em Minas Gerais, no ano de 2015, é o tema deste livro. Conforme anunciado pela própria editora, trata-se de uma tragédia abordada "com lirismo e contundência". O rio grita, tal qual um lamento e, com doçura, revive o tempo em que estava em plena vitalidade e abundância. Trata-se de uma poesia ilustrada que convoca os temas da infância, da preservação do meio ambiente, da natureza e cultura e da responsabilidade social.

Corpo a Corpo com o Livro– por Heloise Baurich Vidor

Sala com pouca luz. Um rolo de papel craft é estendido no chão e várias cadeiras são colocadas de modo a delinear uma margem ao longo da folha de papel. A música Tomorrow de Bensound.com embala a cena. Os participantes entram na sala, sentam-se nas cadeiras e fecham os olhos. Depois de alguns minutos, algumas folhas são colocadas no colo de alguns participantes. Através de um sussurro aos seus ouvidos, eles são convidados a ler. As vozes se sobrepõem. Os leitores são alternados. Aquele que não lê, permanece sentado com os olhos fechados.

O que eles leem é um desabafo da amiga Juliana Jardim, capturado de seu facebook:

O rompimento de Fundão derramou 35 bilhões de litros de rejeitos de minério em 5 de novembro de 2015. Além de matar 19 pessoas, a lama destruiu povoados e poluiu 650 km entre Mariana e o litoral do Espírito Santo.

DE NOVO: O rompimento de Fundão derramou 35 bilhões de litros de rejeitos de minério em 5 de novembro de 2015. Além de matar 19 pessoas, a lama destruiu povoados e poluiu 650 km entre Mariana e o litoral do Espírito Santo.

UNA MÁS: O rompimento de Fundão derramou 35 bilhões de litros de rejeitos de minério em 5 de novembro de 2015. Além de matar 19 pessoas, a lama destruiu povoados e

poluiu 650 km entre
Mariana e o litoral do
Espírito Santo.

A seguir, com uma pequena lanterna, entra em cena o livro Um dia, um rio. Ele é iluminado, passado de mão em mão e lido pelos que estão sentados à margem do "rio". Cada um lê uma página e passa para o leitor que está a sua frente, em uma "leitura-trançada", até que o último leitor leia e mostre a última página.

Todos fecham os olhos novamente. Quando abrem os olhos, o livro está à "margem do rio", apoiado no rolo de papel craft e iluminado pela lanterna. Os participantes observam a cena por alguns minutos.

Depois são convidados a escreverem uma pequena carta, endereçada a quem quiserem, relatando suas impressões sobre o acontecimento.

As cartas são lidas e entregues "ao rio".

QUANDO ESTIVE EM MARIANA EU FUI RIO - REFLEXÕES ACERCA DA POTÊNCIA POÉTICA DE LEITURAS COLETIVAS EM SALA DE AULA

Roberta Xavier

Sala de ~~Aula~~ Embarque

Para quantos lugares a leitura pode nos levar?

Neste trabalho, objetiva-se demonstrar a potência poética das dinâmicas de leituras coletivas em sala de aula a partir de um relato de experiência e, para começar, convido-lhe a emBarcar Comigo nessa viagem Corporificada em relato. No primeiro momento do trabalho, conto de minha ida de Florianópolis – Santa Catarina a Mariana – Minas Gerais, em minutos de leitura. Era um dia de aula comum e fomos convidados pela professora a embarcar em uma dinâmica de leitura que, como mágica, tirou-nos de lá e nos lançou na direção dos textos. Em poucos minutos visitei Mariana. Sentada em minha cadeira, com os olhos vendados, escutava atenta a condução da viagem. Quando estive em Mariana eu fui rio. Depois revezamos a condução e, por hora, o volante (texto) estava em nossas mãos. Seguimos viajando e desaguando.

No segundo momento, dialogando com as obras - *A exibição das palavras* de Denis Guénoun, *Em Defesa da Escola: uma questão pública* de Jan Masschelein e Maarten Simons e *Leitura e Teatro aproximação e apropriação do texto literário* de Heloise Baurich Vidor, relaciono a forma/metodologia com que a dinâmica foi realizada a conceitos discutidos pelos autores, tais como: escuta, voz e visualidade do texto e das leituras em voz alta, assim como o amor à educação e à teatralidade das dinâmicas de leituras coletivas.

Fui de Texto a Mariana
[A experiência da leitura e de viajar através do texto]

Éramos aproximadamente 16 e, a princípio, nós estudantes não tínhamos expectativas sobre a dinâmica da aula a ser realizada.

A professora pediu-nos que formássemos duas filas de cadeiras paralelas, de modo que cada pessoa em sua cadeira ficasse de frente para alguém da outra fila. No espaço entre as filas, no centro, ela estendeu um rolo de papel pardo. Entregou às pessoas da fila 1 um texto e, para as pessoas da fila 2, outro texto.

As regras foram dadas no começo do jogo: primeiramente, todas as pessoas da fila 1, ao mesmo tempo, leriam às pessoas da fila 2 o texto que lhes foi entregue da forma que achassem melhor: "pode ler caminhando, parado, sentado, correndo, sussurrando, gritando... como preferir!" Para as pessoas da fila 2 foram entregues vendas, e a sugestão era que as usassem enquanto as pessoas da fila 1 liam os textos que lhes foram dados. As regras estavam postas e estávamos prontos para dar início ao jogo.

No primeiro momento fiz parte da fila 2 e, como dito, a mim restava vendar os olhos e escutar o texto lido pelos colegas. ESCUTAR o texto. Tratava-se de uma notícia de jornal iniciada com números. Números pesados. Números de mortes. Números tão fortes que a cada vez que eram ditos (e por serem muitas pessoas lendo o mesmo texto eram ditos muitas vezes) me levavam até onde estavam: Estavam em Mariana.

A notícia era sobre o crime ambiental da usina de Belo Monte[28] – Minas Gerais, e o número de vítimas causadas por ele. Eram tantos números, eram tantas vozes que eu me senti presa. Pesavam sobre mim. Naquele momento EU estava em Mariana! E imaginem só a minha surpresa quando, ao tirar a venda, deparei-me com o Rio ~~Doce~~ bem à minha frente... aquele papel pardo estendido no chão não era apenas um papel pardo estendido no chão, era um rio de lama e, embora eu estivesse sentada em uma cadeira na sala de aula, senti-me ainda mais presente em Mariana. Ao escutá-la com os olhos vendados, experimentei inúmeras sensações. Senti a textura, o peso, a força e a energia daquelas palavras.

---

28 Em 05 novembro de 2015 ocorreu, no município de Mariana, o rompimento de uma barragem (Fundão) da mineradora Samarco. O rompimento da barragem provocou uma enxurrada de lama que devastou o distrito de Bento Rodrigues, deixando um rastro de destruição à medida que avançava pelo Rio Doce*
*disponível em http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm acesso em: 27 de novembro de 2017 às 15h18.

Em seguida, era o momento de invertermos as posições; era a vez de quem havia lido sentar, colocar a venda nos olhos e escutar nosso texto. Tratava-se de uma poesia, também, sobre o Rio Doce. Poesia... Aaaahhhh! ... Poesia! Sempre gostei de poesia!

Os colegas se acomodaram em suas cadeiras, colocaram as vendas, e nós da outra fila começamos a ler para eles a poesia que nos foi entregue. Foi o meu primeiro contato com aquele texto e já que a experiência foi de lê-lo, sinto a necessidade de trazer um trecho escrito para que sua própria experiência seja vivenciada, lendo-o. Aproveite!

[...]

Corri por entre tribos,
povoados,
gentes.

Enchi de casos os pescadores,
de lembranças os viajantes,
de encantos os menestréis.

Um dia eu fui rio,
bacia,
vale.

Eu era melodia...

Hoje sou silêncio.

Meu leito virou lama,
meu peito, chumbo e cromo.
Minhas margens, tristeza.

Eu era doce,
hoje sou amargo.

Minha
aldeia
mora
submersa
dentro
de mim.

Com lágrimas de minério, vou sangrando até o mar.

Eu fui um rio, um dia.

Na margem de cá,
Eu tive uma escola,
um campinho.

Ouvia os gritos das crianças,
o trote dos cavalos,
o apito do trem.

Na de lá,
tive uma praça,
uma igreja,
um sino,
uma noiva.

Ouvia o canto das lavadeiras,
as festas de domingo.

Da terceira margem,
eu choro por tudo
e por todos.

Olho pros lados
e não vejo mais ninguém.
Só restaram cães e bonecas,

esperando, teimosos,
pelos que partiram.

Nas minhas dobras não sobrou
um peixe,
um sapo,
uma cobra,
ninguém pra contar a história.
Hoje quem conta a história
sou eu.

Eu fui um rio, um dia.
[...]

(CUNHA, L.; NEVES, A. 2016)

Nossas vozes se misturavam em variados ritmos, texturas, tons e volumes. Sinto em não poder descrever a experiência de ouvir tal poesia com os olhos vendados, mas lê-la, junto aos meus colegas, cada um explorando suas próprias formas de ler, trazia-me a sensação de que aquela poesia ecoava em mim, intensificando a maneira que eu lia o texto, ouvia meus colegas e via o Rio Doce. Ele estava ali!

Ao fim da leitura, um silêncio tomou conta da sala por alguns minutos. Cada pessoa sentou em sua cadeira, e nós ficamos ali, parados, à margem do rio. A professora, então, pegou um livro, o da poesia que havíamos lido e pediu para que a pessoa da ponta da fila o abrisse, observasse uma de suas ilustrações, virasse a página e o passasse ao próximo colega. Enquanto o livro viajava entre olhos e mãos, o silêncio permanecia ali, fazendo com que, em mim, ainda ecoasse o poema.

Eis que o livro veio fazendo seu trajeto como um objeto que desce a correnteza de um rio: passando de mão em mão, de um lado para o outro, de um lado para o outro, de um lado para o outro...

Eu, à margem, acompanhava-o com os olhos esperando minha vez de abri-lo. Quando o fiz, abri em uma página que continha um trecho do poema e uma ilustração belíssima, tão singela e ao mesmo tempo tão forte que, ao ler aquele trecho com aquela imagem, pude experimentar uma outra relação com o mesmo texto que eu havia acabado de ler minutos atrás. O livro continuou seguindo o percurso do rio de um lado para o outro, de um lado para o outro, até chegar no fim e permaneceu ali, aberto, desaguando em nós e na foz[29] daquele rio.

Em seguida, ela pediu para que cada um pegasse uma folha de caderno e escrevesse uma carta contando a alguém o que havia acontecido ali. Escrevemos. Durante aproximadamente 20 minutos ficamos cada um com sua folha, contando sobre sua experiência, sua história. Neste momento tudo ecoava: os números da notícia jornalística, a escuridão vista e sentida ao ouvir as vozes noticiando a tragédia, a poesia, o desenho, o rio... escrevi. Contei que embarquei em uma viagem até Mariana, contei que trazia fortes lembranças, que fiquei presa embaixo de toda aquela lama, que desci sobre o livro na correnteza do rio.

Após todos escreverem, a professora disse que quem quisesse compartilhar poderia ler sua carta para os demais colegas. Nossa! Quanta coisa aquela ida a Mariana nos trouxe! Enquanto cartas eram lidas, algumas pessoas viraram nascentes. Eu virei rio. Compartilhamos histórias, sensações, memórias... foi lindo. Nem todos compartilharam suas cartas, alguns preferiram mantê-las em segredo. Quando não havia mais cartas para serem compartilhadas, fomos convidados ~~pelo rio~~ pela professora a deixarmos que o rio as levasse. Jogamos as cartas sobre o papel pardo e deixamos que aquele rio, daquele dia, daquela aula, levasse consigo a memória relatada de nossa experiência.

As emoções estavam afloradas e toda aquela experiência pulsava em mim. Não era a primeira dinâmica de leitura que fazíamos, aliás, as aulas dessa disciplina sempre trouxeram experiências maravilhosas de leituras coletivas, mas nesse dia, em

29 sf Ponto onde um rio desemboca no mar, noutro rio ou corrente; embocadura, desembocadura.

especial, a atmosfera da sala de aula ficou diferente. Não sei explicar o porquê exatamente, atenho-me a descrever as minhas impressões e sensações vividas. Como disse, era comum fazermos dinâmicas de leituras coletivas assim como também era comum, ao final de cada aula, compartilharmos em uma roda de conversa os pensamentos sobre o dia, sobre a aula, sobre as experiências.

Nesse dia, "o dia em que eu estive em Mariana", ao entregarmos ao rio nossas cartas, ele levou também nossas palavras. Nós desaguamos ali. Houve silêncio e, ao contrário das outras aulas, ninguém disse mais nada. Ficamos um tempo olhando as cartas sobre o papel e, aos poucos, cada um com seu fôlego, mergulhado em seu silêncio, foi saindo do rio. E deixando a sala.

Sobre a Viagem
[em diálogo com as obras]

> [...] E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que lhe tinha sido revelado ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado. (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. p. 28).

Cheguei em casa como quem chega de viagem: cansada, eufórica e cheia de histórias e memórias. Sentei-me no sofá e, descansando a vista no branco da parede à minha frente, relembrava e revivia cada momento da aula do dia. Foi então que todas as outras aulas de todos os outros dias fizeram sentido para mim. Aquele momento em que, como em um *insight*, você visualiza a ligação da teoria com a prática, sabe? Pois é!

Nós lemos durante a disciplina obras de alguns autores que discutem sobre o espaço da escola e da sala de aula, bem como a formação do professor em artes e a apropriação da leitura literária

em sala de aula. Naquele momento (pós-experiência, já em casa, refletindo sobre o acontecimento), pude entender o que cada autor queria dizer. Aquela experiência estava em um espaço intersticial entre uma atividade pedagógica (leitura/aula) e um jogo teatral (espetáculo), pois embora os participantes fossem alunos e estivessem ali em uma atividade pedagógica, que não se propunha à priori a ser teatral, o aspecto espetacular e poético da situação era inegável.

No primeiro momento da aula escutei, com os olhos vendados, o texto jornalístico lido por meus colegas, de modo que o meu primeiro contato com o texto se estabeleceu com a voz que o lia e não com o texto propriamente escrito. Como dito, anteriormente, ao escutá-lo com os olhos vendados, experimentei diversas sensações. Segundo Zumthor (2007) apud Vidor (2016), "a voz associada à leitura do texto traz à tona particularidades ao ato de ler." (p. 106). Particularidades que não são experimentadas, quando a leitura é feita de forma individual em voz alta ou individual silenciosa ou de forma coletiva silenciosa. Na experiência, o texto foi recebido por meio da escuta e não do olhar.

Heloise Vidor discorre, na obra Leitura e Teatro (2017) sobre as diversas formas e usos do texto em relação ao teatro, seja na criação artística, na formação do profissional ou mesmo na experiência cênica junto ao espectador. Com base na obra da autora, trago à luz a teatralidade presente na ação ocorrida em sala de aula, por também ter sido um caso onde houve

> Leituras vocalizadas, contando com a presença de um corpo que realiza um acontecimento oral e gestual de modo imediato, não há dúvida sobre o caráter performático da situação. Assim como a voz e o gesto são projetados no espaço, a presença de alguém que escuta e vê traz à baila a noção de teatralidade. (VIDOR, 2016, p. 114).

Talvez o ato de ler coletivamente, por si só, não seja revolucionário, mas a forma como trabalhar/jogar com o texto e os elementos simbólicos que, associados à essa leitura coletiva nos possibilitam experimentar sensações e sentidos completamente

novos e profundos, sim. Digo isso, pois não são todas as leituras coletivas que trazem a sensibilidade relatada aqui. Não é o ato de ler em grupo ou de ler em voz alta que muda, por si só, nossa relação com a leitura. Mas, sim, os elementos que associados à leitura conseguem nos atravessar.

Aquela aula, aquelas leituras produziam a impressão de teatro. Na obra, *A exibição das palavras*, Denis Guénoun (2003) argumenta que há na leitura pública qualquer vestígio de teatro, tendo, pois, um leitor que vê, ouve e é visto. Na experiência descrita, bem como na descrição realizada pelo autor em sua obra, o teatro exibe a palavra, faz vê-la por meio da voz e do corpo do artista na cena. Para ele, "a teatralidade é o próprio pôr em cena" (p.55).

O autor descreve que a teatralidade não está apenas no texto. "Ela é a vinda do texto ao olhar. Ela é este processo pelo qual as palavras saem de si mesmas para produzir o visível." (idem). Seu argumento é de que "o teatro quer ver o invisível" (p.50). Neste sentido, justifico a aproximação do teatro (teatralidade) com o acontecimento descrito (leitura coletiva) pela forma com que as palavras tomaram vida e nos permitiram ver o invisível.

> As palavras pertencem originariamente ao universo sonoro. Não são vistas. O que o teatro quer, o que ele produz, aquilo sobre que trabalha é o colocar à vista, é o ato de mostrar as palavras – que estão, por natureza, no elemento do invisível. O teatro quer exibir o invisível, dá-lo a ver. (GUÉNOUN, 2003. p. 46).

Naquela aula, as palavras texto se fizeram voz, visualidade e escuta. Pude experimentar em cada momento da aula, durante o jogo de leitura, uma relação diferente com o texto. Eu li, vi, ouvi e o Senti em todos os Sentidos. Durante algum tempo fiquei pensando e me questionando sobre como uma atividade pedagógica de leitura, que utiliza poucos recursos (cadeiras, vendas, um rolo de papel pardo e um livro), poderia ser um disparador tão potente de sensações e reflexões. Para Vidor (2016), a voz reverbera no corpo do ouvinte e potencializa o aspecto emotivo da comunicação. Ela discorre:

> Se a voz reverbera no corpo do leitor e do ouvinte, potencializando o aspecto emotivo da comunicação, atuando diretamente no desejo de dar vitalidade aos textos, a escuta oferece oportunidade de aceitar, acolher o que é oferecido pelo outro, de forma que a rede de sentidos possa ser tecida num movimento de idas e vindas, expansão e retração, com a flexibilidade permitida a partir das reações ao/do outro e a si próprio. (VIDOR, 2016, p.112).

Entendo a experiência em sala de aula aqui descrita como um momento que estimulou a emoção e a comunicação do grupo. As reações às atividades foram diversas, mas todas íntimas e conduzidas pela leitura coletiva a respeito do "desastre natural" em Mariana.

Outro ponto importante a ser considerado é sobre o impulso delicado da professora ministrante. Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) falam sobre o professor amoroso. Amoroso, não no sentido romântico ao qual associamos a palavra, mas no sentido de amar o que se faz, amar a profissão. Amor que não é envaidecido, que não domina a coisa[30], mas a sente de forma integral e assim consegue transmitir tanto o conhecimento quanto o amor aos alunos. Sobre experiências com alguns professores amorosos Pennac relata:

> Eles eram artistas em transmitir suas matérias. Suas aulas eram feitas de comunicação, é claro, mas também de conhecimento dominado, ao ponto de quase passar por criação espontânea. Sua facilidade transformava cada aula em um evento a ser lembrado. Como se a senhorita Gi estivesse ressuscitando a história, o Sr. Bal redescobrindo a matemática e Sócrates falando através do Sr. S! eles nos davam aulas que eram tão memoráveis quanto o teorema, o tratado de paz ou o conceito básico que constitui sua matéria, em qualquer dia particular. Seu ensino criava eventos. Cada aula era memorável. (PENNAC, 2010, apud MASSCHELEIN, J. SIMONS, A., 2013. p. 32).

30 Os autores dão como exemplo a experiência de Gregorius e seu professor de grego – que ama grego, mas ama de forma errada. De uma forma vaidosa, de quem domina a língua ao escrevê-la com suas letras arredondadas, exibindo-as aos alunos. – ele ama pra ele.

Pensando nesse professor amoroso, que ama o que faz e ao fazê-lo consegue nos alcançar, tocar-nos e nos salvar (...) nos convidando a também amar e, na experiência vivida e compartilhada, vejo como o amor é potente! Com poucos recursos, podemos visitar e revisitar infinitos lugares e possibilidades. A potência de que falo está na poética da dinâmica, que é capaz de atingir um espaço suspenso e inteiro em cada um: o espaço subjetivo do eu – por onde as emoções passam e as memórias se constroem e são reconstruídas por nós.

Ao fim da disciplina e depois de repensar minhas experiências de aulas e leituras que mais me tocaram desde a infância, concordo e me alio a Vidor (2016), quando a autora diz que "o ato de ler textos em práticas coletivas, com a presença da voz e a partilha das impressões, é um ato com sentido em si mesmo" (p. 42). É potente. É poético. É amoroso.

Referências

CUNHA, L.; NEVES, A. **Um Dia, Um Rio**. São Paulo: Ed Pulo do Gato, 2016.

GUÉNOUN, D. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Tradução: Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola – uma questão pública**. Belo Horizonte, ED Autêntica, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

VIDOR, H. B. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. São Paulo: Hucitec, 2016.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm acessado em 27 de novembro de 2017 às 15h:18 min.

UMA PERGUNTA TÃO DELICADA

Autora: Leen Van Den Berg

Tradução: Cristiano Zwiesele do Amaral

Ilustração: Kaatje Vermeire

Editora: Pulo do Gato

Sinopse

O elefante estava sentado e tinha uma pergunta delicada a fazer... "[...] como é que você sabe se está apaixonado por alguém?". E ali, no alto da colina da floresta, estavam todos reunidos para procurar a melhor resposta. Um livro enternecedor sobre a importância do amor em todas as suas manifestações.

Corpo a Corpo com o Livro- por Fernando Nascimento (Nando Nascimento)

Em meio a tantos livros espalhados pela sala e tantas histórias, ilustradas em palavras e imagens, muitas atravessaram minhas memórias infantis. Entretanto, participar daquela importante reunião no alto da colina e desbravar aquela floresta, para conhecer a solidão da formiga e a pluralidade de casais apaixonados que compartilhavam suas anedotas românticas, atravessou minhas memórias, como homossexual, pertencente à comunidade LGBTI+[31], por transitar entre as metáforas da solidão e de amores avassaladores, sentimentos recorrentes em todas as formas de amar. Assim, as histórias de Uma pergunta tão delicada me fizeram refletir nos entrelaçamentos das

31 Lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans (mulheres trans/travestis e homens trans) e intersexuais (anteriormente chamados de hermafroditas).

narrativas de diversidades e das metáforas nas literaturas, acerca de possíveis reverberações de experiências artístico-pedagógicas na escola, numa perspectiva de diversidades do amor.

Proposta de Leitura Coletiva

A extraordinária reunião no alto da colina foi a metáfora para pensarmos na possibilidade do encontro e, Uma pergunta tão delicada, era o fio que desencadearia as mais diversas narrativas a respeito de como nos sentimos quando sabemos que estamos apaixonados. Os elementos que compunham a narrativa e atmosfera do livro foram inspirações para pensarmos na proposta de um jogo de compartilhamento de experiências sobre o sentido de "[...] como é que você sabe se está apaixonado por alguém?". Assim, as luzes apagadas possibilitavam transitarmos pela noite encantadora da floresta, na qual todos poderiam se deitar como se sentissem bem pelos cantos do arvoredo. Enquanto, no alto da colina estava o livro que guiava a história, que poderia ser lido e/ou compartilhado para outro participante ler quando se sentisse à vontade. Ao passo que, do outro lado da floresta, encontravam-se os óculos da formiga, a qual relata: "[...] parece que usar óculos ajuda bastante quando você quer que todos prestem atenção no que vai dizer". Dessa forma, os óculos da formiga delimitavam o espaço da memória, no qual, ao som de tamborim, os participantes poderiam compartilhar anedotas subjetivas que dialogassem com as narrativas do livro.

UM ATO PROFANO: REVERBERAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA EM VOZ ALTA

Sabrina Moura

As reflexões aqui focadas são reverberações que partem da experiência prática da proposta metodológica de aproximar literatura e teatro, amalgamada a minha trajetória de mais de vinte anos, trabalhando como atriz e professora de teatro. Entre minhas atuações pedagógicas, destaco a experiência de integrar, desde 2008, o corpo docente de - Carona Escola de Teatro[32], proporcionando-me a experimentação, de forma contínua, do ensino do teatro em espaço não formal.

A proposta metodológica apresentada por Vidor tem como eixo norteador a pesquisa compartilhada no livro *Literatura e Teatro – aproximação e apropriação do texto literário (2016)*. Um processo em que é proposta a demora sobre as palavras, mais especificamente as que se encontram na literatura, através da oralidade.

A experiência nos colocou em contato com histórias literárias universais, através de dinâmicas diferenciadas de ler o texto em voz alta, envolvendo todos os participantes. As variações de cada prática estavam relacionadas às peculiaridades de cada texto escolhido e nos instigavam a dilatar os sentidos para a palavra, criando novas relações com a linguagem escrita. Não se tratava de abrir o livro e ler; havia toda uma conjuntura que envolvia vários aspectos.

A disposição do espaço e dos corpos, a maneira de expor o livro, assim como nuances do modo de dizer e ouvir, corroboravam com as histórias que ecoavam pelo espaço. Éramos convidados a ver, tatear, degustar e apurar o olfato para as palavras. Podíamos perceber que, antes de expor a literatura aos participantes, a mediadora já havia travado um diálogo com o texto, elaborando a partir da própria obra uma maneira de colocá-la. A leitura em voz alta trazia elementos da teatralidade, transformando o ato de ler em um jogo, um ritual coletivo com as palavras.

32 A Carona Escola de Teatro é ministrada pela Cia Carona de Teatro, grupo fundado em 1995, com sede no Teatro Carlos Gomes em Blumenau/SC. A escola envolve aproximadamente 100 alunos por ano, divididos em turmas de crianças, jovens e adultos, oferecendo o Curso Livre de Teatro, com carga horária de 100h/ano. Todas as turmas no final do curso apresentam um espetáculo na Mostra Carona de Teatro.

No geral, as regras nos davam a liberdade de não ler, de compor a ordem a partir do voluntariado dos leitores, de ler em coro, de tomar a palavra, de parar a leitura na hora que quiséssemos, de retomar ou reforçar alguma parte do texto em qualquer momento. Tínhamos também a liberdade de suspender a leitura, quando quiséssemos partilhar nossas digressões. Dependendo da dinâmica, podíamos expor nossas memórias, reflexões, imagens, devaneios, pensamentos que surgiam a partir do que estava sendo lido. Os relatos das digressões eram escritos ou narrados oralmente, de acordo com a proposta.

Quando se tratava do registro escrito, geralmente, dirigíamo-nos até o papel pardo, colocado em algum lugar da sala onde todos podiam ver. A qualquer momento, qualquer participante podia levantar para escrever e quem estivesse lendo silenciava. As mesmas regras eram seguidas quando a digressão era compartilhada em voz alta, mas neste caso permanecíamos sentados e utilizávamos uma ampulheta para delimitar o tempo da narração. Algumas vezes, a própria mediadora, através do toque de um pequeno xilofone suspendia a leitura, abrindo espaço às digressões.

Um ponto bastante peculiar diluído em toda a prática, sentido na pele, é que desde o momento em que entrávamos no espaço da sala de aula, éramos levados a nos despir do ritmo frenético e de excessos do cotidiano. Ao fechar a porta, aos poucos, abria-se uma nova realidade.

Nuances da Prática de Leitura e Teatro

Geralmente, nosso cotidiano é cercado por muito barulho, muitas imagens, muitas atividades, muita concorrência, muita cobrança, muitas expectativas, de muito exagero. Neste sentido, a proposta apresentada parece ter uma escuta muito apurada do contexto atual, pois dialoga com o entorno se expondo como um contraponto, uma válvula de escape ao caos contemporâneo.

A experiência relatada se move a partir do menos, do simples, promove ao participante não apenas a possibilidade de acessar a

literatura, mas uma nova perspectiva de se relacionar com o outro, com a palavra, de mover-se no mundo e de vivenciar o teatro.

Este último é um aspecto particular da prática apresentada, a maneira como é proposto o jogo da teatralidade. A metodologia também enxuga os elementos teatrais, dispondo dilatar o tempo sobre a leitura, a escuta, a voz, o silêncio, o olhar, a escrita. Uma proposta artístico-pedagógica que, através do corpo a corpo entre leitores e texto, perpassa também pela noção de performance.

> Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão e da percepção, por outro, performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. Ela as faz "passar ao ato", fora de toda consideração pelo tempo. Por isso mesmo, a performance é a única que realiza aquilo que os autores alemães, a propósito da recepção, chamam de "concretização". A performance é, então, um momento da recepção: momento privilegiado em que um enunciado é realmente recebido. (ZUMTHOR, 2007, p. 50).

Neste sentido, Paul Zumthor na obra *Performance, recepção, leitura* (2007) defende o ato de ler como um ato performativo. No caso da leitura silenciosa em menor grau, mas mesmo neste caso o autor nos chama a atenção para o fato de haver a presença de dois corpos, a do autor e do receptor. Na leitura oral coletiva, o encontro do receptor com a obra é percebido por outros olhares. "O elemento da observação, marcado pela presença física de ambos, intensifica o caráter *performancial". (Vidor,* 2016, *p. 114*).

Sendo assim, a prática da leitura em voz alta como proposta metodológica, nas aulas de teatro, envolve "oralidade, performance, teatralidade, performatividade e jogo" (Vidor, 2016, p. 114).

> Estes termos que de alguma forma estão interligados, relacionam-se com as práticas propostas por mim. Como, neste caso, estou lidando com as leituras vocalizadas, contando com a presença de um corpo que realiza um acontecimento oral e gestual de modo imediato, não há dúvida sobre o caráter performativo da situação. Assim como a voz e o gesto são projetados no espaço, a presença de alguém que escuta e vê traz à baila a noção de teatralidade. (VIDOR, 2016, p. 114).

Este encontro físico, em que os participantes compartilham uma ação contornada por algumas regras, criando laços ritualísticos, expõe uma maneira peculiar de propor o teatro na escola, dando ênfase à palavra, em especial, à literatura. A proposta artístico-pedagógica, no meu entendimento, é atravessada pela percepção das urgências da sociedade atual, transportadas poeticamente à sala de aula.

Aliás, vale salientar o comprometimento da metodologia exposta com a arte pela arte, apresentando um diálogo atento com as nuances do teatro na contemporaneidade. A prática coloca a literatura e o teatro como focos centrais da experiência, promovendo aos participantes a possibilidade de presentificar uma vivência estética, desvinculada de qualquer outro pretexto.

Partindo da minha percepção e dos relatos da maioria dos participantes, a experiência foi vivenciada com muita intensidade; de modo geral, os alunos da pós-graduação abraçaram e foram abraçados pela prática sem maiores resistências, respeitando as singularidades da dinâmica e dos envolvidos. Elementos que, possivelmente, corroboram o êxito do jogo.

Provavelmente, o fato de os participantes serem adultos, professores universitários de escolas públicas, particulares, de cursos livres, ou seja, pessoas interessadas pelo assunto, com uma pré-disposição à arte tenham colaborado para intensificar o processo.

Pensando no mundo que se apresenta quando abrimos a porta da sala de aula da universidade e adentramos as instituições de ensino da rede pública, mais especificamente as do estado de Santa Catarina, muitas vezes, deparamo-nos com uma realidade

dura. Portanto, cabe refletir, além da metodologia, outros dois pontos norteadores nos processos pedagógicos de teatro: professor e espaço escolar.

Escola e Professor de Teatro: Mediadores da Profanação

A escola, mais especificamente a pública e suas metodologias sofrem muitas críticas, sendo acusada frequentemente de ultrapassada, conservadora e opressora. Alguns defendem o fim da escola, alegando certo descompasso com a atualidade. Os próprios professores, muitas vezes, compartilham destes pensamentos, atribuindo as dificuldades de desenvolver o seu trabalho aos procedimentos arcaicos, burocráticos e engessados das instituições públicas de ensino.

A prática da leitura em voz alta expõe um novo jeito de ver a escola, imprimindo uma conversa com as ideias do livro *Em Defesa da Escola – Uma questão pública (2015)*, dos autores Jan Masschelein e Maarten Simons, ampliando a discussão sobre o espaço escolar e o papel do professor.

Segundo os autores supracitados,

> Culpada de más ações desde seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de tempo livre – a tradução mais comum da palavra grega skholé -, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um "bem comum". (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 9).

Considerando que na contemporaneidade a ordem vigente é da produtividade, estimulada pelo poder econômico que visa o lucro, Masschelein e Simons defendem a escola como um espaço que deve suspender o aluno das demandas sociais e familiares, colocando-os em contato com o conhecimento e os livrando das exigências da sociedade, desestabilizando assim a ordem estabelecida. A ideia da escola como "tempo livre" é sustentada pelos autores durante toda a obra.

A escola tem assumido muitas funções que, segundo os autores, não deveriam estar sob sua responsabilidade. Dentre elas, o papel de ser o trampolim para mercado de trabalho, o que na opinião dos autores (e na minha também) é um erro, visto que a escola não está para atender as demandas mercantilistas e sim ao conhecimento e a formação dos sujeitos.

Portanto, os autores defendem que a escola se preserve do sistema operante, resistindo. Esta resistência deve estar incorporada à prática, não como discurso político, mas como ação que suspende o tempo comum, abrindo espaço ao tempo livre, livre ao conhecer e conviver. Para este movimento, os autores se utilizam do termo profanação.

> Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo acessível a todos os sujeitos à (re) apropriação de significado. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 39).

É justamente neste sentido de profanar que os autores sugerem que a escola esteja desconectada da sociedade. Que ela não seja cooptada para atender demandas do sistema econômico capitalista e, sim, que possa ser um espaço de refúgio, de profanação.

Mas a escola como "tempo livre", segundo os autores, precisa ser criada, e parece que a proposta de leitura em voz alta segue esta busca. A prática exposta permite promover um espaço para que os alunos se demorem sobre a obra literária, acessando o livro, a literatura, jogando com as palavras, proporcionando tempo livre ao conhecimento, abrindo portas para outros mundos, incorporando na prática uma conversa com a realidade. Como um ato profano, a resposta ao mundo caótico está impressa na dinâmica e na atitude da mediadora.

Portanto, podemos perceber que o professor tem um papel fundamental no processo da criação da escola como "tempo livre". Ainda com todos os percalços do mundo contemporâneo, ao fechar a porta da sala de aula, uma metodologia como ato de profanação

pode ressignificar o espaço escolar, mas exige engajamento por parte do professor. Um comprometimento de alguém que é apaixonado por aquilo que faz e não mede sua prática pelo valor do salário.

> Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do "amor pelo assunto" e, talvez por causa disso, ainda ensina o amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 77).

Considerando a situação híbrida entre amador (amor) e profissional, os autores se referem ao professor como *amateur*. Aquele que faz por amor! A definição pode soar quase ingênua quando confrontada com a realidade do mundo capitalista, principalmente brasileira, que sucateia e coloca em condições precárias a profissão do professor.

Os salários baixos, geralmente, obrigam os professores a assumir uma carga horária extensa; sobrecarregados de trabalho, não têm tempo para atividades complementares e acabam, muitas vezes, estressados e doentes.

A comercialização das formações para professor como produto de mercado, em geral, também cria tensões na profissão. De um lado, pessoas que optam por fazer o curso pela lógica do menor valor, por outro, a qualidade dos cursos que na maioria das vezes são pensados para o consumidor, não ao professor. Uma situação lamentável, que perpassa por várias instâncias sociais e que, talvez, infelizmente, nunca seja resolvida por completo.

A condição do professor no Brasil, de modo geral, está longe do ideal e, provavelmente, pior do que a condição dos professores europeus, lugar de onde escrevem os autores da obra. Contudo, os autores falam de amor, de envolvimento, engajamento que, no meu entendimento, está relacionada a uma postura ativa. A ideia não é a de se conformar com a realidade, pelo contrário, deve ser combatida.

Neste caso, o professor *amateur* compra a "briga", luta pela escola, principalmente, na sala de aula. O entorno e as dificuldades podem aparecer como obstáculos, mas não de impeditivos para seu engajamento na prática pedagógica. O professor *amateur* é um professor apaixonado por natureza e quiçá, por isso, seja consciente da importância na formação dos sujeitos.

A metodologia compartilhada expõe o amor e o comprometimento da professora pelo seu ofício e nos provoca a percepção do espaço escolar e o professor de teatro como mediadores da profanação.

Profanação: Aproximações entre a Escola e o Teatro

A prática profana que aproxima literatura e teatro, exposta com amor, incorporando as noções de professor amateur e da escola como "tempo livre", também, possibilita dilatar as percepções dos interstícios entre a escola e o teatro.

O fato de encarar a escola como um espaço de resistência, de suspensão do tempo vigente já sugere uma aproximação com a arte, destacando aqui o teatro. Para ampliar a discussão e refletir estas afinidades, cabe destacar outra noção de escola abordada pelos autores Masschelein e Simons.

> Isso volta a uma das palavras latinas para a escola, *ludus*, que também significa "jogo" ou "brincadeira". Em certo sentido, a escola é de fato o playground da sociedade. O que a escola faz é trazer algo para o *jogo* ou fazer alguma coisa no *jogo*. Isso não significa que a escola não seja séria ou não tenha regras. Muito pelo contrário. Quer dizer que a seriedade e as regras já não são derivadas da ordem social e do peso de suas leis mas, antes, de *alguma coisa* do próprio mundo – um texto, uma expressão matemática ou uma ação como arquivar ou serrar – e essa *alguma coisa* é, de alguma forma ou de outra, valiosa. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 42).

Pensar o espaço escolar sob a perspectiva dos autores como um lugar de jogo, além de ressignificar a ideia estereotipada que

se faz do ambiente escolar, amplia as conexões com o teatro. Neste caso, cabe chamar para o diálogo Denis Guénoun; segundo o autor, "O teatro, hoje, está desnudado, consiste no jogo da apresentação da existência em sua precisão em sua verdade." (GUÉNOUN, 2014, p.147).

Se confrontarmos escola e a arte teatral a partir das definições dos autores supracitados, podemos perceber que o jogo é uma afinidade fundadora de ambas as áreas. Tanto o teatro como a escola trazem algo para o jogo e expõem um tanto do que é o mundo, o que possibilita criar interfaces entre as figuras do professor, do artista, do aluno e do espectador, caracterizando-os como jogadores.

> Se os professores como mestres-escolas têm uma arte especial, essa é a arte de disciplinar (no sentido positivo de focar a atenção) e apresentar (como em trazer para o presente do indicativo ou tornar público). (...) E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, nesse sentido, ela traz esse algo para vida. É a arte de trazer algo à proximidade, envolvendo-o e o oferecendo. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2015, p.135).
>
> O teatro não é mais um instrumento de conhecimento, seu prazer não é mais de uma aprendizagem. (...) E então? O que os leva a olhar? (...) Eis a hipótese: uma existência entregue à exposição total se entrega e se liberta diante de *quem quer entregar e libertar a própria existência. (...)* Trata-se de partilhar o jogo. (GUÉNOUN, 2014, p. 149).

A definição de Guénoun sobre o teatro dialoga com a ideia do professor *amateur e da escola como* espaço de jogo, defendidas por Masschelein e Simons. Ambos os conceitos enaltecem o campo relacional entre professor e aluno (escola) e artista e espectador (teatro), dando ênfase ao jogo da existência.

Neste sentido, a metodologia vivenciada propõe jogar com a organicidade, com o tempo presente, com os participantes

jogando (lendo) verdadeiramente no aqui e agora, o que cria um certo hibridismo entre sala de aula/palco, atores/alunos, professor/artista, praticamente implodindo com as aproximações.

Estes atravessamentos, possivelmente, são também consequência de um movimento histórico e de um jeito de olhar o teatro e a escola na contemporaneidade, contudo o teatro e a escola também apresentavam convergências nos seus primórdios.

Segundo Jan e Maarten "(...) é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da polis grega, sendo que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga". (MASSCHELEIN E SIMONS, 2015, p. 26). Filha da democracia, a escola nasce de um ato de rebeldia, de tornar público o conhecimento que, até então, pertencia a apenas pequena e privilegiada parte da população. A escola é originalmente profana. Um lugar do povo, que reúne as pessoas.

Tratando-se do teatro, o próprio termo de origem grega carrega na sua etimologia a presença do público, "(...) *théatron* - não designa a cena - que é designada pelo termo *skênê* -, mas sim as arquibancadas onde se senta o povo. (Guénoun, 2003, p.14). A plateia, no caso do teatro, é parte elementar para que o evento aconteça; a arte teatral se dá no encontro entre o espectador e a obra. Segundo Guénoun,

> O teatro é, portanto, uma atividade intrinsecamente política. Não em razão do que aí é mostrado ou debatido - embora tudo esteja ligado - mas, de maneira mais originária, antes de qualquer conteúdo, pelo fato, pela natureza da reunião que o estabelece. O que é político, no princípio do teatro, não é o representado, mas a representação: sua existência, sua constituição, "física", por assim dizer, como assembleia, reunião pública, ajuntamento. (GUÉNOUN, 2003, p.15).

Tanto o teatro quanto a escola se constituem pela reunião de pessoas em torno de um bem comum. Portanto, o ato político é inerente às duas áreas. A possibilidade de desestabilizar o tempo, criar frestas para novas perspectivas e realidades estão intrínsecas na arte teatral e no espaço escolar.

Mas, assim como a escola de "tempo livre" precisa ser criada, as práticas artístico-pedagógicas realizadas nela, também, precisam ser refletidas a partir de uma experiência comprometida com a arte. No meu entendimento, metodologias que expõem o teatro como pretexto, colocando-o a serviço de outro fim, muitas vezes, pode ser um desserviço.

Neste sentido, a prática de leitura em voz alta se apresenta como uma metodologia que busca, nos princípios do teatro, proporcionar aos participantes uma vivência estética implicada em um jeito peculiar de ver e expor a escola e a arte teatral.

Um ato profano, que suspendeu o tempo me fazendo repensar o papel da escola, a função do professor, as metodologias de teatro no ambiente escolar, assim como a importância de promover espaços para se demorar sobre a leitura. Espero como professora de teatro reverberar esta profanação!

Referências

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão Pública.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 174p.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?.** 1.ed. São Paulo: Perspectiva. 2014, 163p.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro.** 1. ed. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto. 2003, 78p.

VIDOR, Heloise. B. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário.** 1.ed. São Paulo: Hucitec; Florianópolis, SC: Fapesc. 2016, 273p.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** 2.ed. São Paulo: Cosac & Naify 2007. 125 p.

GUERREIRO DO PAJEÚ

Autor: Chico Pedrosa

Sinopse

Entre rimas e bastante humor, o autor paraibano narra a história de Antônio de Juvita, personagem principal do cordel: Antônio foi embora da casa de sua mãe que morava em São José do Egito, indo parar no Recife; à distância, o personagem surpreendia sua mãe, enviando regularmente a ela cartas com imagens recortadas de jornais, escrevendo-lhe notícias inventadas sobre sua vida: o personagem se mostrava a sua mãe em uma rotina de soldado combatente da Segunda Guerra. Juvita, desesperada com as notícias de Antônio, sequer imaginava que, na verdade, o filho estava no Recife e estas histórias eram apenas fruto de sua imaginação.

Corpo a Corpo com o Livro- por Raissa Bandeira da Luz

Para o exercício de leitura do cordel, minha intenção era propor uma brincadeira que explorasse a imaginação, característica marcante do personagem principal. Todos possuíam acesso ao cordel em forma de texto impresso para a leitura coletiva; esta leitura era interrompida em alguns momentos através de um comando, dando espaço a um dos leitores sentar na cadeira da frente e contar uma breve história. A principal regra do jogo era simples: qualquer história que ali fosse contada poderia ser considerada real. Sobre o chão estavam espalhadas diversas figuras aleatórias de jornais e revistas (figuras de disco voador, lutadores, modelos famosos, entre outras), para o caso de os jogadores optarem por utilizá-las como referência/ interagir com as fotos durante seu depoimento. Ao mesmo tempo em que éramos leitores, também brincávamos de ser Juvita (receptores das histórias)

e Antônio (os contadores de histórias inusitadas/ extraordinárias). Nesta atividade, portanto, o entendimento da relação entre a prática de contar nossas histórias (inventadas ou não) e a leitura do cordel oferecia interatividade, brincando com o humor que Pedrosa colocou em sua obra e causando uma mescla de leitura, teatralidade e improvisação.

TEATRO E DISLEXIA: CONFLUÊNCIAS POSSÍVEIS

Paula Gotelip

Como aluna disléxica e estabelecer um diálogo com estudos recentes que relacionam, minimamente, teatro e transtornos de aprendizagem, meu relato se aproxima ao deste texto.

Segundo dados obtidos no site da *International Dyslexia Association*- IDA, uma em cada dez pessoas apresenta quadro semelhante à dislexia. Conceituar este termo e contextualizar o processo de ensino aprendizagem de uma pessoa disléxica, ou com transtorno de aprendizagem, é necessário para que o leitor deste trabalho compreenda como as conexões entre a sala de aula, dislexia e teatro se estabeleceram.

Dislexia, um Breve Panorama

O conceito e a pesquisa sobre dislexia transitam pela psicologia, educação e neurolinguística. Embora enquadrada na *Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)*, como CID10 R48, não se considera uma doença. Segundo dados disponíveis no site da IDA, a dislexia está presente em 10% da população; diante disso, é importante apresentar um panorama sobre este transtorno, sua (in)definição quanto ao conceito e como a obtenção de um diagnóstico pode divergir entre os pesquisadores.

A definição adotada pela *Associação Brasileira de Dislexia - ABD* é a mesma utilizada pela IDA e pelo *National Institute of Child Heath and Human Development (NICHD)*:

> A Dislexia do Desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades, normalmente, resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (DISLEXIA, 2016, P s/ n).

A dislexia é avaliada como um transtorno específico de leitura, embora a ABD apresente em seu site somente a definição acima; a pesquisadora Giovana Antonio, em sua dissertação de mestrado publicada em 2011, apresenta outras definições, tais como: "(...).Dislexia Diseidética ou Visual, Disfonética ou Auditiva, Mista, Fonológica, Léxica e Específica de Evolução" (ANTONIO, 2010, p. 23).

Em outro trabalho, a autora define ainda:

> (...) a *Dislexia Adquirida*, causada necessariamente por uma lesão cerebral que traz dificuldades relacionadas especificamente à leitura e à escrita e a Dislexia de Desenvolvimento, cujos sintomas surgem no período de alfabetização e tendem a desaparecer espontaneamente com o tempo. (ANTONIO, 2010, p.411).

O meu diagnóstico se deu como Dislexia Fonológica "caracterizada por uma dificuldade de juntar sons parciais em uma palavra completa" (ANTONIO, 2011, p. 23). Isto me trouxe, ao longo dos anos, muita angústia e baixa autoestima por não conseguir realizar a leitura rápida das palavras, compreender, assimilar, escrever ou mesmo expressar oralmente sobre o conteúdo apresentado. Costumo levar mais tempo que as outras pessoas para elaborar um pensamento linear acerca das leituras. Muitas vezes, durante a experiência escolar, este "tempo lento" foi confundido por incapacidade de interpretação de texto, falta de senso crítico e mesmo outros termos pejorativos. Extrapolando um pouco a experiência em sala de aula, já tão debatida por pesquisadores, a dislexia interfere em algumas práticas cotidianas. Neste processo de rever ou reouvir a partir do diagnóstico descobri, recentemente, que um personagem de um famoso desenho animado, presente na minha infância, fala palavras compreensíveis que, até então, nunca havia conseguido identificar, ou seja, passei a infância compreendendo o desenho somente pelas imagens e pelas trilhas sonoras. O diagnóstico, realizado por um psicólogo, pesquisador na área, foi fundamental para entender que o meu tempo de assimilar o conjunto relacionado à palavra, seja ela textual ou oral, seria mais dilatado que o das demais pessoas. Durante os atendimentos, o

profissional responsável mencionou a possibilidade do teatro, minha formação acadêmica, ter funcionado como intervenção.

Sobre o diagnóstico, a ABD aponta que deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogas, psicopedagogas e neuropsicólogas. Embora, não haja nenhuma regulamentação sobre isso, são vários os profissionais que realizam este diagnóstico pelo país.

Independente de diagnósticos clínicos, tem sido cada vez mais comum os relatos sobre o desinteresse entre os processos leitura e a escrita. Estes relatos surgem da comunidade que envolve os primeiros anos da educação infantil, sejam eles pais, professores e pedagogos. Estas crianças, não raramente, recebem de forma precoce o diagnóstico de Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção, Transtorno de Leitura e outros. (ANTONIO, 2011).

A pesquisadora americana Janice Merritt aponta em seu trabalho, *Using Reader's Theater to improve reading fluency in students with dyslexia,* publicado em 2015, logo na introdução que um em cada cinco estudantes apresentam dificuldades na aquisição da leitura. Os resultados quantitativos apontados por esta pesquisadora são relevantes. Ainda que sejam várias as pesquisas que mapeiam e relacionam a dificuldade de aquisição de leitura fluente, acredito que há algo a ser aprimorado, também, nas salas de aula e nos métodos de ensino, tanto nos anos iniciais que envolvem letramento e alfabetização, quanto no decorrer dos outros anos com a consolidação da linguagem e o estímulo à leitura. É, aqui, novamente, que iniciativas vinculadas ao teatro e especificamente à pedagogia do teatro podem ser eficazes; digo isso a partir das minhas experiências pessoais e pelo depoimento de Heloise Vidor no primeiro capítulo de seu livro onde menciona " (...) que foi a partir no teatro e a partir do teatro que me tornei leitora." (VIDOR, 2016, p. 48).

Reader Theater, Teatro e Dislexia

A partir das propostas apresentadas pela professora Heloise Vidor em sala de aula e das propostas descritas no seu livro, senti

reverberar em mim como os jogos propostos, a pedagogia do teatro mas, principalmente, a "aproximação e apropriação do texto literário" (VIDOR, 2016) podem ser ferramentas potentes à complementação de intervenções em alunos disléxicos. As associações que construí neste semestre têm a ver com a **experiência** vivenciada em sala de aula. Uso a palavra experiência a partir do conceito dado pelo autor Jorge Larrosa em sua obra *Tremores:*

> (...) A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2016, p. 18).

Para que este trabalho não fosse configurado como um relatório ou fichamento do livro de Vidor, apoio-me em outros trabalhos que relacionam o teatro como recurso eficaz para trabalhar a palavra, seja ela escrita ou oral e, também, em pessoas que apresentam transtorno de aprendizado já comprovado. O objetivo, aqui, é expor um pouco destes estudos e como as atividades apresentadas na prática ou na tese de doutorado da referida professora dialogam com estas pessoas, demonstrando que o teatro e a pedagogia do teatro podem ser utilizados estrategicamente às pessoas com transtorno de leitura.

Nos estudos desenvolvidos por Antonio (2011), a partir dos trabalhos no *Centro de Convivência de Linguagens* (CCazinho/IEL/Unicamp)[33], espaço destinado ao acompanhamento de crianças e jovens que aparentemente apresentam alguns transtornos de aprendizagem, está a realização de um teatro de sombras. A utilização do teatro neste projeto não foi algo pensado e estruturado dentro de uma proposta pedagógica, mas um elemento ao acaso, que visava à prática da escrita; o teatro foi o elemento lúdico utilizado pela pesquisadora para alcançar um dos objetivos propostos e, mesmo sem o cruzamento com a pedagogia do teatro, o resultado

33 ...o Centro de Convivência de Linguagens- CCazinho-foi criado pela UNICAMP EM 2004. O CCazinho funciona no Instituto de Estudos da Linguagem e acolhe a quem foi atribuídos um desses diagnósticos que, se deixados sem intervenção, passam a funcionar como barreira para o aprendizado formal da escrita e a criança passa a corresponder a essa suposta condição. (COUDRY,2009).

foi satisfatório, aliado a outras intervenções. Não era objetivo nesta pesquisa a demonstração quantitativa de resultados, mas apontar como elementos lúdicos e outros estímulos servem para alavancar e criar vínculos entre a criança e a palavra.

Os trabalhos de Sylvana Caplanis, autora do texto *Using Readers Theater to improve reading motivation na fluency for studentes with disabilities,* e Merritt utilizam o *Readers Theater* como instrumento potente para auxiliar as crianças de terceiro e quarto ano a se tornarem leitores fluentes. Caplanis (2010 apud Campbell & Hulsek 2015, p. 14) define a prática como: *"Readers Theater is a fluency intervention approach that consistes of studentes reading a script multiple times to allow the reader to gains fluency* " ("Readers Theater é um método de abordagem que consiste na leitura pelos estudantes de um *script* várias vezes, a fim de que seja permitido ao leitor ganhar fluência", tradução nossa). Esta prática de leitura é realizada em escolas americanas e inglesas e tem como característica prover a fluência, cognição e compreensão das palavras de forma divertida. Os textos são lidos em voz alta para toda a turma, depois de encontros prévios com a professora de classe e repetidos diversas vezes, para que o leitor assimile as palavras contidas e as pronuncie corretamente. Estes textos são compostos de roteiros, *script*, ensaiados e repetidos pelos alunos. Nos estudos apresentados por Merritt, a utilização desta técnica de leitura angaria resultados quantitativos capazes de demonstrar como esta prática contribui à formação de leitores fluentes.

Os resultados apresentados pelas autoras americanas demonstram como a fusão entre a atividade lúdica, o texto e a utilização vocal podem ser determinantes na formação de leitores e, principalmente, para auxiliar como intervenção pedagógica de alunos com transtorno de aprendizagem.

As principais características apontadas e que justificam a aplicação da prática do *Readers Theater* - ludicidade, texto, repetição e vocalização - são inerentes ao fazer teatral, podendo ser somadas a outras possibilidades do teatro capazes de contribuir, não só à formação de leitores, mas também como ferramenta eficaz nas intervenções, visto que outras características como coordenação

motora, limitação vocabular e mesmo a pouca memória compõem o quadro de sinais de um disléxico.

Somam-se, ainda, os apontamentos dos estudos de Marcela Fulanete Corrêa e Cláudia Cardoso Martins, as quais descrevem:

> Tendo em vista o envolvimento da consciência fonológica nos processos de leitura e escrita, é possível que o treinamento dessa habilidade contribua, de certa maneira, à eficácia dos programas de alfabetização de jovens e adultos. (CORRÊA; MARTINS, 2012, p. 807).

Ou seja, se pensarmos que o brincar, o lúdico, permeia a criança e o teatro, se acrescentarmos a este brincar a palavra, seja ela escrita ou vocal, o processo de aprendizagem pode fluir e emerge por todo seu corpo, permitindo que a experiência da leitura seja prazerosa. E é nesta junção que surge o trabalho *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. Os estudos propostos nesta pesquisa visam à interlocução entre leitura e teatro e como práticas pedagógicas, sugeridas pelo professor de teatro, podendo levar à aproximação e à apropriação do texto. Aqui, acrescento que as possibilidades apontadas, investigadas e vivenciadas, promovem o estreitamento desta relação leitor e texto, mas ganham outros contornos que podem ser utilizados como ferramentas de intervenção a pessoas com transtorno de aprendizagem.

A Interlocução

> (...)a aquisição da imagem mental jamais é instantânea, ela é uma percepção consolidada. Ora, é precisamente este processo de aquisição que é rejeitado atualmente. (VIRILIO, 1994, p. 23).

Em seu livro, antes de apresentar as proposições de jogos e outras possibilidades de relação entre teatro e literatura, Vidor cita, investiga e relaciona as múltiplas interpretações que conceituam texto, literatura. Ela apresenta também um estudo das diversas formas de leitura (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura de mesa, leitura de preparação) e aponta projetos que aproximam teatralidade e literatura.

Neste aspecto de investigar as possibilidades de leituras, a autora menciona a *leitura de mesa*, que são os estudos iniciais de uma montagem e consistem nos primeiros trabalhos entre diretor, ator e texto. As palavras da atriz Nydia Licia, citada na obra, sobre as *leituras de mesa* me chamam a atenção " (...) aquilo que eu mais insisto é que eles aprendam a ver. Se você não vê, você não entende. Você tem que ver" (apud Lícia, 2009, p. 77). A conclusão de Vidor sobre a fala de Lícia é coerente não só para construção de sentido do texto por um leitor normal, mas, principalmente, como o ***ver***, a imagem proporcionada pela leitura complementa o meu processo de assimilação de conteúdo. Relacionar o texto a imagens construídas naquele instante ou associar as palavras a um repertório de imagens existentes e experimentadas é uma parte fundamental do meu processo de aprendizagem. Talvez, por isso a fala de Licia se tornou marcante para mim. São palavras da autora sobre o depoimento da atriz:

> Pode concluir-se que, para Lícia, este método se relaciona à capacidade de imaginar que leva às imagens mentais e à compreensão do que está sendo lido. E podemos acrescentar que não é só para o ator que esta "visão" é fundamental. Ela é essencial à fruição do texto, independente do leitor ou da situação da leitura, e em textos de ficção este aspecto se acentua. (VIDOR, 2016, p. 55).

Sobre este aspecto, a obra de Paul Virilio, A *Máquina de Visão,1994,* traz-nos outro panorama interessante no qual é relacionada a dislexia, o repouso e o excesso de imagem. Virilio associa a importância do repouso após a leitura, a fim de que aconteça a construção das imagens do texto, para que ele tenha sentido. Com o excesso de imagem e o fluxo intenso delas no nosso cotidiano, este repouso necessário após a leitura não acontece. Com isso, a incidência de disléxicos deve ser ainda maior nos próximos anos.

O estado de **repouso** é apontado por Virilio como parte importante no processo de compreensão do texto. Vidor, ao nos apresentar o *Projeto Ensaios Ignorantes*, desenvolvido pela atriz e

pesquisadora Juliana Jardim (2016), traz consigo esta mesma palavra, Leituras ignorantes – repousos e derivas como o mestre ignorante. Levando em conta que o meu processo de aprendizagem é mais lento, esta palavra (*repouso)* se tornou importante, principalmente quando é associada à outra palavra que também compõe o trabalho de Jardim, *as digressões*. Durante a realização *do Seminário Temático I: Processos Educacionais em Artes Cênicas e Formação de Professores de Teatro*, estes momentos de digressões, saídas do texto, foram experimentados, partindo de regras acordadas entre o grupo. Esta experiência de digressão me permitiu relacionar a palavra lida no texto à minha escrita e à escrita do outro. Na proposta pedagógica, aplicada na sala de aula, a palavra passa também pela escrita do leitor/aluno, quando ele pode usar o espaço indicado, no nosso caso, folhas de papel fixadas à parede para escrever palavras-síntese do que estávamos lendo.

Se pensarmos que a ABD aponta como suporte educacional a adoção de *audiobooks* para disléxicos, ter a possibilidade de ter alguém lendo junto com o aluno, para o aluno e permitindo-lhe momentos de "repouso e digressão", pode indicar uma intervenção eficaz. O outro lendo ao seu lado transmite em sua voz a emoção do encontro com as palavras e com o enredo do livro, coloca um ritmo que varia de leitor para leitor. A experiência de vivenciar este seminário e compartilhar as leituras interferiu na maneira como me posiciono diante de um texto. Na maioria dos momentos me permiti permanecer de olhos fechados, isso me auxiliou na compreensão do texto pelas emoções e sinestesias que foram proporcionadas.

O leitor fluente me "ensinou a ler", sendo seu ritmo bem colocado assim como suas pausas e respirações. Esta memória do leitor fluente segue em mim como metrônomo, ao ler novos textos ou reler os textos trabalhados. Esta pulsação do leitor fluente tem marcado, desde então, o ritmo da minha leitura. Os leitores menos fluentes me deram a dúvida das palavras; quando meu colega esbarrava em uma palavra eu abria os olhos, buscava-a no texto e aprendi como ela deve ser dita. Destas experiências são poupados os leitores de *audiobooks*, a eles não é permitida a cumplicidade das

palavras. Eles não sentiram seus poros dilatar ou o gargalhar, quando o colega se surpreende com o encontro das palavras no texto. Estas imagens construídas no coletivo se tornaram suporte a palavras das quais não me lembrava o significado (ex.: epistemológico).

Os jogos propostos na tese de Vidor apresentam as mesmas características que o *Readers Theater, contendo* acréscimos que podem apresentar resultados ainda mais interessantes. Como características posso citar a leitura de textos (literários, dramatúrgico, crônicas) completos, ludicidade, leitura em voz alta, individual e compartilhada. Nos relatos descritos nos livros, e os que vivenciei em sala de aula, a palavra "prazer" é redundante, o que demonstra o interesse de crianças, jovens e adultos nas práticas propostas como aproximação entre texto e leitor. A repetição acontece de forma lúdica, divertida. Ou seja, o leitor ao reler um texto completo, diversas vezes, adquire ritmo, vocabulário, fluência e proficiência na utilização das palavras. Os jogos apresentados são pautados em regras acordadas entre os leitores/ jogadores. Estas regras são fundamentais à fluência da leitura e permitem momentos de digressões e repousos.

O cruzamento entre os jogos e os conceitos de digressões e repousos dá, ao leitor, o tempo necessário para delimitar as primeiras assimilações do conteúdo. As digressões podem possibilitar o contato do leitor com a escrita, uma vez que há espaço para que ela seja compartilhada ou individual. E o ponto mais importante neste contexto é ter o texto acessível, em mãos; desta forma, uma gama de possibilidades e cruzamentos pode ser dado ao leitor.

O contato com a obra completa, lida e impressa, ao invés do roteiro, e a leitura de diversos formatos de texto são endossadas por Antônio Candido em *Vários Escritos (2011)*. Primeiramente, o autor conceitua a literatura à qual se refere, coloca-a no sentido amplo, percorrendo do folclore aos textos clássicos, como um bem incompressível, "que não pode ser negado a ninguém", que garantem além da integridade física, a integridade espiritual como o lazer, a arte e, por que não, a literatura. Se a literatura, segundo ele, está presente em nosso universo cotidiano, através dos nossos devaneios

e sonhos, ter acesso a ela e a clássicos universais de boas traduções e qualidades é um instrumento potente de educação e instrução. " (...) A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas." (CANDIDIO, 2011, p. 113). Ela desmistifica a realidade, tendo função social de grande relevância. Possibilitar o acesso à literatura, através de ações de formação de leitores, de instigar o prazer de ler é, sem dúvida, ir muito além do que formar leitores fluentes, mas cidadãos. Por isso considero que as ações propostas por Vidor, em promover a leitura de textos completos, atuam em campos muito mais amplos e sutis do que os descritos nos trabalhos apresentados, aqui, como proposta de contribuição a pessoas detentoras de transtornos de aprendizagem.

Uma das maneiras de agir sobre esta realidade é perceptível nos trabalhos que dialogam entre o fazer teatral e a sala de aula ou as relações possíveis entre teatro e pedagogia.

Considerações Finais

A autora, professora e pesquisadora Heloise Vidor mapeou e nos trouxe uma variedade de possibilidades de leitura, sua interlocução com a teatralidade e as possibilidades de diálogo com a sala de aula. Neste processo, os momentos de digressões e escuta foram fundamentais para que eu assimilasse o conteúdo. A palavra dada pelos colegas de classe desenhava–se no espaço, formava imagens e o texto escrito se transformava em desenhos ou "mapas mentais", de modo que eu pudesse percorrer sem ordem estabelecida, tal qual um caminhante por ruas de uma cidade e, então, compreendê-lo. Neste sentido, cruzar com o livro virtual, *Paris: Ville Insibile*, foi um encontro. A disposição proposta por Bruno Latour é o que mais se assemelha à minha teia de pensamentos e construções. É o que representa a parceria que eu estabeleço com o texto e foi este caminho que percorri e aprimorei neste encontro iniciado em agosto.

As vivências ainda reverberam em mim, seguirão latentes nesta caminhada. Fica o desejo de compartilhar com tantos jovens, os

quais são rotulados pelos educadores que os cercam. É preciso rever vários aspectos relacionados à educação, mas é preciso ver, enxergar, como exemplificou Licia, que outros campos como o teatro apontam novos caminhos; é preciso coragem para percorrê-los. Compreendi que o hábito de leitura é mais importante, independente da forma como se lê.

Mas não posso ser injusta e passar indiferente pelos textos de Antonio Candido, Dennis Guenóun e Daniel Pennac. Estes trabalhos me desmistificaram o objeto que contém o texto, seja ele livro ou outro material impresso. Cada qual a sua maneira. Se Candido nos deixa o recado que ler é importante, auxilia na formação cidadã, permitindo ao leitor colocar e compreender o lugar do outro, Guenóun, por sua vez, mostra o teatro e a literatura como atos políticos e complementares. Assinemos, então, O *Manifesto* (QUEIRÓS, 2009), *escrito por* Bartolomeu Campos de Queirós para o Movimento por um Brasil Literário. Já, Pennac, possibilitou-me a execução da democracia ao me deparar com a obra literária em mãos, através dos dez mandamentos do leitor que precisam ser lembrados; são eles:

> 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.
> 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, 2011, p. 139).

Ou seja, querido livro, deste momento em diante você será usado de instrumento à aquisição de conhecimento da maneira que consigo assimilá-lo. Saia do lugar sagrado, intocado, pouco sujo e sem marcas de dedos. Você será usado, grifado, desenhado e colorido. Tudo isso para que eu consiga me ligar com você e você comigo, do contrário, não haverá relação.

Deixei, aqui, o formato acadêmico estipulado para me relacionar com as palavras e de como este artigo deveria ser escrito.

Deste modo, eu completo o ciclo de intervenções que compreende leitura e escrita. E, por fim, coloco em anexo o esboço de parte do processo de organização desta escrita, servindo de registro "criativo" de como as palavras se organizaram em minha mente. Lamentei o editor de texto que, muitas vezes as corrigiu; queria deixá-las como as identifico.

Este artigo foi escrito pautado pela minha experiência como disléxica e nos trabalhos desenvolvidos em sala da aula. Para que tivesse embasamento teórico, busquei outras pesquisas que pudessem verificar se as minhas constatações fizessem sentindo. Nesta procura busquei algumas referências bibliográficas que fizessem a interlocução entre teatro, leitura e transtornos de aprendizagem. Todos os trabalhos lidos reforçam a minha experiência, o que vivi realmente faz sentido. Fica meu interesse em investigar estas aproximações e verificar, em conjunto, com outras áreas do conhecimento os resultados possíveis e prováveis desta relação.

Em seu livro, Vidor significa o texto como tecido, trama, onde o leitor preenche os espaços vazios por meio de suas interpretações e possibilidades. Já que pude vivenciar parte das experiências que permitem esta aproximação do leitor, através do teatro nas aulas ministradas pela autora, acredito que o leitor normal preenche os espaços da trama. Eu, disléxica, não só preenchi, como a bordei. Fiz marafundas (a do dicionário e a do bordado), ponto-cruz, bordados contemporâneos e deixei, por muitas vezes, o tecido no original, sem interferir, intacto, à espera de uma nova visita.

Referências

ANTONIO, Giovana D. R. Dislexia: o excesso de diagnósticos e o reflexo na vida das crianças. **Anais do Seta**, Campinas, 2010. 406-416.

ANTONIO, Giovana. D. R. **Da sombra à luz:** a patologização de crianças sem patologia. Campinas: Unicamp, v. 1, 2011. 145 p.

Associação Brasileira de Dislexia - ABD. **Associação Brasileira de Dislexia - ABD**, 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/como-e-feita-a-intervencao/>. Acesso em: 10 novembro 2017.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*.1995. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf . Acesso em 01 de outubro de 2017.

CAPLANIS, Silvana. **Using Readrs Theater to Improve Reading Motivation an Fluency for Students With Disabilities**. Caldwell: Caldwell University, v. 1, 2017. Submitted in partial fulfillment of the requeriment of the degree of masters of the arts in the Graduate Program Caldwell University.

CORRÊA, Marcela F; MARTINS,Cláudia C. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**, out. 2011. 802-808.

COUDRY, MARIA I.H. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. **Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP**. Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1. p. 101-102, 2009ª. Disponível em http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg11/09.pdf

GUÉNOUN. Denis. **A exibição das palavras: uma idéia (política) do teatro.** Tradução Fátima Saadi.Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gestro,2003.

International Dyslexia Association. **International Dyslexia Association**, 2017. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/>. Acesso em: 10 novembro 2017.

JARDIM, J. Ensaio, ignorância, desdobramento: um espaço titubeante entre aula e cena. In: **Revista Urdimento** n 26, v1, de julho de 2016. Florianópolis: PPGT Udesc,2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi Cristina Antunes. 1ª Edição; 2. reimpressão. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 1, 2016.

LATOUR, Bruno. **Paris: Ville Invisible** em : http://www.bruno-latour.fr/virtual/index.html# . Acesso em 25 de novembro de 1017.

MERRITT, Janice. E. Chapter I, In :**Using reader's theater to improve reading fluency in studentes with dyslexia**. Huntsville: Sam Houston State University, v. 1, 2015.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. 1. ed. Porto Alegre: L&PM , v. 722, 2011. 126-150 p.

QUEIRÓS, Bartolomeu. C. D. Movimento por um Brasil Literário. **O Brasil Literário**, 2009. Disponivel em: <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto/o-manifesto/>. Acesso em: 30 out. 2017.

VIDOR, Heloise . B. **Leitura e teatro:** aproximação e apropriação do texto literário. 1. ed. São Paulo: Hucitec, v. 1, 2016. 276 p.

VIRILLO, Paul. **A máquina de visão**. Tradução de Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, v. 1, 1994.

DESENCONTROS

Autor e ilustrador: Jimmy Liao

Editora: Barbara Fiore

Sinopse

O livro narra o desencontro entre duas pessoas que seguem caminhos diferentes todos os dias, embora passem perto um do outro, um caminha pela direita e o outro pela esquerda. A metáfora do desencontro vai sendo sugerida pelo autor também por meio do grande encontro, pois esses personagens que seguem se desencontrando num determinado momento se encontram literalmente de alma e corpo. Mas por ironia do autor, no grande encontro acontece uma grande tempestade que faz com que eles se desencontrem corporalmente. No entanto, esse grande encontro gera um encontro de almas, que embora passe o tempo cronológico, metereológico... o autor pressupõe que possam se reencontrar ou não de acordo com a perspectiva do leitor.

Corpo a Corpo com o Livro– por Elisangela Christiane de Pinheiro Leite

A difícil escolha, mas por que esse livro?

Naquela aula, seguindo o convite da professora Helô, que nos trouxe um grande banquete literário, fui direto a este livro que já de instantâneo me tomou de jeito. Mesmo assim, tentei dar chance a outros exemplares, alguns já cobiçados pelos colegas, fui e voltei muitas vezes, até que era momento de decidir. Minha escolha perpassou pelas ilustrações de Jimmy Liao, pela ironia do autor ao tratar dos encontros e desencontros na vida de duas pessoas, sem propor um desfecho

previsível, me encantei com a proposta de livre interpretação do leitor. Senti-me tocada também com a relação estabelecida do autor no encontro com o tempo e as situações climáticas, pois ele sugere emoções diversas que são postas nas diferentes sensações térmicas vividas pelos protagonistas, dias frios cinzentos, ou dias quentes que humor expressamos? Fiquei mobilizada a compreender essas combinações que se amplificam com as cores e as ilustrações da obra.

Proposta de Leitura Coletiva

Essa proposta de leitura me fez debruçar muito tempo em seu planejamento, pois a partir da obra literária para um olhar coletivo, queria ressaltar seu potencial. Desde o primeiro momento pessoalmente compreendi que as ilustrações me foram um ponto forte da obra, fiquei por muito tempo com dificuldades em me desvencilhar das imagens, porque elas diziam muito para mim. Ao contemplá-las por diversas vezes, percebi que o autor trazia uma ideia interessante que era demarcada pelas estações do ano e suas especificidades climáticas que sugeriam encontros e desencontros. Desta forma, tive a ideia de imprimir o livro como um todo.

Com as imagens do livro em mãos, percebi que o autor não fez a referência de datas no início de cada página do livro sem pretensão nenhuma, pois algumas coincidências ficaram nítidas, por exemplo: em 22/12 no inverno do hemisfério norte acontece o grande encontro entre os protagonistas, em 22/12, ou seja, um ano depois acontece um suposto reencontro. Percebi, também, que grande parte da história é narrada no outono e no inverno. Sendo assim, decidi tirar algumas imagens para ver se era possível ler a história sem elas, fiz vários arranjos até chegar em duas propostas. O mais incrível é que percebi que há várias formas de ler essa história, tudo depende da forma como se faz a curadoria. Fiquei mobilizada também pela página inicial em que duas flechas são apontadas em direções opostas. Então esse foi o indicativo para cada proposta.

Proposta 1

Selecionei as imagens que comporiam a proposta 1, enumerei-as e expus numa mesa, cada leitor passou por elas e fez a leitura da

imagem. Tinham a sua disposição lápis e suportes para uma possível intervenção.

Proposta 2

Selecionei as imagens, traduzi a história e numerei as páginas. Estávamos em círculo, e cada um pode pegar algumas imagens e por sequência numérica puderam ler em voz alta a história.

MINHA PROFESSORA OLGA: MEMÓRIAS DE UM ALUNO PERALTA DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Yuri Lima Cabral

Espaço Introdutório

"Lá vem o capeta atentar a minha aula. Eu tô falando que você não tem rumo, nunca vai ser ninguém na vida" – Fala de algum professor, que não me recordo o nome agora.

O sino bate, aquele alvoroço entre conseguir escapar do professor de história e sair primeiro da sala. Minha mochila caminha no ar pelos corredores, flutua em movimentos que acertam as costas de quem passa por ali, sou eu, e toda minha energia sendo gasta. Vejo uma bola pelo caminho, meus pés vão de encontro com ela e em um grande bicudão (chute forte), ela explode por todos os espaços e cantos do pátio, passando pela cantina, horta, pela porta da sala de apoio pedagógico, até encontrar as costas da coordenadora.

Sou eu, aquele aluno que "deu trabalho", aquele dito aluno "problemático", que mais uma vez vai ter que chamar a mãe para conversar com a equipe monstruosa da diretoria e que, hoje, agora, escreve e brinca de tecer as palavras, usufruindo do meu direito à escrita, de ler, não ler, desler ou até mesmo de fechar um livro e ler algum outro, sem culpa ou estigmatização.

Porém, entre essa fenda se encontra o fio condutor ou posso dizer, agente disparador deste artigo. A professora, gentil, atenciosa e preocupada com que os seus alunos saíssem do chamado "pensamento ilusório", pensamento que cria questionamentos negativos, fazendo com que os alunos fiquem desmotivados e por vezes acreditando em que tudo vai dar em nada. A figura do docente que se debruça em pesquisar, planejar e oferecer na troca do ensinar horizontes emancipadores do saber, na qual o aluno se torna agente propulsor de conhecimento.

Agora, depois dos tempos de peraltices, quando saio da escola, formando-me professor, retorno à escola e clarifico minhas ideias na academia. Após efervescentes encontros, percebo que

apenas com um olhar gentil de um adulto, aberto para trocar e respeitar seu tempo e toda sua carga social e emocional, será capaz de colocar em suspensão seu modo de observar a escola. Foi o meu caso, nesse sentido de reviver minhas experiências de alfabetização e descobrir novos caminhos à aproximação de leitores aos textos literários, através do ato de leitura coletiva.

Nesta tentativa de relatar pequenas memórias de minha infância, sinto-me no dever de deixar que a palavra flua nesse rio e se afogue por vezes, que mergulhe nas memórias entre alfabetização e pós-graduação nos caminhos que me foram ofertados e, principalmente, mais do que qualquer em outra circunstância, nas pessoas que me fizeram estar no presente do indicativo.

Então, percebo aqui, que quero falar sobre o amor, mais do que discorrer epistemologicamente sobre o sentimento concreto da palavra, mas a respeito desse adulto atencioso, pronto para oxigenar pulmões sedentos por ar fresco e descascar as "cebolas" do conhecimento, quantas vezes forem necessárias.

É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, não raramente, é o suficiente para dissolver esses desgostos, clarear essas mentes e colocar essas crianças, confortavelmente, no presente do indicativo. Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula e nós teremos que começar tudo de novo amanhã. Mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer. (PENNAC, 2010, p. 51).

Inicio esta escrita neste emaranhado de palavras acadêmicas, situando o leitor nos dois lados pelos quais transitarei. Entre interstícios, campos híbridos de leitura e, sobre as relações vivenciadas no ano de 2017 na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina.

Deste lado aqui, um aluno, eu, bagunceiro, aluno peralta, desinteressado nas aulas, nos meridianos de Gren... (GRENUICHE – Acho que é assim que se diz, com o perdão da utilização da

palavra), das conquistas na América Latina sobre colonização e descolonização. Aquele que preferia fingir ficar doente numa segunda ensolarada a fazer o trabalho de matemática nas 06 folhas de pauta que a professora requestara no dia anterior.

E, do outro lado, a figura da professora que separa as folhas amarelas das de cor verde, utiliza a fita plástica com estampa divertida, planeja o som que vai utilizar como sinal para as regras na leitura (sim, regras bem estabelecidas foram fundamentais durante a leitura coletiva). Podemos situar a palavra AMOOR neste formato, em caixa alta e com dois "O's" para ser a tangente, essa linha imaginária que interliga e forma essa tríade básica do ensino: Aluno - AMOOR - Professor, garantindo ordem democrática, igualdade e "tempo livre" para todos.

Já explicamos que a invenção da escola implica um ato democrático: cria tempo livre para todos, independentemente de origem ou antecedentes. Nesse sentido, a escola é, por definição, uma escola de igualdade. O professor foca em seus alunos e os mantém interessados por meio de seu amor pelo assunto ou por seu entusiasmo pela matéria. (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M., 2017, p. 116).

Acredito nesse professor calcado na formação, neste desenvolvedor de métodos que despertam o botão *start* do interesse e, acima de tudo, que concretiza esta escola como lugar/espaço de tempo livre - não produtivo, que exista renovação. Pessoas capazes a não forçar outras pessoas (em sua maioria, crianças), a desenvolverem, mas focarem nas possibilidades de produzir nelas a possibilidade de "ser capaz".

Imploramos aos professores que sejam personagens amantes da escola, por que amam o mundo e a nova geração; personagens que insistam na escola, a qual não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não incida em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não exista para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e elevar os alunos para fora de seu mundo da vida

de imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas na experiência de "ser capaz" (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. , 2017, p. 116).

Essas mãos que me tocaram na infância e durante a pós-graduação, renovaram-me enquanto leitor e, principalmente, enquanto aluno. Mãos que foram capazes de despertar em mim a experiência de poder "ser capaz", de me fazer sentir afetado, neste modo, a partir da condução das propostas exercidas nas práticas de leitura coletiva desenvolvidas e do amor que transbordava pelas arestas. Discorrerei, ainda, neste artigo, sobre as experiências durante o acontecimento de uma prática de leitura coletiva em sala de aula no curso de pós-graduação.

Da Escola/Universidade – Relatos e Memórias

O sinal toca, as portas se abrem bruscamente, o barulho do arrastar das carteiras ecoa entre as paredes e pavilhões da velha escola, fazendo com que o zelador levantasse rapidamente de sua carteira, a qual guarda a memória riscada a lápis de tantas Anas, Pedros, Marcos e Yuris que por aquele espaço já passaram. Pego minha mochila e me ponho a guardar as folhas que foram customizadas com papel crepom amarelo e azul, fecho a mochila e me despeço da professora em um ato saudoso. Porém, antes que me colocasse a cruzar a porta, uma mão delicada repousa sobre o meu ombro, fazendo com que meu corpo ficasse ali, estático, trêmulo.

Enquanto eu estava ali, ainda parado, aquela voz delicada me atravessou por inteiro "Tenho um presente para você", não conseguia imaginar, em hipótese nenhuma, o que poderia ser. E aquela voz continuou, sem hesitar, "eu tenho um livro comigo muito interessante, João e o pé de feijão, acho que poderia lê-lo no final de semana e, na próxima aula, ler ele para os seus colegas; tenho certeza de que eles vão gostar. Agora ele é seu". O que faria uma professora dar um presente para um aluno peralta, desinteressado em leitura e que preferia desenhar a ler em sua aula? E por que deixar o aluno dito "complicado" conduzir uma prática coletiva de leitura?

Talvez este livro, a partir da forma a qual ele me foi apresentado, assim como a dinâmica de leitura coletiva proposta, aliada à prática pedagógica empregada tenha me despertado algo novo, o prazer na leitura; nesta perspectiva não me foi oferecida a leitura como obrigação, mas um caminho para o conhecimento. Estou falando, agora, como cerne de tudo, de uma escuta aguçada do professor, fundamental na construção de uma relação ensino/formação - aluno/professor.

Hoje, percebo a importância do docente no abrir ou fechar desse universo de formação de leitores, como também na observação das instituições de ensino como espaços potenciais à formação de sujeitos/leitores, os quais contornam em seus planos a importância do corpo docente no desenvolvimento de práticas emancipadoras de leitura.

Lembro-me da angústia e do meu medo de falar em público; também me recordo da professora Olga e seu carinho com tudo que ofertava. Havia amor envolvido ali, tinha, eu lembro. Lembro de como um livro se tornou dois, de como eu comecei a me interessar a ler e a aprender, da confluência que gerou não apenas no singular, mas no plural. Posso dizer que isso tudo se repetiu intensamente; hoje, como professor e aluno pude entender, vivenciando novamente o prazer como leitor, que tudo perpassa pela palavra amor. Ensinar demanda um fluido intenso e sincero, necessita de compromisso, disposição e, mais do que nunca, paixão pela matéria.

E, durante as experiências vivenciadas nas aulas da pós-graduação, pude vivenciar emoções semelhantes aliadas a práticas híbridas, intersticiais, que passavam da literatura ao teatro, de notícias verídicas ao frescor da poesia - estou falando aqui, acima de tudo, sobre teatralidade.

Desde a preparação das aulas, do espaço, do controle das regras para o jogo proposto, dos seminários temáticos, tudo foi conduzido de forma híbrida, não se via personagens, orquestra, cenografia, adereços, mas se enxergava algo que estava muito próximo do fazer teatral. Naquele espaço havia pessoas, livro(s), fragmentos de textos jornalísticos, trechos de poesias e vozes

que preenchiam cada lacuna do concreto daquela sala, tudo em circunstância de palavras, palavras lidas da maneira que a boca pudesse dizer, explorando-as em sua materialidade, utilizando-se de textos poéticos e narrativos.

Para compreensão do leitor, tentarei descrever um de nossos encontros, com o intuito quase onírico de redesenhar momentos que me chamaram bastante atenção, seja pelo trânsito entre linguagens, pela efervescência e potência do encontro, quanto à relação do espaço de leitura coletiva que se transformou em um evento artístico/literário, se assim posso descrevê-lo, ou por aquela empregada entre professor/aluno. Como exemplo encarnado deste docente que se preocupa em não ensinar, mas em formar, dessa forma retrato a imagem idealizada dessa professora, seja na minha imagem - de uma "Olga", na alfabetização ou materializada, agora, na pós-graduação.

Relato de Aula

O livro para a infância escolhido pela professora foi "Um Dia, Um Rio" de Leo Cunha, tendo ilustrações de André Neves, aborda de maneira lírica e contundente o terrível desastre ambiental que ocorreu na Bacia do Rio Doce em 2015, matando dezenas de pessoas e deixando dezenas de famílias desabrigadas

A sala foi preparada, uma fila de cadeiras de um lado, outra do outro lado e, ao centro, entre uma fila de cadeiras dispostas uma frente à outra, um grande pedaço de papel pardo e uma lanterna que iluminava o centro do papel, disposta em uma das extremidades. Os alunos sentaram e a professora apresentou o livro, explicando como ocorreria a ação de leitura; entregou-o a um dos alunos e pediu para que ele lesse e, após isso, cada um dos alunos realizasse a leitura, em silêncio, de uma página e assim por diante até o final do livro.

Pelo trecho que recebi, percebi que se tratava de um livro infantil e que havia um diálogo potente entre imagem e texto, remetendo-me, instantaneamente, ao desastre da empresa Samarco, ocorrido no dia 05 de novembro de 2015 na Bacia do Rio Doce na cidade histórica de Mariana, estado de Minas Gerais. Além de

afetar diretamente cerca de 39 cidades circunvizinhas com o rompimento da barragem, a lama e os rejeitos geraram enorme dano socioambiental e econômico.

Ao observar o teor crítico/poético do livro, assim como suas possibilidades de diálogo social, coloco-me a pensar acerca das diversas produções literárias para a infância e juventude, assim como, também, em outros campos da arte como teatro, música e outras manifestações culturais. Nota-se que muitas literaturas e produções para a infância ainda estão arraigadas de preconceito, fundadas em relações verticais, desenvolvidas para mero divertimento do público e utilizadas como veículo de transmissão de mensagens didáticas. Assuntos tidos como sérios são excluídos dessas produções, como se não fossem importantes ao universo da criança e do jovem na contemporaneidade, colocando-os como simples consumidores de espetáculos, não observando sua capacidade crítica de reflexão e construção social.

Foi-nos dado vendas, pedaços de panos pretos para os colocarmos em nossos olhos; em seguida, a turma foi dividida em dois grandes grupos. A professora informou que um dos dois grupos sentaria nas cadeiras e colocaria vendas e requestou que o outro grupo lesse trechos de reportagens, "pedações" de poesias e trechos do livro. Nesta polifonia de vozes criada, que foi sendo construída no decorrer do processo de leitura coletiva por nós, colocados imersos em um campo híbrido, pudemos enxergar mergulhados e suspensos através do frescor das palavras que foram lançadas pelos participantes do grupo sobre vozes de medo, sussurros de dor, lamentos, pedidos, orações, noticiários de rádio e televisivas, o gosto amargo de sentimentos que as notícias, costuradas com a poesia dos pequenos peixes, trazia.

Aliás, nisso tudo, escutei sorrateiramente o que me fez dispersar momentaneamente da leitura - Quanto mais metafórico for o texto, mais potente ele poderá ser.

Os grupos inverteram as posições; agora, as informações, as poesias e outros trechos literários foram modificados, transformando totalmente a energia empregada na leitura; as vozes iam se dilatando

e construindo tessituras que proferiam sentenças, o texto foi lido de trás para frente, de frente para trás, foi lido rapidamente, vagarosamente em forma de música. Houve, aí, nesse momento de troca, a utilização de nosso imaginário à construção visual de todos os textos, imagens e seus fragmentos que foram sendo postos, assim como momentos de reflexão crítica. A leitura fluía como um rio normal e, por vezes, quando o grupo manejava o velho barco do conhecimento nas águas turvas tinha o poder de decidir a direção que poderiam empregar nele, controlando os ventos da força das palavras.

Subsequentemente, foi pedido para que tirássemos as vendas; nesse momento, as palavras começaram a vir como uma enxurrada de lama, as imagens e a disposição espacial dos elementos propostos pela professora, transformaram aqueles materiais, como o papel, o tecido em palavra viva. A leitura ganhou movimento e dimensão, atravessou aqueles corpos, dilatando-os e os colocando em profundo estado de reflexão crítica. Ao encerrar a atividade, foi realizada uma roda de conversas, porém o que se escutava era apenas um tremendo silêncio que dialogava com a polifonia criada, anteriormente, sobre relatos trágicos e poéticos, de folhas impressas em papel A4.

Houve silêncio entre os participantes que refletia, nitidamente, a eminente potência daquela experiência de leitura coletiva, assim como nos colocou diante de questionamentos neste campo híbrido em que havíamos adentrado, o qual nos possibilitou uma vivência artística e literária que transpassa qualquer outra experiência coletiva de leitura vivenciada.

Saí atônito daquele espaço, envolvido e enlaçado pelo texto e absorto neste universo da formação de leitores. Minhas mãos não encontravam as paredes e, naquela confusão mental, aquele caldeirão quente em que fomos postos, parei e pude revisitar novamente as palavras soltas naquele encontro, as quais se esvaiam de mim na mesma intensidade que as memórias trágicas iam sendo bordadas e colocadas, uma ao lado das outras, dispostas tal qual numa sessão de hortifrúti.

Espaço Explanatório

A minha experiência de fruição na leitura e os caminhos abertos com o texto literário durante o decorrer de toda a disciplina, levaram-me a rememorar as formas de condução dos processos pedagógicos aplicados na minha infância e da intrínseca importância do professor como condutor das ações pedagógicas.

Falar sobre memórias, situando-as no campo das experiências e discorrer sobre esse tal "amor" empregado nas aulas, que foge de uma maneira espetacular como a palavra é dita e se encontra nas maneiras de falar e escutar, possibilita-me lembrar de professoras que foram importantes no trajeto deste aluno peralta que aqui escreve. Palavra esta que se situa fora do campo de um amor próprio e se origina nos pequenos gestos ordinários.

Por outro lado, o amor que entra em cena no "fazer a escola" é descrito como "amor pelo assunto, pela causa (pelo mundo) e "amor pelos alunos". Mas, como exemplo de Oliver em, O filho deixa bem claro, não precisamos idealizar ou dramatizar esse amor: o amor de que estamos falando aqui não se expressa de maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M., 2017, p. 76).

Falar de minha professora Olga ou das minhas professoras "Olga's", é falar sobre essa voz meiga que habita plenamente a sala de aula, dos espaços da escola que preenchem as lacunas do meu coração. Dizer sobre a felicidade da descoberta de nossos direitos enquanto leitor - Pennac (2010), das possibilidades das palavras, de poder distanciar-se criticamente ou até mesmo parar a leitura.

Muito mais do que tentar descrever os traços físicos na tentativa de recordar o rosto é recordar da presença, das materialidades dos corpos presentes, das formas nas quais os olhares se fitavam e conquistavam, na maneira com que os quadros eram preenchidos e apagados, do sorriso no canto do rosto quando alguém lembrava algo pertinente ao conteúdo, do livro ofertado com carinho, das palavras e emoções que atingiam o corpo e que, por vezes, escorriam como lágrimas pelo rosto após o término de um encontro.

Referências

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PENNAC, DANIEL. **Como Um Romance**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual.** Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIDOR, H. B. **LEITURA E TEATRO: aproximação e apropriação do texto literário**. 2015 (222 F.) Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Neis Dorst

Mestre em Teatro pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, com a pesquisa voltada ao processo de criação cênica no espaço urbano com adolescentes e jovens da Escola de Teatro Faces.

Andreza Nóbrega

É atriz, audiodescritora, professora da rede pública de ensino e produtora cultural. Doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC com pesquisa envolvendo a pedagogia do teatro, a inclusão e a formação de espectadores. É mestra em educação com enfoque na Educação Inclusiva (UFPE), especialista em audiodescrição (UFJF), graduada em Licenciatura em Educação Artística, tendo habilitação em Artes Cênicas (UFPE). Tem experiência no ensino superior, na graduação e na pós-graduação, tendo ministrado disciplinas nos campos da arte/educação e da educação inclusiva. É colaboradora da Vouver Acessibilidade, idealizadora de ações formativas e inclusivas nos projetos: Encontro de Acessibilidade Comunicacional em Pernambuco, Experiri Lab de Artista, Cine Às Escuras: Mostra Erótica de Cinema Acessível e do Cineclube VouVer Filmes. É autora do livro Caminhos para a inclusão: uma reflexão sobre audiodescrição no teatro infanto-juvenil (2016). E-mail: andrezanobrega@gmail.com

Elisangela Christiane De Pinheiro Leite

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR) – Graduada em Educação Artística com

habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR) – Atua desde 2008 na formação continuada de professores da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba.

Fernando Augusto Do Nascimento

Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e pesquisador de Pedagogia do Teatro, Gênero, Sexualidade e Educação. E-mail: fernandoteatro@hotmail.com

Heloise Baurich Vidor

É atriz e professora de Teatro. Possui graduação em Interpretação Teatral pela Universidade de São Paulo (1994), Mestrado em Educação e Cultura (2001) e Mestrado em Teatro (2008) pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Doutorado pela USP (2015). Atualmente, é professora efetiva do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina na área de Pedagogia do Teatro / Teatro e Educação e professora permanente do Mestrado Profissional em Artes (Profartes) e do Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT) da mesma universidade. Tem experiência na área de Interpretação e Direção Teatral. Sua pesquisa atual, intitulada Teatro, Leitura, Literatura e Educação: encontros com o texto, associa o campo da leitura ao do teatro, propondo experimentações em torno de textos literários, leitura em performance e procedimentos lúdicos teatrais com crianças, jovens e adultos no contexto de ensino formal e informal. É autora dos livros *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola* (2010) e *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016). E-mail: heloisebvidor@gmail.com

Paula Gotelip

Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); possui Graduação em Bacharelado em Direção Teatral pela Universidade Federal de Ouro Preto (2008) e Complementação Pedagógica em Artes pelo Instituto Paulista São José de Ensino Superior (2017). Atualmente, investiga Teatro para Infância e

Juventude e atua como produtora e gestora cultural de diversos grupos e artistas. E-mail: paulagotelip@gmail.com

Raissa Bandeira Da Luz

Graduada em Teatro (licenciatura) pela Universidade Federal de PelotasFoi aluna especial da pós-graduação em Teatro da UDESC 2017_2. E-mail:_issa_bandeiraluz@hotmail.com

Roberta Xavier

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2016) e Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Sabrina Moura

Atriz e professora da Cia. Carona de Teatro. Mestre em Teatro pela UDESC– Universidade do Estadual de Santa Catarina.

Tatiana Cobucci

Tatiana Cobucci é Mestre em Artes Visuais pelo Programa Prof Artes da UDESC. Graduou-se em Artes Plásticas na Universidade Mackenzie e atua, desde 2002, como professora de artes em escolas da rede municipal e estadual de ensino de Florianópolis. Desde 2016 integra o coletivo de pesquisa em fotografia Sopro Coletivo e o GPEA, Grupo de Pesquisa Arte e Inclusão (UDESC). É atriz do grupo O Bando, vinculado ao MicroCentro Cultural Casa Vermelha.

Yuri Lima Cabral

Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É ator integrante da Companhia Teatro FACES da cidade de Primavera do Leste/MT, a qual desenvolve pesquisa sobre teatro para a Infância e Juventude, sobre o imaginário indígena e os assuntos de coloniais.

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

ISBN: 978-65-990474-0-4