

“A POESIA É PARA COMER”: PERFORMANCE E ESCRITURA, CAMINHOS QUE NOS LEVAM AO CORPO

“POETRY TO EAT” : PERFORMANCE AND WRITING THROUGH PATHWAYS THAT LEAD US TO THE BODY

Alinne de Moraes Oliveira Cordeiro **1**
Alyere Silva Farias **2**

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão acerca da performance enquanto linguagem artística e a sua relação para com a leitura poética. Os dados analisados são resultados obtidos em uma das oficinas vivenciadas no projeto vinculado ao PROLICEN-UFPB, intitulado “A poesia em sala de aula: trabalhando a linguagem poética nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de João Pessoa-PB”, durante o ano de 2019. Para aproximar os educandos da língua escrita por intermédio de diferentes formas de criação artística, a oficina consistiu na experiência performática com o poema Bolhas, de Cecília Meireles (2012), em uma turma do 9º ano. A análise é feita a partir das considerações de Zumthor (2018), sobre performance; de Petit (2010), sobre a experiência de ouvir; Cosson (2019) sobre letramento literário; Oliveira (2009) e Spolin (2007) sobre abordagens performáticas. O trabalho apresenta uma análise de experiência de cunho qualitativo, que reflete sobre como a performance e a escritura estão imbricadas no processo de vivência corporal com a oralização do texto poético.

Palavras-chave: Poema. Leitura. Performático. Sala de aula.

Abstract: This article proposes a reflection on performance as an artistic language and its relation with the reading of poetry. The data analyzed resulted from the experiences from one of the workshops developed in the project “Poetry in the classroom: poetic language in early basic education at schools in João Pessoa-PB”, linked with PROLICEN-UFPB, during 2019. In order to bring the students closer to written language through different forms of artistic creation, this workshop consisted of a performative experience with Bolhas, a poem by Cecília Meireles (2012), in a 9th grade classroom. The analysis is conducted based on considerations by Zumthor (2018) on performance, by Petit (2010) on the experience of listening, by Cosson (2019) on literary literacy, and by Oliveira (2009) and Spolin (2007) regarding performative approaches. This paper presents a qualitative analysis of experience, which poses reflections on how performance and writing are imbricated in the process of corporeal involvement with the oralization of the poetic text.

Keywords: Poem. Reading. Performative. Classroom.

Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da **1**
Universidade Federal da Paraíba. É integrante do grupo de Pesquisa “Estágio,
ensino e formação docente” (GEEF). (Bolsista do CNPq) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7087081782128791> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-4658>
E-mail: alinnecordeirojp@gmail.com

Professora Doutora do Departamento de Letras e do Programa de **2**
Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB). É
integrante do grupo de Pesquisa “Estágio, ensino e formação docente” (GEEF).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9472057039749918> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9058-2814> E-mail: alyere@gmail.com

Introdução

Quando lemos obras literárias, especificamente de poesia, somos mais que um ideal de leitor (SOARES, 1999) que se quer formar, ou mesmo um leitor ideal. Essa crítica já foi realizada por Umberto Eco em sua obra *Lector in Fabula* (2004), um dos pioneiros nos estudos sobre as práticas de leitura e leitores. Para refletir sobre a experiência do leitor com o texto poético e a performance, consideramos que, enquanto leitores somos um corpo, um peso, uma vida atravessada por experiências, nos aproximando do que afirma Bondía (2002, p.21) ao considerar que a experiência é algo que acontece conosco, que nos passa.

É intuito deste texto contribuir para a construção de perspectivas que confluem rumo à noção de um leitor performático, que reconhece o prazer possível do leitor frente ao texto lido (BARTHES, 2006), mas sobretudo considera as reações, os afetamentos no corpo do leitor enquanto performance, o que nos remete à reflexão de Zumthor (2018, p. 23) ao dizer que é o próprio corpo o que “[...] sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão”.

Para este artigo elegemos um dos momentos da experiência com os discentes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa. A oficina relatada é parte das ações do projeto “A poesia em sala de aula: trabalhando a linguagem poética nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de João Pessoa-PB”, executado pelo grupo de recitações associado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), denominado Poética Evocare e coordenado pela professora Dra. Marineuma de Oliveira. O projeto foi viabilizado pelo Programa de Licenciatura (PROLICEN) da UFPB e a oficina se desenvolveu na escola, no segundo semestre de 2019. No dia, alvo das reflexões aqui desenvolvidas, participaram quatro integrantes da equipe do projeto e doze discentes.

Em seu terceiro ano de atividades, foi através de vivências com estudantes e professores de uma gama de instituições de ensino público no perímetro de João Pessoa-PB que o projeto se nutriu de interesse em pesquisar e discutir práticas que contemplem a literatura num viés de confluência com diferentes linguagens artísticas. Assim, nessa oficina utilizamos a performance como linguagem para a experiência com a poesia.

O planejamento ocorreu no primeiro semestre de 2019, momento no qual foram avaliadas as experiências anteriores e cada oficina proposta passou por inúmeros reajustes e discussões sobre o direcionamento, etapas e objetivos. No referido ano, o grupo decidiu ampliar as linguagens abordadas, ou seja, nos anos anteriores, uma única oficina de performance era aplicada, sob a perspectiva apresentada por Zumthor (2018). Assim, a dança e a música foram acrescidas como linguagens. Para esta reflexão, vamos nos deter ao recorte da oficina direcionada à performance devido a questionamentos e insatisfações manifestadas pelos estudantes no desenvolvimento da prática. Por isso o artigo se justifica pela latente necessidade na discussão e análise de estratégias que abarquem questões relacionadas às formas de presença do texto literário em sala de aula.

Durante a atividade, as relações performáticas se estabeleceram a partir do poema *Bo-lhas*, de Cecília Meireles (2012), publicado no livro “Ou isto ou aquilo”, obra classificada para o público infantil, apesar de, desde a primeira edição, em 1967, receber críticas como obra que proporciona encontros com a poesia para todos os públicos (FERREIRA, 2009).

A metodologia adotada para explanação das partes componentes deste artigo segue a linha qualitativa da análise de experiência. Assim, o trabalho se organiza em discussão teórica, descrição da oficina e contextualização dos resultados obtidos a partir das reflexões e da prática vivenciada, seguida das considerações finais.

No poema, um corpo, uma boca, uma voz: possibilidades teórico-metodológicas

Consideramos que entre a experiência e a leitura, que envolve memória e oralidade, há algo que provoca confluências, que é a própria prática de leitura do mundo, conforme Freire (1989). Esse mundo que se realiza em nossas vivências é retomado por Bondía (2002) que, baseado nas “Notas sobre experiência e pobreza” de Benjamim (1996), nos provoca a considerar

o modo como atribuímos significações às nossas práticas de/com o mundo como elementos fundantes de reflexão e prática de ensino. Essa perspectiva pode ser ampliada com a compreensão de Petit (2010) sobre as ações do leitor a partir da escuta e partilha de voz.

Nessa perspectiva, portanto, leitura, visão de mundo, vivência, oralidade e memória são indissociáveis para a compreensão das práticas que envolvem contato com o literário, sobretudo se o entendemos como experiência sensorial. E também se consideramos as visões de mundo dos leitores como livros abertos à espera de serem habitados e significados por tudo o que compreende o processo de leitura em suas múltiplas historicidades.

Não há, pois, uma divisão calcificada ou cimentada entre o mundo da escrita, o mundo da leitura e o mundo da oralidade, da performance, pois esses mundos se retroalimentam no campo das ideias e do corpo, já que essa relação perpassa a nossa própria corporalidade. Nosso corpo pede, nossa pele, o que há de mais profundo em nós, parafraseando Nietzsche (2001) em sua crítica à metafísica iluminista, vivencia a experiência (ZUMTHOR, 2018), sem encontros rígidos entre o que é do campo exterior ou interior.

Assim, é na oralidade que nos encontramos com as nossas memórias mais remotas e latentes, como lembra Petit (2010) ao afirmar que é através de uma voz familiar que geralmente a literatura nos chega aos ouvidos. Por meio de histórias e contações que, se não estiverem em livros, são presenças em tradições orais. A escritura, nessa experiência, é permeada de tom, ritmo, corpo e voz. Ainda que a imagem do leitor solitário seja recorrente e replicada em muitos ambientes, é na leitura em voz alta que somos apresentados à ficção, a outros universos e possibilidades. Petit (2010) tece, ainda, a reflexão de que, no momento de leitura, dialogamos com as vozes presentes no texto o que remete a Rildo Cosson (2019), sobre o ato de ler: “Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto” (COSSON, 2019, p.27). Ou seja, durante a leitura, somos tomados por uma solidariedade que, se nos cabe uma definição simplória, significa entender que o outro faz parte de nós.

Petit (2010) usa uma metáfora bastante pertinente que abre espaços para a construção de alguns de nossos argumentos: “[...] as palavras são bebidas como se fossem leite ou mel” (PETIT, 2010, p.59). Tal referência imagética remete ao texto bíblico em que se apresenta a um povo escravizado a descrição de um lugar utópico, uma terra em que emana leite e mel. O que nos leva a formular uma percepção de leitura oral correlata a determinado alimento agradável, doce, por ser palpável, singular, real e preencher espaços; e, mais potente do que isso, é um caminho em que o deleite é possível. Essa metáfora diz respeito aos ouvidos e nos direciona à experiência sensorial com o paladar e reforça nossa perspectiva de experiência corporal e sinestésica com o texto literário.

A leitura em voz alta sugere proximidade calorosa por vezes não encontrada na leitura individual. “Aí vemos como a leitura é *uma questão de boca*: tem a ver com a voz, mas também com os primeiros alimentos que a criança recebe” (PETIT, 2010, p.68, grifo nosso). Desde o início de nossas vidas, a relação que se estabelece com a boca é definidora das percepções e reações que temos com o mundo, com o outro.

Nos alimentamos, emitimos ruídos e recebemos estímulos vocais que se estendem ao imagético. Para esta reflexão sobre a experiência performática com a poesia, tomamos como ponto de partida a infância, pois lidamos com o público do ensino Fundamental II, especificamente o nono ano. Formado por pessoas que começam a deixar a fase da infância e já acumulam suas próprias experiências sensoriais com o mundo, o ouvir e o ler, é nessa fase da vida que o universo do lúdico nos é apresentado, com toda a liberdade e espontaneidade. Os sons podem se materializar através de contações, músicas, cirandas de roda etc. Pode-se dizer que é nessa fase da vida que a performance nos é apresentada a partir dos formatos supracitados. É nesse ponto que centramos o presente artigo, na boca, através do alargamento de perspectivas sugeridos por Petit (2010) que, apesar de não se deter à experiência com poemas, se debruça sobre o ato de ler em voz alta.

Dito isto, é relevante considerar a representação simbólica da palavra boca, que para Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2019) consiste em:

Abertura por onde passam o sopro, a palavra e o alimento, a boca é o símbolo da força criadora e, muito particularmente, da insuflação da alma. Órgão da palavra (*verbum, logos*) e do sopro (*spiritus*), ela simboliza também um grau elevado de consciência, uma capacidade organizadora através da razão. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p.133)

A partir do que definem os autores, podemos nos deter em um dos eixos que principia o uso da cavidade bucal, que é a palavra, a língua. A boca é transpassada pela parte imaterial que constitui o humano. E cria, pois temos na oralidade “o tempo segundo esquemas circulares” (ZUMTHOR, 2010, p. 34). Ela parte de um ponto, transita, retorna, volta para si, permuta. Enquanto na escrita, ainda de acordo com o mesmo autor, esse processo costuma ser linear. Sobre este último ponto, não é intuito nosso suscitar nenhum tipo de comparação, visto que, como afirma o teórico, “a oralidade não se define por subtração de certos caracteres da escrita, da mesma forma que esta não se reduz a uma transposição daquela” (ZUMTHOR, 2010, p.34). Apesar de, como observa Zumthor (Op. cit.), por muito tempo e ainda para uma gama de estudiosos, a oralidade esteja atrelada à posição de subalternidade em relação à grafia. Nesse caso é importante considerar também que o acesso à tecnologia da escrita ocorre institucionalmente, ao passo que o acesso à fala, ao menos no que chamamos de língua materna, ocorre por meio da partilha de experiências.

Essa percepção da boca como elemento simbólico da vida e da razão é uma compreensão relacionada à construção milenar do homem racional, que remete à filosofia grega, e tem seu ápice no mundo ocidental com a tradição iluminista e se configura ainda como símbolo do que define o humano e o diferencia dos outros animais. A boca está perto do cérebro e é por onde se faria ecoar a razão. A boca também é por onde foi dado ao homem o sopro de vida, sua alma, na tradição judaico-cristã ocidental.

Ao relacionarmos essa definição sobre a boca à compreensão de que é por ela também que nos nutrimos, retomamos a reflexão sobre a experiência oral com as narrativas, com a ficcionalização e sobre como essa experiência pode se relacionar a essas representações simbólicas da boca, mais do que do ouvido, como passagem de entrada para o corpo do leitor/ouvinte.

Essa metáfora a qual recorreremos é bastante usual quando se reflete sobre a leitura, como monumentalizado por Umberto Eco (1989), no romance “O nome da rosa”, uma ficção sobre o perigo da leitura que sugere essa simbologia ao dizer que os monges beneditinos, ao folhear o segundo livro da Poética de Aristóteles, levavam as mãos à boca e, a nutrir-se, eram envenenados, pois ler tal livro era considerado pecado capital. Da boca não saía a oração; a leitura daquele livro provocava o riso, uma reação corporal que não se destinava ao louvor da divindade, mas ao prazer, ao deleite, levava ela mesma, talvez, os monges à terra de leite e mel tal como a experiência de ouvir, citada por Petit (2010).

A partir das origens e dos simbolismos que envolvem a oralidade e a palavra boca, podemos adentrar no corpo, em outra camada de estudo, a das relações performáticas. Dessa maneira, compreendemos a poesia como linguagem e, performance, como a ação de comunicação realizada a partir da boca. Ou que tem a boca como lugar de início e provocação dos corpos durante a leitura de um poema: “A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida”. (ZUMTHOR, 2010, p. 31). Tal delimitação do estudioso nos remete também à solidariedade. O momento performático requer, além da boca, a doação e disponibilidade de olhar, escuta e desprendimento do ouvinte. Para Zumthor (2010), performance envolve tempo, espaço e manuseio do texto escrito, em se tratando de escritura poética: “A manifestação da poesia pela voz postula um acordo coletivo, sem o que a performance não poderia se concretizar inteiramente” (ZUMTHOR, 2010, p. 165). Ou seja, a escritura poética pela voz revela e propõe um acordo daquele que lê ou declama com aquele que escuta. O momento performático, segundo o autor, é, por isso, carregado de presença:

[...] tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, *carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra* [...] A poesia não mais se liga às categorias do fazer, mas às do processo: um objeto outro, externo, observando e julgando aquele que age aqui e agora. (ZUMTHOR, 2010, p.166, grifo nosso)

Essa poesia vivificada no instante de exposição, de fala, de performance, de movimento da boca e, com ela, do corpo todo, é envolta em pequenas e grandes atitudes, movimentos sonoros e corporais que perfilam e moldam a escrita poética. Notemos as imagens que o autor sugere, evidenciando a virada sinestésica a que a palavra escrita é submetida ao ser incorporada em ato performático. É por esse motivo que estabelecemos relação entre escritura e ativação da letra por meio da performance.

A relação entre corpo e leitura que aqui procuramos estabelecer parte dessas considerações sobre performance a fim de atentar para a experiência do leitor com a poesia, no nível do corpo e em como essa relação pode, ou precisa ser, também considerada ao refletirmos sobre a experiência leitora, já que o corpo, de quem lê ou de quem escuta, reflete, registra ou indicia modos de ser na leitura com as experiências formativas dos leitores. Modos que podem ser, por sua vez, percebidos como elementos desencadeadores de nova experiência sensorial, performática com o texto poético.

A performance reúne sentidos que se fundem muito através de olhar tátil que aproxima quem lê, vê ou escuta e quem escreve, fala ou representa em outras linguagens. O som que preferimos é nosso, mas também do outro. Manguel (1997), ao relatar alguns de seus momentos de leitura em voz alta para Jorge Luis Borges, confessa: “Eu descobria um texto lendo em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos [...]” (MANGUEL, 1997, p. 31). Essa imagem registrada pelo autor é exemplo prático de como um leitor/ouvinte se apropria daquilo que está sendo escutado. Na contação de histórias ocorre algo parecido, quando as imagens são geradas pela boca do contador e tais ficcionalizações adentram na extensão imaginária que passa por entre ouvidos, mentes, pele e boca, de crianças ou adultos dispostos a embarcarem no que está sendo partilhado. Assim também é no momento performático em que o poema se faz presente:

O ouvinte “faz parte” da performance. O papel que ele ocupa, na sua constituição, é tão importante quanto o do intérprete. A poesia é então o que é recebido; mas sua recepção é um ato único, fugaz, irreversível... e individual. [...] O ouvinte, como o aferrado a um livro, desde que aceita o seu risco, se compromete a uma interpretação da qual nada garante a justeza. *Mas, mais do que o leitor, seu lugar é instável: narratário? Narrador?* Sem cessar, as funções tendem a se intercambiar no seio dos costumes orais. (ZUMTHOR, 2010, p.257, grifo nosso)

É essencial trazer a imagem do que se chama de “receptor” para dentro da discussão. Aquele que recebe, assinaria um contrato com o que transmite e nisso se manifesta a comunicação outrora mencionada. A diferença apontada pelo autor se insere no lugar fluante o qual esse ouvinte poderia, nessa perspectiva, ocupar na etapa de captação. Esse instante é repleto de possibilidades várias que pode acontecer desde uma interação gestual até uma contribuição vocal, com cantorias entoadas em conjunto, por exemplo. O receptor da performance está situado nesse entremeio.

A respeito do contrato entre leitor e escritor, é válido ressaltar que, como observa Certeau (2014), as ações cotidianas podem se realizar a partir de inúmeras maneiras não-autorizadas. Assim, optamos por não utilizar o termo receptor por compreendermos que o leitor nunca é passivo. Nesse sentido, o usuário faz o que bem quiser com aquilo que é representado estrategicamente pela economia escriturística. Essas formas não-autorizadas podem ser par-

tilhadas ou percebidas na performance do leitor/ouvinte diante do texto literário ou ante a sua própria ação de partilha do mesmo texto, ou seja, suas marcas de leitor/leitura produzem subjetivações corpóreas.

E é na oralidade que o texto dá um salto e se “materializa” nas ondas sonoras, na intencionalidade daquele que performa e afeta o corpo do sujeito que vê e ouve, de acordo com Certeau, ao referir-se à voz e ao corpo, utilizando como referência a ópera e os momentos em que esta “se separa dos enunciados, perturba e parasita as sintaxes, e fere ou causa prazer, no público, aos lugares do corpo que não têm mais capacidade de falar” (CERTEAU, 2014, p.233-234). Ainda explorando essa relação entre voz e corpo, nos remetemos a Zumthor (2018) que oferece caminhos para a vocalização: “A voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo” (ZUMTHOR, 2018, p. 76). A voz corporifica a linguagem poética e, mais que doação, é partilha, é movimento. A articulação vocálica engrandece e dá forma ao poema, fazendo parte da performance. Ao falar ou ao escutar, de acordo com o autor, somos levados ao compartilhamento de uma experiência peculiar.

Ao direcionar a presente explanação para o ensino de literatura, evocamos a relevância de uma abordagem interartística em espaços educacionais. Longe de ser um tema resoluto, o debate em torno da inserção de estratégias que promovam arte nas suas mais variadas formas para perto do educando e da comunidade escolar, principalmente como linguagem, comunicação, precisa ser abordado com suas devidas especificações.

Para tanto, é essencial aos estudos uma reflexão acerca da arte-educação, no sentido de compreender o lugar da manifestação artística na formação humana e social dos indivíduos. Marques e Brazil (2014), em seus questionamentos e levantamentos acerca da arte na escola, defendem que a inserção da arte no meio escolar não poderia estar atrelada apenas ao professor ou professora correspondente à matéria citada. Docentes de todas as disciplinas são responsáveis (ou deveriam ser), para imersão do educando nas mais variadas linguagens artísticas. Para a autora, o acesso à arte permite maior interatividade, posicionamento e ação inclusive de cunho social àquele que a aprecia ou a produz.

Ainda é preciso considerar que, na escola, quando uma prática é realizada de forma contínua, as chances de ela se revelar eficaz são bem maiores que em uma abordagem fragmentada. Podemos refletir sobre se quanto mais os estudantes tiverem contato com representações artísticas, mais a arte deixaria de ser um componente afastado, “especial”, recluso e distinto dos outros, visto que, quando as linguagens artísticas estão distanciadas das práticas escolares, o aluno provavelmente não vivenciará, institucionalmente, experiências significativas em sua formação com a música, com o teatro, com a literatura, por exemplo.

Com contato tímido, mínimo ou inexistente, a experiência pode se tornar dificultosa e a abertura para uma apropriação e produção criativa também. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) estabelece como um dos campos de saber o “artístico-literário” e evidencia que a compreensão de leitura não diz respeito apenas ao escrito, mas abarca as diversas linguagens. Ainda no que diz respeito às práticas leitoras a serem desenvolvidas no ensino fundamental, o documento registra a necessidade de que a performance precisa ser compreendida/ analisada. Em relação às produções orais, também encontramos registros relacionados à performance como uma das práticas a serem desenvolvidas, elencada dentro do que se compreende por campo artístico-literário. Assim, a performance está, em tese, institucionalmente registrada como parte das ações escolarizadas presentes no campo artístico-literário.

Considerando as experiências de oficinas no Ensino Fundamental II, realizadas no desenvolvimento do projeto “A poesia em sala de aula: trabalhando a linguagem poética nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de João Pessoa-PB”, ao falarmos em poesia, uma das primeiras reações percebidas pelos educandos é a de que o gênero, tanto em relação à interpretação quanto à escrita, parece ser reservado às grandes mentes intelectuais. Nesse sentido, atentamos para a necessidade de aproximar os textos poéticos dos alunos, mediar o contato com a poesia, seguindo um direcionamento que nos leva, em um primeiro momento, ao letramento literário. Para Paulino e Cosson (2009),

[...] a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura [...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Esmiuçar as camadas que revestem o texto literário, sabendo das incompletudes e possibilidades nessa aventura do leitor, está também intimamente relacionado com a pluralização e democratização do acesso a conhecimentos do campo literário e artístico. O teor social do ato de ler obviamente não se desassocia do letramento literário e das formas de ler, autorizadas ou não (CERTEAU, 2014). Como esses atos de leitura analisados dizem respeito ao espaço escolar, nessa medida se relacionam com a aquisição de conhecimentos e, possivelmente, com a apreensão de um senso de descobertas.

Assim como Cosson (2019) afirma que o professor de literatura precisa ir muito além do incentivo à leitura, consideramos que, na oficina, precisaríamos oferecer ferramentas para que o aluno acessasse diferentes compreensões literárias. Partindo apenas da experiência escolar de formação leitora, é possível afirmar que a leitura trivial de uma obra, sem orientações, não é suficiente para a formação ou constituição de um leitor apto a destrinchar as leituras institucionalizadas que uma obra literária sugere. Sobre tais questões, Cosson (2019) diz:

[...] argumenta-se que a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção. A máxima que governa os que defendem tal posição é que a palavra poética (e se mira com prioridade a poesia) é uma expressão tão absoluta, que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados.[...] essa atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. [...] o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá (COSSON, 2019, p. 28-29).

O letramento literário, de acordo com Cosson (2019), contribui para a propagação de estratégias de leituras, bem como para o conhecimento aprofundado das partes que constituem um texto literário, que faz parte do âmbito de saberes escolares no que diz respeito à literatura. Nessa perspectiva, a obra, então, revela-se palpável e distante de pedestais e, por isso, abundante na sua função humanizadora. O autor destaca a poesia como um gênero de difícil manejo e isso pode ser herança de uma tradição que, por vezes, reprime as múltiplas interpretações acerca de textos literários, limitando-os às leituras já reconhecidas institucionalmente. Assim, a prática da leitura muitas vezes se restringe à repetição de experiências de leituras outras, distantes da troca que pressupõe a performance para Zumthor (2018), e para Oliveira (2009).

Para Pinheiro (2018), a oralização de poemas também reserva uma problemática que pode afastar o gênero dos alunos que é a falta de prática na identificação das pausas ou das pontuações. E, ao se depararem com a necessidade de erguerem a voz numa leitura poética, muitos são os que sentem dificuldade, incluindo, por vezes, o professor. Para o autor:

Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto, não é

tarifa ligeira. Carecemos ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, de descobrir as pausas adequadas e, o que não é fácil, de adequar a leitura ao tom do poema (PINHEIRO, 2018, p. 30).

Como destaca o autor, um poema não se realiza apenas na leitura silenciosa, mas também por meio da oralidade, de forma a influenciar e interferir nos sentidos do texto. Ler de forma a compreender a influência do ritmo, da significação das palavras, dos momentos de ênfase ou relaxamento, proporciona ao leitor experiências, também ligadas ao prazer, pois cada momento com o poema em voz alta é abundante em descobertas talvez não percebidas na leitura silenciosa.

Como já mencionado, a performance entra em contexto comunicacional da linguagem poética. Como afirma Zumthor (2018), configura-se performance um ato imediato, que comunica e implica a presença de participantes conectados ao ato; é a união de transmissão e recepção.

A recepção, eu o repito, se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal. [...] o que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são indissolivelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura, mas que manifestam uma vibração fisiológica. Realizando o não dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantêm. Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados, e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem um espaço de liberdade [...] (ZUMTHOR, 2018, p. 49-50).

O autor refere-se aos espaços de indeterminação do texto poético como a uma espécie de catarse aristotélica. A performance é única, no sentido de suscitar no leitor, a partir das suas figuras, imagens e construções, libertação e aguçamento sensorial inédito, que se transforma a cada recepção. Em relação à performance como método para a linguagem poética em sala de aula, consideramos as proposições de Oliveira (2009), que toma por base também as considerações de Zumthor (2018) e parte do princípio de que a voz e a expressão do corpo são elementos importantes e indissociáveis na experiência de leitura. Assim, investimos em dois elementos: a preparação e experimentação por parte dos integrantes do projeto e a abertura para as performances dos alunos.

Para que fosse possível agenciar a performance dos discentes, precisaríamos ter conhecimento prévio da experiência, mas nossas leituras não seriam parâmetro para a realização performática dos alunos em suas aproximações com o texto literário (OLIVEIRA, 2009).

Dessa maneira, o jogo com o texto se realizaria no momento da performance, mas, a exemplo de um jogo de interpretação de papéis, um RPG (*Role Playing Game*), que precisa de um mestre, é importante que, numa experiência de mediação em sala de aula, exista o sujeito que estabelece regras diante das quais as estratégias de cada um vão se organizar (considerando-as ou não) para construir suas próprias performances.

Para o planejamento da prática, usamos estudos e propostas de Viola Spolin (2007), que evidencia a importância dos jogos teatrais como método de ensino na sala de aula. Para a autora, através do jogo, a força da coletividade se faz presente na desenvoltura dos alunos, construindo, através disso, uma energia espacial que se estabelece nos fluxos criativos dos jogadores.

Através do brincar, as habilidades e estratégias necessárias para o jogo são desenvolvidas. Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo à sua maneira. [...] Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. (SPOLIN, 2007, p. 30)

Na atmosfera adulta, a desautomatização e ludicidade são fatores por vezes esmaecidos perante a velocidade com que a vida se apresenta. Tal reprodução pode afetar outros setores, como a escola. Dito isso, o jogo teatral ou o que Oliveira (2009) defende como método performático, foram propostas como estratégias que visam, por meio da performance, alargar as possibilidades e descobertas, bem como a criatividade dos educandos.

Apesar de levar esse nome, os jogos podem corroborar com a dinamicidade no manejo de outras áreas, como realiza Oliveira (2009) com a literatura, visto que a poesia, por exemplo, “possibilita o prolongamento da capacidade de jogar, de inventar, de recriar a linguagem, de não cimentar a sensibilidade” (PINHEIRO, 2018, p. 89). Nesse sentido, Spolin (2007) pontua também três fatores que se aproximam das ações do mestre em jogos de RPG e definem a essência dessas práticas: o foco, sem o qual o jogo não evolui; a instrução, que se encarrega de encaminhar os indivíduos ao foco, e a avaliação, que não se define por julgamento, mas por resposta ao foco, uma leitura do que ficou evidente no decorrer da oficina.

Para a realização dessas experiências com a leitura literária é interessante que a interação entre instrutor e jogadores ocorra de forma horizontal, visando um maior aproveitamento e comunhão de descobertas. O professor que se dispõe a adotar a metodologia se torna parceiro dos alunos em todos os processos.

A partir dessas perspectivas teórico-críticas e metodológicas sobre voz e corpo, performance, leitura e abordagens didáticas para a formação do leitor na escola, realizou-se o planejamento da oficina de performance poética a partir do texto de Cecília Meireles (2012). E também servem de base para as reflexões sobre as práticas e experiências vivenciadas na realização da oficina, a serem exploradas mais adiante.

Uma prática das vozes e corpos

A fim de oferecer uma experiência de leitura que aproxime o leitor do artigo da oficina aqui relatada, optamos por realizar a descrição das ações da oficina acompanhada de reflexões que evidenciam elementos importantes para o desenvolvimento da proposta e da oficina. Assim, em lugar de ter acesso aos passos realizados antes do seu prosseguimento, apresentamos o nosso planejamento junto com a realização da experiência. Por esse motivo optamos por relatá-la de forma que os leitores possam também nos acompanhar nessa realização. Sigamos a ela.

A oficina inicia em uma roda, buscando manter os participantes centrados e com a percepção espacial voltada para o olhar dos colegas. Em seguida, é realizado alongamento a fim de acordar as articulações do corpo. A respiração diafragmática, aquela que propõe a oxigenação através da musculatura abdominal, é ensinada aos alunos e utilizada em exercícios de vocalização, como tremores linguais e sequências de articulação facial. Ao mover todas as regiões da face, a oralização que visa maior alcance é facilitada, pois ocorre destravamento da língua, bochechas e lábios. O instante requer dez minutos.

Depois desse primeiro momento de reconhecimento do corpo, é proposta uma brincadeira no intuito de quebrar o gelo dos participantes, que também funciona como aquecimento. Para Spolin (2007, p. 53), “Aquecimentos removem a distração externa que os jogadores possam ter trazido consigo”, ou seja, contribui para que a atmosfera esteja centrada unicamente na oficina. Nomeamos de “nó”. Todos no círculo dão as mãos e a cada um é pedido para que memorize o nome dos dois colegas que estão ao lado. Dito isso, pedimos para que

os alunos se misturem e se espalhem pela sala, de forma aleatória. Quando pronunciamos a palavra “parou”, todos param na posição que ficaram e buscam os colegas de antes, mas sem sair dos lugares que estão, ou seja, totalmente diferente e distantes da roda inicial. Os alunos, então, ficam envoltos numa espécie de “nó”. O objetivo é desenlaçar e retornar ao círculo de antes e, para isso, os alunos precisam pensar em conjunto, percebendo quais são os movimentos que vão otimizar o tempo e tirá-los daquele emaranhado. Depois que o nó é solucionado, um sentimento de satisfação toma conta da turma, por ter conseguido aquela façanha. O diálogo entre os alunos é ampliado após essa espécie de quebra-gelo. Leva-se cerca de 10 a 15 minutos.

Voltando ao círculo, por em torno de 5 minutos, pedimos para que cada um, em sentido horário, realize a ação de “jogar” o seu nome para o meio do círculo com a sua voz, mas também com o corpo, como se ele acompanhasse o fluxo e o ritmo da voz. Ao demonstrarmos exemplos, projetamos os nossos nomes para o meio da roda e utilizamos os braços, realizando um gesto direcionado para o centro do círculo.

Seguimos para a transformação de objetos, em que, ainda no círculo, os alunos imaginam que entre as mãos de um deles há uma energia esférica, como uma bola, que se transforma no que quisermos: em guarda-chuva, em escada, em comida; não há limites para a imaginação. Essa energia é passada de pessoa para pessoa, como uma bola física. Cada vez que esse objeto imaginário chega até o aluno, ele recebe e, em seguida, transforma em qualquer coisa que lhe vier em mente, passando para um de seus colegas. Segundo Spolin (2007, p.32), “Impossíveis de serem captadas em palavras, as transformações parecem surgir a partir do movimento físico intensificado e da troca desta energia em movimento entre os parceiros”, de modo que tais transformações funcionam como facilitadoras para o processo de improvisação. É no improviso que o indivíduo pode surgir e se reinventar, livre de pensamentos que travem a imaginação. Dedicamos mais dez minutos.

A próxima etapa é a imitação facial e corporal do outro (dez minutos). Separados em duplas, um dosicineiros pede para eles entrarem em acordo sobre quem demonstrará primeiro a emoção solicitada, por exemplo, raiva, medo, felicidade, amor, nojo etc enquanto o outro imita, como em um espelho. Depois, essa expressão se amplia para todo o corpo. Nessa etapa, os educandos são estimulados a se perceberem no outro e observarem com riqueza de detalhes as microexpressões ou exageros do colega. O ato de perceber o corpo do outro como extensão do seu é essencial em construção performática, além da distinção de emoções, no tocante à intencionalidade.

Outro momento da oficina é destinado a ler um poema. Nesse encontro, lemos o poema “Bolhas”, de Cecília Meireles:

Bolhas

Olha a bolha d’água

No galho!

Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho

Na rolha!

Olha a bolha!

Olha a bolha na mão

Que trabalha!

Olha a bolha de sabão

Na ponta da palha:

Brilha, espelha

E se espalha

Olha a bolha!

Olha a bolha

Que molha

A mão do menino:

A bolha da chuva da calha!

(MEIRELES, 2012, p.13)

Escolhemos esse texto pelas possibilidades associativas entre o conteúdo das estrofes e o fazer poético e performático. Uma análise das partes que constituem o poema, aliando interpretação e performance, pode ser desenvolvida nesse momento, visando contribuição ao nosso trabalho e para evidenciar a necessidade da leitura prévia do professor, como aponta Oliveira (2009) ou seja, as reflexões que se seguem não foram expostas para os alunos, mas servem de base para mediar o contato dos educandos com o texto literário.

Diante das possibilidades de leitura poética, optamos por uma experiência que aproxima o texto das ações performáticas que buscamos realizar com essa oficina. O título do poema é sugestivo e nos remete a bolhas de sabão, comumente associadas a memórias de brincadeiras na infância. No decorrer dos versos, percebemos que a imagem da bolha vai se transformando. O material, a textura e o cheiro mudam. Em “Olha a bolha d’água/ no galho! / Olha o orvalho!” temos uma bolha composta inteiramente por água e em contato com a natureza. Por exemplo, esse pequeno fenômeno poderia ser entendido como o ponto inicial da palavra poética. Uma esfera aquosa e límpida, aberta aos tropeços e desbravamentos da língua. Na performance, seria como que um movimento neutro ou primeiro, que daria vida a todas as outras transferências de energia corpórea.

A partir de “Olha a bolha de vinho/ na rolha! / Olha a bolha!”, a transformação da substância pode sugerir, segundo Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 958), o vinho como símbolo daquilo que advém da terra e do vegetal para se tornar um espírito livre. A imagem da bolha de vinho atrelada à rolha nos encaminha para uma esperança do que poderá surgir de dentro daquela garrafa de vinho. O líquido carrega em si uma história de paciência no preparo e no armazenamento, além de agregar notas aromáticas e degustativas que variam de vinho para vinho. Tendo isso em mente, a associação entre uma garrafa de vinho e um corpo físico é possível, através da visualização de que cada pessoa possui uma essência específica, bem como idiossincrasias e inconstâncias. Tais peculiaridades podem ser percebidas também durante o momento performático. O corpo e a voz se transformam em extensão do que possuímos de mais íntimo e belo. Beleza não no sentido de ser agradável aos olhos ou comumente associado a padrões e estigmas, mas algo que, de tão visceral, toca e ultrapassa as linhas e barreiras da subjetividade do outro.

Em “Olha a bolha na mão / que trabalha”, a substância se materializa e sugere representação dolorida dessa esfera. Uma parte do corpo, a bolha proporciona incômodo suscitado pela repetição de movimentos. Trazemos para o cerne da análise uma possibilidade de interpretação que se relaciona com o ato de aperfeiçoar um ofício através da prática, de uma ação corporal, física, que implica movimento, como ocorre no ato de escrever, de atuar ou de oralizar. Há quem imagine que produzir artisticamente advém de dons ou inspirações repentinas, mas o trabalho de um ator ou a desenvoltura de uma bailarina ao dançar, muito tem a ver com o tempo doado a tais atividades.

Seguindo essa linha interpretativa, no fragmento “Olha a bolha de sabão / na ponta da palha: / brilha, espelha / e se espalha. / Olha a bolha!” temos arte, produção ou movimentos,

partilhados com o meio, multiplicados e difundidos. Essa bolha que vem da água, passa pela terra e se conecta ao nosso corpo e pode contagiar e ser vista por outros. Continua na estrofe seguinte: “Olha a bolha/ que molha / a mão do menino: / A bolha da chuva da calha!”. Os versos nos trazem uma bolha que escorre rumo às mãos de uma criança. “A chuva é universalmente considerada o símbolo das influências celestes recebidas pela terra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 235). Compreendida como imagem de dádiva, essa bolha é acolhida pelo corpo e molha o corpo.

Temos, afinal, um movimento circular desempenhado pelo poema no sentido de que ele inicia no que é da terra e finaliza retornando para esse espaço através das mãos de um menino, responsável por garantir a perpetuação do que é criativo e brincante. Ao considerar as experiências propostas com o corpo e a voz desde o início da oficina, é importante que realizemos leitura prévia que nos permita evidenciar certas conexões entre o poema e a oficina sempre que possível, de forma que se conecte às reflexões partilhadas pelos educandos, sem que ela se institucionalize como norma.

É proposta a leitura silenciosa em 10min. Em seguida, discutimos as primeiras impressões sobre o que foi lido. Depois, pedimos para que eles escolham uma outra dupla e planejem entre si como vão desenvolver o próximo momento, que ocorre da seguinte maneira: um dos alunos lerá em voz alta o poema, com o ritmo, a oscilação e a entonação que lhe for mais conveniente e o outro representará, corporalmente, numa espécie de mímica. Os demais colegas ocuparão o lugar de plateia. Dedicamos vinte minutos à atividade.

Finalmente, há uma conversa com os alunos sobre as sensações e interpretações acerca do poema lido, assim como a escuta sobre como foi a recepção do momento vivenciado.

Concluída a oficina, os momentos vivenciados foram delineados dessa maneira a fim de provocar a conexão entre corpo e voz, entre subjetivações. Os corpos, antes dormentes, guardam as reminiscências dessa experiência performática, os vestígios do poema no corpo e na voz, de si ou dos colegas, povoam aquele espaço da memória. A seguir, quadro que resume todas as etapas da oficina:

Quadro 1. Etapas da oficina poética

1ª Etapa: Alongamento	Inseridos numa roda, inicia-se um alongamento corporal com os alunos.
2ª Etapa: Aquecimento/quebra gelo	Ainda em roda, é proposto que um “nó” (fazendo uso das mãos dadas) seja formado e, em conjunto, solucionado.
3ª Etapa: Jogar o nome	É pedido para que cada um dos educandos “lance” o seu nome em voz alta ao meio do círculo.
4ª Etapa: Transformação de objetos	Uma esfera de energia circulará entre os demais e poderá se transformar em qualquer objeto.
5ª Etapa: Imitação facial e corporal	Em duplas, os alunos combinam entre si quem será o primeiro a imitar o outro e iniciam a transmissão da emoção requerida através da face e do corpo.
6ª Etapa: Leitura do poema	O poema é entregue aos educandos, lido silenciosamente e as primeiras impressões acerca do texto são compartilhadas.

7ª Etapa: Representação e leitura	Em duplas, um dos alunos fará uma leitura em voz alta, agregando possíveis entonações, enquanto o outro representará o que está contido no poema. O planejamento e escolha de quem fará tal atividade fica a critério dos educandos.
8ª Etapa: Conversa e escuta	Discussão, avaliação e entendimento do que foram aqueles momentos para os alunos.

Fonte: autora

Do que se pode ver e ouvir: análise de práticas

Diante do que relatamos cabe, nesta seção, analisar os momentos e as impressões que obtivemos no decorrer da oficina, bem como as reações dos estudantes durante o processo. Nossa voz é mediada novamente pelas contribuições teórico-críticas e metodológicas que evocamos, mas antes de retomarmos a oficina, é preciso revisitar alguns momentos anteriores.

Ao chegarmos à escola, a professora de língua portuguesa que nos guiou durante a prática, comunicou que os alunos já estavam cientes da nossa chegada naquele dia. Enquanto aguardávamos, foi possível observar alguns detalhes nas paredes da escola, como fragmentos de poemas, cartazes de prevenção e alerta da doença depressão e até mesmo frases de cunho político, revelando uma escola com forte engajamento e consciência social, um espaço escolar povoado de experiências de arte e de dor, vivo. Em conversa, a professora nos contou que a turma em questão era bastante proativa e aberta a atividades culturais.

No momento em que a turma se dirigiu à sala disponibilizada pela docente para a oficina, houve trocas de cumprimentos, nos apresentamos e iniciamos a vivência. Alguns alunos decidiram não participar o que, diante da experiência nos anos anteriores com o projeto, geralmente ocorre em oficinas com propostas para performance poética, mas, nesse dia, percebemos que o barulho do lado de fora do círculo atrapalhou a prática em alguns momentos, por isso a professora reclamou e pediu silêncio diversas vezes.

Registrar essa recepção e também a negativa de parte dos discentes é importante para acompanharmos como tem sido a aceitação nas escolas que visitamos de práticas que a BNCC (2017) preconiza¹, mas que não necessariamente fazem parte do cotidiano escolar deles. A presença de textos poéticos nos corredores sugere vivências com o texto literário, ao passo que a negativa de parte dos alunos não evidencia de maneira exata que eles se neguem a partilhar textos a partir dessa abordagem.

Considerando que a oficina se realiza na escola, espaço que institui horários e atividades obrigatórias para a participação de todos os discentes, delinear a oficina como prática não-obrigatória é também uma maneira de oferecer um espaço de liberdade e de escolhas, que não necessariamente serão sempre as mesmas, de exercícios não-autorizados para corpo e voz dos que estão fora da sala, tanto que suas vozes foram ouvidas dentro da sala. As práticas não-autorizadas a que Certeau (2014) chama de “antidisciplina”. Assim, em vez de a escola ser o espaço disciplinar, para esses alunos que escolheram não partilhar da oficina, ela se torna o espaço também de ruptura a partir do exercício de liberdade.

Quando abrimos a roda, notamos que havia tensão e timidez entre os educandos. Durante o alongamento, todos se mantiveram em silêncio, observando os direcionamentos. Alguns nos observaram com expressão facial de dúvida. A proposta de começar a oficina com exercícios para acordar o corpo e destravar a língua se justifica com base em experiências pré-

¹ No componente “Arte” do ensino fundamental na BNCC “A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, 2017, p. 195)

vias com outras oficinas realizadas em escolas que já indicavam essa possível primeira reação.

Tal observação nos remete às reflexões de Foucault (1987) sobre a perspectiva de que os corpos na escola são dóceis, ou melhor, docilizados, capturados pela disciplina, formatados por projetos de subjetivação dos dispositivos de controle que minam a multiplicidade, a singularidade, a espontaneidade, aquietam o corpo e calam a voz. São corpos em que já foram introjetados dispositivos normativos de tal forma que é difícil romper ou sair do comportamento disciplinarizado, por isso, talvez a timidez, a tensão.

Foi no momento do “nó” que os alunos se soltaram, já que a dinâmica exigia comunicação maior por parte deles. Em alguns momentos, foi difícil o entendimento do que todos estavam querendo falar, sendo preciso mediar a situação. Sentimos que a turma ficou mais conectada e focada após conseguirmos voltar para a mesma roda de antes. Ao acordarem o corpo, a conexão com o grupo através do toque das mãos promove algo semelhante ao que Spolin (2007) aponta em relação ao aquecimento no processo do jogo. Então, a reação acalorada indicia o abandono de si na atividade ou pelo menos de parte das convenções e regras que tolheram as reações à primeira experiência.

No entanto, na etapa de “jogar o nome”, percebemos que não houve entrosamento muito amplo por parte dos alunos, apesar dos incentivos e do nosso exemplo. Foi perceptível que a voz de alguns alcançava certa potencialização, mas ainda há resistência marcante no tocante ao corpo, quando chamado à ação individual, mesmo que não sejam movimentos exagerados, o que indicia, de maneira mais potente, o controle desses corpos pelos dispositivos normativos (FOUCAULT, 1987).

A liberação dos movimentos dos braços foi um grande desafio, talvez também por causa da faixa etária, a partir dos 13 anos. Mas também pelo pouco ou nenhum contato com exercícios daquela natureza como alguns alunos nos confidenciaram. É possível efetivamente conectar essa dificuldade às reflexões de Foucault (1987). Ao notar essa reação, afirmamos aos educandos que não existe certo nem errado, e que eles podem se deixar levar pelos estímulos visuais e sonoros que o corpo e a mente recebem. Deixamos claro que estávamos todos no mesmo barco, ou seja, não havia com o que se preocupar.

A apresentação de modelos, a demonstração feita pelosicineiros aos alunos foi delimitada como elemento facilitador da partilha nessa atividade, no entanto ainda se constatou muita resistência. Essa foi a primeira ação com a voz que, junto ao movimento do corpo, era uma apresentação de si mesmo. O ato de jogar o nome é simbólico visto que seria necessário que o participante se lançasse naquele espaço, no meio da roda, e considerando que esta foi a primeira experiência, a resistência poderia ser esperada, diante do que já apontamos, mesmo que a performance e a oralização sejam citadas entre as práticas a serem desenvolvidas na escola pela BNCC (2017).

Na “transformação de objetos”, os educandos revelaram certa dificuldade ao compreenderem como se daria o processo, mesmo assim percebemos que a etapa anterior corroborou para maior sensação de liberdade por parte deles. Em geral, os objetos transformados estavam relacionados ao universo jovem e escolar, como fones de ouvido, livros, mesas de estudo, pranchas de *surf*, entre outros.

Apesar disso, ainda não foi possível observar desprendimento significativo da timidez. As constatações em relação às experiências dos discentes podem variar em cada turma. No entanto podem indiciar possíveis reações a essa proposta de abordagem no âmbito escolar. As ações de jogar o nome e transformar objetos são propostas a fim de facilitar o processo de imprevisto da experiência com o poema. Entre uma e outra, foi perceptível o aumento do engajamento dos participantes, mas também foi possível registrar as dificuldades de realização das ações de maneira solitária, já que durante o aquecimento, quando o grupo partilhou das ações ao mesmo tempo, houve cooperação, conversa, uso de corpo e voz para o desenvolvimento dos objetivos do grupo. Essa observação evidencia a importância de que sejam realizadas atividades de cooperação também, não apenas de trabalho individual, sobretudo quando se trata de uma experiência de partilha de leitura literária.

Durante a imitação facial e corporal em duplas, houve algum estranhamento e muitos estudantes riram ao perceber as expressões faciais do colega. O momento era de exagerar,

extravasaram e exploraram toda a musculatura do rosto. Apesar da resistência, os educandos encararam a etapa com empenho, observando cada detalhe do outro. Ao observar esse fragmento da prática acontecer, foi possível notar o encanto envolvido na troca mútua. Esse exercício permite ao aluno a leitura do que lhe é diferente, compartilhando com ele o seu olhar. Quando os movimentos passaram para o corpo inteiro, a atenção transcorreu redobrada por eles. Nessa relação de troca e partilha, perceber o corpo do outro como agente de linguagem foi um dos ganhos para os que saíram de si e observaram atentamente a escritura de corpo, a prosa do rosto que evocava sensação comum de forma tão particular. A proposta do exercício era reproduzir o outro, era olhar para o colega, não mais jogar a si mesmo, talvez por isso o sujeito que repetia se expôs mais, se mostrou tentando ser espelho do outro.

No momento em que passamos para a leitura silenciosa do poema “Bolhas”, de Cecília Meireles (2012), os educandos se mostraram atenciosos e um tanto quanto curiosos para compreenderem que relação, naquele espaço, seria estabelecida com o texto. Conversamos sobre as partes que constituem a poesia e escutamos as primeiras impressões dos alunos. Ao explicarmos a etapa de que, em duplas, um deles faria a representação corporal do poema enquanto o outro lia em voz alta, rapidamente os estudantes se organizaram, discutiram e debateram entre si sobre a melhor forma de preparar uma boa apresentação.

O empenho deles foi perceptível, por isso decidimos disponibilizar mais tempo para o término do planejamento, visto que muitos deles nos perguntavam, interessados, sobre como estava a sua performance, se aqueles movimentos estavam bons, entre outros questionamentos que revelam ansiedade por não errar, por buscar pistas de como seria um modelo ideal de execução dos movimentos e da leitura oral. Tal pensamento é o reflexo do que, por vezes, é vivenciado na sala de aula em avaliações, atividades e afins. Ouvimos comentários como, “mas eu nunca fiz teatro”. Foi preciso reafirmar várias vezes que o momento era de liberdade e que ninguém estava ali para ser julgado. Nas palavras e recomendações de Pinheiro (2019, p. 91), é necessário que no jogo dramático “não haja privilégios e estrelismos. Todos são jogadores indispensáveis”.

O momento de apresentação das duplas foi bastante marcante para todos osicineiros e colegas presentes. Pedimos para que cada dupla se dirigisse ao centro da sala, enquanto os colegas desempenhariam o lugar de plateia. A desenvoltura expressiva e o empenho por transmitir o poema através dos gestos provocaram reações positivas na turma, como palmas e gritos de apoio. Aqueles que se aventuravam e se “soltavam”, realizando mais movimentos na performance corporal e na oral, eram incentivados e amplamente elogiados por aqueles que assistiam. A partilha em duplas como estratégia foi exitosa, na medida em que cada um escolheu sua dupla e, juntos, trabalharam para utilizar as linguagens com as quais brincaram desde o início da oficina.

Todas as apresentações possuíam detalhes muito particulares de sensibilidade e esmero admiráveis. Apesar disso, ouvimos comentários como “fui péssima”, “você estão viajando, isso aqui foi horrível”. O que nos leva a questionamentos vários, mas os maiores deles, são: qual o modelo de belo e de primoroso que os alunos admitem para si, que os levam a, por vezes, forçarem um apagamento dos seus progressos? Qual o modelo de arte que eles tomam como verdade indiscutível? E por que eles não conseguem se enxergar como autores legítimos de representações artísticas como essas? São perguntas que podem demorar para ser sanadas, se o forem, mas que nos abrem os olhos para o trabalho que ainda há de ser feito nesse campo de estudo.

Sobre a última etapa da prática, perguntamos para os educandos sobre como aconteceu a interpretação do poema após a vivência. E pela impossibilidade de registrar neste artigo todas as leituras partilhadas, destacamos apenas dois comentários. O primeiro, uma aluna compartilhou que havia semelhança entre o exercício de transformação de objetos com o teor do poema, o que levou os colegas a concordarem com a explanação.

Outro aluno partilhou o quanto considerou interessante ter interpretado corporalmente o poema e isso o ajudou na leitura, no sentido da compreensão para além das palavras em cada estrofe. Muitos confessaram alguma surpresa em conseguirem realizar as instruções para a última ação performática da oficina. Isso sugere que a poesia pode, de fato, transformar os

sentidos das palavras, o ordenamento do que é tido como normal ou usual.

Os participantes da oficina puderam desfrutar dessa camada interpretativa do que foi vivenciado e suscitou uma variedade de assuntos, pontos de troca e compartilhamento de experiências e da reinvenção do texto poético através da performance.

Esses comentários dos alunos apontam para elementos que julgamos importantes na análise dessa oficina, a saber: a importância do estudo teórico-crítico, do preparo dos momentos, da escolha das ações, do texto literário e da mediação e a potência da realização de momentos em que a performance tenha espaço na vivência escolar, sobretudo, quando essa se corporifica para partilhar um poema.

Considerações Finais

Levando em consideração as discussões desenvolvidas, é possível delinear como se engendram determinadas relações entre a performance e o gênero poema, bem como foi impossível ignorar como estão instaurados silêncio e, principalmente, imobilidade, em se tratando da vivência em questão. Uma das maiores dificuldades percebidas durante todo o processo é a resistência dos alunos, quando colocados numa situação artística e de atividade literária, por isso logo inferimos que seria uma prática atípica, mas talvez não seja necessariamente distante do cotidiano deles, já que a escola partilha poesia nos corredores e abre as portas para acolher essa oficina.

Mesmo com os obstáculos de corpos adormecidos e línguas travadas, a fluidez e inventividade desempenhada pelos educandos é fonte de incentivo e nos direciona para continuidade e persistência no trabalho com performance poética em intersecção com outras linguagens artísticas. Em relação à proposição da oficina, é possível considerar que a experiência teve êxito no tocante aos objetivos apresentados, inicialmente, principalmente quando, na interpretação do poema, os alunos se apercebem e fazem uso das construções performáticas praticadas, exercitando o olhar e também realizando leituras outras, variadas, suas, ou que pelo menos partiram de seu corpo, de sua voz.

Entendemos que o acesso à arte e ao letramento literário são os dois pilares que sustentam as nossas reflexões. Assim, podemos retomar a percepção de que encaminhamentos ao educando rumo a conhecimentos artísticos e poéticos são necessários, com experiências que não reforcem uma ideia de perfeição ou elevação intelectual.

O mergulho inicial nas leituras que servem de base para a experiência relatada reforçam a perspectiva de que as conexões entre teoria e abordagens metodológicas chegam ao ambiente escolar para potencializar práticas, não só de letramento literário, mas de corpo, de voz, vivências sociais que ultrapassem o silêncio da figura do leitor solitário no ambiente resguardado de uma biblioteca. Nessa experiência com a performance, a poesia se mostrou ao alcance de nossas bocas, tão próxima que com um movimento dos dedos se esbarrara em suas estrofes, livres com uma bolha de chuva nas mãos.

Referências

- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1: magia e técnica, arte e política.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a *experiência* e o saber de *experiência*. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHEVALIER, J ; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Tradução de Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ECO, U. **Lector in fabula**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2004.

_____. **O nome da rosa**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Círculo do Livro, 1989

FERREIRA, N. S. de A. Um estudo das edições de *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. **Pro-Posições**, Campinas-SP, vol. 20 no. 2 May/Aug. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000200012> Acesso em: 20 set. de 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES, I; BRAZIL, F. **Arte em questões [livro eletrônico]**. São Paulo: Cortez, 2014.

MEIRELES, C. **Ou Isto ou Aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, E. K. **Corpo a corpo com o texto literário**. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. Org: Regina Zilberman e Tania Rosing. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler** ou como resistir a adversidade. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SOARES, M. **A escolarização da leitura literária**. In Aracy Evangelista et al. (Org.), *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu editora, 2018.

Recebido em 23 de setembro de 2020.

Aceito em 28 de setembro de 2020.