UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

HELOISE BAURICH VIDOR

LEITURA E TEATRO:
aproximação e apropriação do texto literário

SÃO PAULO
2015

RESUMO

VIDOR, Heloise Baurich. **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.

O presente trabalho é uma investigação de cunho teórico-prático que associa o campo da leitura ao do teatro e busca apontar possibilidades poéticas e pedagógicas no caminho da aproximação e da apropriação do texto escrito. A partir da revisão de diferentes modalidades de leitura - em voz alta, compartilhada, pública, dramática, cênica - foram realizadas experimentações com textos literários, associando leitura *em performance* a procedimentos lúdicos advindos do teatro, com crianças, jovens e adultos, no contexto de ensino formal e informal. Explorou-se a inserção do texto na etapa inicial de processos teatrais através da leitura, releitura e escuta de poemas e crônicas e explorou-se também a leitura de contos e narrativas longas como um evento pontual com sentido em si mesmo, procurando associar a forma de ler com o tema do texto. A pesquisa deu indicativos de que a união entre leitura e teatro pode revitalizar ambos os campos, aportando contribuições para o trabalho de atores e diretores e para a sensibilização e incentivo à leitura. Constatou-se que a exploração sensível e intelectual de um texto, através de práticas lúdicas que incentivem e priorizem o contato direto do leitor com a obra em sua materialidade e com o objeto livro, estando vinculadas ou não à encenação, cria espaços interdisciplinares potentes para imbricar ensino e criação artística.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação; Formação do Professor; Pedagogia do Teatro; Leitura.

(Mais do que uma) INTRODUÇÃO

uma introdução e uma aproximação do tema sob diversos prismas...

cruzamento de olhares

O tema do presente trabalho nasceu de nossa experiência como professora de teatro¹, especialmente relacionada à atuação no Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC nos últimos oito anos, ministrando disciplinas relacionadas ao campo de formação do professor de teatro. O acompanhamento do trabalho realizado pelos estagiários em escolas e outras instituições educacionais e culturais da cidade de Florianópolis revelou, entre outras questões, a dificuldade encontrada pelos professores e futuros professores de trabalhar com textos escritos em processos de ensino e aprendizagem de teatro².

Esclarecemos que, no âmbito deste estudo, a palavra “texto” refere-se à unidade linguística formada por palavras, frases e orações, que expressa um conteúdo com um valor semântico dado pelo resultado de um emissor que se comunica através de signos com um receptor que os decodifica (LUAIZA, B. A.; GONZALEZ, R. M. P, 2008).

Pudemos observar que quando o texto, dramático, narrativo ou poético, estava presente no processo, a opção recorrente de muitos professores era a de solicitar aos

¹ O início de nossas atividades teatrais deu-se em 1984, no período da adolescência, em um grupo de teatro amador nascido na Escola Técnica Federal de São Paulo, em projeto extracurricular, e foi seguido pela precoce atuação como professora de teatro, também no âmbito extracurricular, no Colégio de São Bento – SP (1987-1995), fato que já nos colocava em contato com as questões que se relacionam à formação teatral e ao ensino do teatro na escola. Nossa formação universitária foi: graduação no Curso de Bacharelado em Interpretação Teatral/ ECA-USP (1989-1995) e pós-graduação na área de Educação e Cultura e Pedagogia do Teatro, ambas realizadas na UDESC/SC e concluídas em 2002 e 2008, respectivamente. Desta forma, nosso perfil profissional acumula a dupla competência de professora e atriz, e nos levou à atuação como professora universitária na área de Práticas Teatrais e, posteriormente, na área de Pedagogia do Teatro e Teatro Educação no Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC/SC, lugar que atualmente ocupamos.

² No Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, os estagiários participam de reuniões individuais semanais com o professor-orientador do projeto de estágio e contam com a visita deste professor ao campo de estágio em aproximadamente duas ocasiões durante o desenvolvimento do projeto, além da frequência regular à disciplina que acontece com a presença de todo o grupo.

alunos uma leitura prévia ao trabalho prático, que muitas vezes não acontecia, e utilizar o tema como estímulo inicial para a construção de um outro texto, de autoria coletiva, criado a partir de improvisações. Ou seja, o trabalho pautava-se na recriação do texto do autor pelo aluno, de modo que a fábula era mantida ou parcialmente mantida, mas o texto original não.

Quando o texto original era trazido para o processo - normalmente um pequeno fragmento - notávamos a dificuldade que o participante, em diferentes contextos e faixas etárias, apresentava na passagem do escrito para o dito, em última instância em dizer um texto que não é seu, com o mesmo prazer e fluência com que dizia um texto improvisado. Além disso, fosse para manter o texto ou para recriá-lo, o espaço reservado para a leitura, em seu sentido estrito, como etapa para o trabalho com a fala era bastante reduzido e um tanto atropelado, e, às vezes, inexistente. Ou seja, o professor relatava a narrativa e o aluno se inteirava desta através de seu relato e não do contato com a obra. Em decorrência deste processo muitas vezes precipitado, o aluno era levado à memorização precoce, obtendo como resultado um tom “decorado” e recitado da leitura e da fala.

Outra situação: nas improvisações e jogos, o texto escrito, quando estava presente, apresentava-se sob a forma de roteiro ou em fragmentos, em uma etapa já mais avançada. O fato é que, em muitos casos, não se chegava a esta etapa, por questões de planejamento das aulas ou por imprevistos que interrompiam o processo - troca de docentes ou eventos não previstos no calendário escolar - ou por questões pedagógicas que não contemplavam o trabalho com o texto. A sequência usual de desenvolvimento do processo teatral, que se inicia com aquecimentos, jogos, improvisações e depois a montagem, nestes contextos não chegava ao estágio do trabalho com o texto. Mais um aspecto observado: ativava-se a dimensão lúdica, corporal, e depois se fazia uma quebra para o momento da leitura e do trabalho com as falas, notando-se uma dificuldade de conjugar a ludicidade conquistada a este momento em que o texto estaria presente.

Estas constatações abriram espaço para algumas suposições sobre o problema, como a dificuldade do aluno com a leitura/letramento, dificuldade esta anterior ao momento da experiência teatral propriamente dita; a dificuldade com um tipo de atividade que requer tempo lento, esforço, certa imobilidade física, ainda mais se for o caso de ler um texto na íntegra, já que há uma tendência atual de se recorrer a adaptações ou versões dos textos narrativos e/ou dramáticos nas aulas de literatura (e de teatro), na tentativa de facilitar o trabalho do leitor.

Com isso, pensamos que se o professor parte do princípio de que os alunos não gostam de ler, ele supõe que em um processo de teatro não teria sentido insistir na leitura, pois estes, da mesma forma, passariam a não gostar do teatro. Sem saber como conduzir esse processo de apropriação do texto de forma que transcenda a abordagem relacionada à técnica de atuação - que não se sustenta em uma perspectiva de trabalho com não atores - e que se diferencie da forma como a literatura é trabalhada nas aulas de língua portuguesa que, segundo os pesquisadores João Wanderley Geraldi (2011), Yolanda Reyes (2012) e María Teresa Andruetto (2012), é uma forma “escolarizada” e desinteressante, o professor de teatro prefere não se debruçar sobre esta tarefa.

Complementando o quadro, o que vimos, corriqueiramente, nas aulas de teatro que acompanhamos, era uma sala de aula tumultuada, ruidosa, marcada por um excesso de fala e uma escassez de escuta - urgência por falar em desequilíbrio com aquilo que seria o contraponto do falar, que é o ato de escutar. Uma das situações mais marcantes nas observações realizadas, e que foi determinante para a escolha do tema da pesquisa, foi um estágio realizado (ou, segundo a aluna, não realizado) em uma escola pública, com crianças de 11 a 13 anos. A estagiária levou 20 horas para tentar encontrar brechas de silêncio e iniciar a proposta cênica. O estágio finalizou com a escuta do silêncio que foi, em si, a própria cena.

Esta experiência mostrou que, se há uma urgência pelo falar, talvez o que pudesse ser interessante - iniciativa para a qual o teatro pode contribuir - é que a fala seja tornada expressiva, cênica. E o trajeto que nos pareceu mais favorável, a princípio, não foi o caminho através de sua livre expressão em uma improvisação, mas justamente o da tensão gerada pelo enfrentamento de um texto que não é seu. Isso justifica a escolha por trabalhar com a leitura em um tempo dilatado, pois supomos que ela é uma aliada que pode garantir o contato do aluno com as palavras do autor e, por conseguinte, garantir a presença da literatura nos processos teatrais no ensino formal e informal, inclusive para os alunos da universidade, futuros professores e artistas.

Estas constatações nos remeteram à formulação da pergunta que passou a nortear nosso estudo: **como associar leitura e prática teatral?**

* * *

A leitura no Brasil, impasses e perspectivas (olhar da professora de teatro)

*Públicos de cultura: hábitos e demandas*³ é o nome da 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. Quando perguntados sobre o que costumam fazer nas horas livres, nos finais de semana, apenas 4% dos entrevistados responderam “atividades culturais” e a razão mais citada por nunca terem feito uma atividade cultural no último ano foi “não gostar”. No que diz respeito à leitura, apenas 0,3% escolheram esta como primeira opção cultural e 31% responderam que nunca leram um livro por prazer. Lia Calabre, pesquisadora e chefe do Setor de Estudos de Política Cultural da Fundação Casa de Rui Barbosa, comenta que “a falta de ‘tradição familiar’ tem grande importância na frequência de espetáculos, na leitura por prazer, etc. É muito comum verificarmos, por exemplo, entre os alunos da escola pública, que muitos deles foram levados ao teatro ou ao cinema pela primeira vez pela escola ou foram várias vezes com a escola e nunca com a família” (CALABRE, 2014, p. 20).

Para complementar o quadro, segundo a última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3⁴, que tem como foco a leitura e a formação de leitores, 78% dos entrevistados (primeiro lugar nas respostas) disseram que não leem por falta de interesse. Sem abordarmos todos os dados apontados por ambas as pesquisas, levando em conta apenas os que aqui foram mencionados, podemos constatar que, em relação às práticas culturais em geral e especificamente à leitura, o quadro é desolador. E que a escola, neste sentido, cumpre um papel fundamental de oportunizar o contato das crianças e jovens com as práticas culturais.

Com relação à leitura, estes dados ajudam a confirmar nossa constatação empírica dos impasses em torno desta prática cultural, já que podemos observar que a

³ Os resultados da pesquisa foram publicados e comentados por especialistas na edição de janeiro de 2014 da *Revista E*, SESC-SP. O estudo ouviu 2.400 pessoas a partir de 16 anos, em 139 municípios de 25 estados brasileiros, entre os considerados classe média. O coordenador do estudo é o professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e consultor científico do Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo, Gustavo Venturi.

⁴ A pesquisa foi aplicada no ano de 2011, em âmbito nacional, pelo Instituto Pró-Livro. O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. O Instituto foi criado em outubro de 2006, tendo realizado duas versões anteriores da pesquisa mencionada. A metodologia utilizada e os resultados foram divulgados e analisados no livro *Retratos da leitura no Brasil 3* – organizado por Zoara Failla e publicado pela editora Imprensa Oficial – Governo do Estado de São Paulo e Instituto Pró-Livro, em 2012, durante a 22ª Bienal de São Paulo.

falta de interesse e a dificuldade com a leitura não são problemas apenas para as crianças em fase de alfabetização. Ao dirigirmos um olhar mais atento para o tema, pudemos notar seus recorrentes desdobramentos em questões como: falta de compreensão do que se lê; falta de prazer demonstrado pelo ato de ler; falta de hábito de leitura, entre outras.

É fato que as campanhas para a promoção da leitura, os professores, os bibliotecários - sempre com as melhores intenções - tentam convencer as pessoas da necessidade desta prática. Porém, como bem diz Silvia Castrillón (2011), “nada se torna necessário - e muito menos a leitura, que é um exercício difícil, que exige um tempo cada vez mais escasso e um esforço que poucos estão dispostos a realizar - se não tiver a íntima convicção de que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar, de atuar no mundo” (CASTRILLÓN, 2011, p. 20).

Se por um lado, o processo de acercamento ao novo campo nos revelou a urgência de enfrentarmos este desafio que envolve todos aqueles que estão de alguma forma envolvidos com a educação brasileira, por outro lado, tivemos a possibilidade de realizar encontros inspiradores para que perspectivas fossem vislumbradas. Em termos teórico-práticos, destacamos a participação no grupo de estudos da ONG Barca dos Livros/Amantes da Leitura/Florianópolis. Coordenado pela professora Silvana Gili, o grupo concentra vários educadores e pesquisadores do campo da leitura, educação e literatura da cidade de Florianópolis, e se propõe, através de encontros semanais, a discutir caminhos para o enfrentamento das dificuldades com a leitura. Em 2012/2013, anos em que participamos do grupo, os encontros proporcionavam o compartilhamento de problemas e conquistas em relação às práticas de leitura desenvolvidas pelos participantes em seu cotidiano profissional e eram enriquecidos com sugestões bibliográficas teóricas e/ou literárias. Desta forma, teoria e prática se entrelaçavam harmoniosamente.

A discussão do tema sob várias perspectivas, a partir da experiência de quem está em sala de aula, driblando as dificuldades pontuais do dia a dia, encontrando soluções muitas vezes desconhecidas pelos próprios pares e, por isso, desvalorizadas, possibilitou-nos um equacionamento entre teoria e prática, já que não possuíamos experiência especificamente nesta área.

Outra experiência importante ocorreu no ano de 2013, com nossa frequência à programação realizada pela *Casa del lector – Centro internacional para la investigación, el desarrollo y la innovación de la lectura – vinculado à Fundación*

Germán Sánchez Ruipérez⁵. Este centro cultural tem a leitura como foco de abordagem e desenvolve múltiplas atividades que partem ou convergem para ela. Além de exposições⁶ e de atividades regulares⁷ girando em torno do tema da leitura, o centro oferece minicursos⁸ que, no nosso caso, contribuíram de forma decisiva com as práticas que viemos desenvolver ao longo da pesquisa.

Em termos teóricos, destacamos o encontro particularmente instigante com o autor Teixeira Coelho (2012), a respeito da ênfase dada por ele à importância de encontrar “outras entradas para o texto” para além da decodificação do conteúdo, priorizada pelos programas de incentivo à leitura.

Os autores queixam-se repetidamente, ao longo da história da literatura, de que os leitores não apenas não leem como, se leem, não sabem ler e não sabem o que leem. Joyce, Guimarães Rosa, Artaud, com sua insistência na glossolalia⁹, mas não apenas por isso, deram a seus escritos uma dimensão física, sonora, particularmente acentuada. Muitos programas de disseminação da leitura insistem na decodificação do conteúdo quando há de fato outras entradas para o texto que se apoiam numa ordem capaz, talvez, de despertar o interesse do leitor tão procurado pelos programas de ação cultural (COELHO, 2012, p. 257).

A citação acima chama a atenção para o fato de que o interesse do leitor pode ser despertado por meio de uma dimensão pouco explorada pelos programas de leitura, que é a dimensão formal do texto e, com isso, uma oportunidade para saborear as frases, além de perceber como elas foram combinadas para dar ao texto seu sentido maior.

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

⁵ Situado na cidade de Madri/Espanha. www.casalector.fundaciongsr.com

⁶ Exposições visitadas: *El hilo de Ariadna: lectores navegantes* (2013) e *Drácula: un monstruo sin reflejo* (2013).

⁷ Atividades regulares oferecidas: *Lecturas insólitas*: personalidades de destaque em diversas áreas são convidadas para falar sobre leitura, apontando, por exemplo, suas preferências literárias. Pudemos acompanhar os depoimentos de um chef de cozinha, um bailarino, um jogador de futebol. *Lecturas de cine*: exibição de filmes relacionados ao tema da leitura. *Ecos de lectura*: discussão sobre o desenvolvimento de projetos de leitura em entornos não convencionais.

⁸ Minicursos que frequentamos: *Leer sin saber leer*/ Leitura para as fases iniciais (0 a 6); *Cómo se lee y se escribe un poema* / ministrado pelo escritor Ramón Irigoyen – leitura e escritura de poemas; *La mujer y el labirinto: el hilo de Ariadna a través de la mujer artista contemporánea* /Recorrido labiríntico através das obras de artistas contemporâneas; *Jugando al teatro con la literatura. Cuando el aula es un mar*/ Abordagem da literatura através de práticas teatrais.

⁹ Nota da autora: Glossolalia é o fenômeno que pode ocorrer em situação de exaltação religiosa, caracterizado pelo comportamento de certos indivíduos que começam, espontaneamente, a falar línguas desconhecidas, tidas como fruto de dom divino, mas que geralmente são línguas inexistentes (FERREIRA, 2010, p. 1036).

de crianças e jovens brasileiros. Ou seja, experimentar a entrada e a apropriação no e do texto via procedimentos teatrais.

* * *

Leitura e Teatro: cruzamentos com a pedagogia (a partir da observação da professora-atriz-leitora)

Outra perspectiva nos foi revelada através da participação em projetos que apresentam formatos de aliança entre leitura e teatro por um viés pedagógico e que são propostos por pessoas ou coletivos inseridos no campo teatral. Estamos nos referindo aos projetos *Ensaio ignorantes/SP*, *Comunidade de aprendizagem* - Sala Pradillo/Madri, dos quais pudemos acompanhar como “público-leitor”, além do *Readers theatre*, modalidade praticada prioritariamente nos Estados Unidos e na Inglaterra, e que conhecemos através de revisão bibliográfica.

Vale ressaltar que, durante a pesquisa, obtivemos informações de outras iniciativas, tais como o projeto *Ler é uma viagem/Itu* - SP¹⁰, projeto de *Leitura na Praça Roosevelt*, realizado pela SP - Escola de Teatro/SP¹¹, além das *Vigílias literárias*, promovidas por atores e professores de teatro e inspiradas nas vigílias religiosas, nas quais textos litúrgicos são lidos de forma ininterrupta.

Projeto *Ensaio ignorantes*

Situado em um campo híbrido entre literatura, educação e teatro, o projeto partiu originalmente de ações com o livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière (2010). Nos *Ensaio ignorantes*, segundo sua criadora - a atriz e pesquisadora Juliana Jardim - afirma em diversos textos de programas entregues ao público, não se deseja interpretar textos, encontrar o “querer-dizer” de cada autor, buscar categorias analíticas ou críticas especializadas.

¹⁰ Ler é uma Viagem – SP é um projeto que promove o desenvolvimento de pesquisas para estimular o hábito e o prazer da leitura entre crianças, jovens e adultos de todo o Brasil, utilizando-se da linguagem teatral. Através de projetos temáticos (Hans Christian Andersen, Guimarães Rosa e, agora, Monteiro Lobato), realiza sessões de leitura em escolas e bibliotecas públicas para estudantes, professores e familiares. Com dez anos de existência, o programa já realizou mais de 600 apresentações, para um público de mais de 30 mil pessoas em escolas, bibliotecas e espaços culturais de cinco estados brasileiros (SP, MG, MS, GO e ES). O projeto é criado e executado pela atriz Élide Marques e pelo palhaço e escritor Nando Bolognesi.

¹¹ O projeto Leitura na Praça é um projeto de incentivo à leitura, criado e realizado tanto na SP Escola de Teatro- Centro de Formação das Artes do Palco quanto nas praças da cidade de São Paulo. Durante o evento, aprendizes, colaboradores e comunidade exercem o incentivo à prática da leitura, a troca e a doação de livros.

Nosso contato com o projeto *Ensaaios ignorantes* se deu como público-leitor em três oportunidades: *Leituras ignorantes – repousos e derivas com o mestre ignorante*, realizado em 2011, no Centro Cultural São Paulo – SP e *ENSAIOS IGNORANTES: alguma coisa a ver com aprender, ensinar, encenar, publicar, traduzir, emancipar, embrutecer, ler, receber, dar, escrever, repousar, derivar, conviver*, realizado no SESC Interlagos/SP. Em outubro de 2012, participamos da oficina intensiva *ENSAIOS IGNORANTES: perto do livro*, de 20 horas, que aconteceu na cidade de Florianópolis/SC¹².

As principais questões que identificamos a partir da proximidade com o projeto de Jardim e que nos pareceram relevantes para pensar nossa proposta foram:

a) relação entre teoria e prática na pesquisa - no caso dos *Ensaaios ignorantes*, as ideias norteadoras se desdobram em procedimentos práticos muito concretos, a partir da intimidade com o texto de Rancière. Em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2010), o autor resgata a proposta pedagógica de Joseph Jacotot para discutir o tema da emancipação intelectual. A referida proposta nasceu como uma “solução de improviso” a um problema criado por uma circunstância da vida de Jacotot: um exílio nos Países-Baixos, onde o então professor de literatura francesa deveria dar aulas aos alunos holandeses. Porém, nem ele dominava o holandês, nem os alunos, o francês. O pedagogo recorreu a uma edição bilíngue (francês-holandês) da obra *Telêmaco*, de modo que este livro foi colocado *entre* professor e alunos para que, através de uma operação de tradução, todos aprendessem o idioma desconhecido. A partir deste resgate, as premissas estabelecidas por Rancière são: “todos os homens têm uma inteligência igual” e “um ignorante pode ensinar aquilo que ignora a outro ignorante”. Assim, para o autor, o mestre explicador embrutece, já o mestre ignorante emancipa. E o que media a relação de aprendizagem é a leitura e o livro. No projeto *Ensaaios ignorantes*, as ações partem e convergem da e para a leitura de um mesmo livro por e para todos.

b) os procedimentos de “saída” do texto, as *digressões* e as *derivas* (JARDIM, 2009), como possibilidade de colocação da voz do leitor, pautados por regras precisas que dão

¹² A oficina foi filmada integralmente e as considerações que faço são fruto das anotações realizadas ao longo da oficina e da observação da filmagem posteriormente. Esta oficina fez parte do projeto *LER: ensaios entre a literatura, o teatro e a educação*, financiado com verba do Fundo Municipal para as Culturas de Florianópolis/SC, através do edital do FMC/2012. O material visual foi editado e cópias foram disponibilizadas para a filmoteca da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes e para bibliotecas e escolas municipais da capital catarinense.

liberdade para a fala, ao mesmo tempo em que a organizam. Na experiência da oficina as *digressões* aconteceram em vários momentos com a participação de praticamente todo o grupo. Já as *derivas*, segundo Jardim, pressupõem grande proximidade com o livro, por isso não foram realizadas.

c) o foco na auto-observação, na escuta que, segundo a coordenadora, se refere a “aquilo que em nós escuta”, o “sujeito-escutante” em nós, nos olhando, nos percebendo, ou seja, perceber-se, escutar-se no contato com o outro e não de forma meditativa/interiorizada, evitando conexão com o externo. Durante a oficina as seguintes questões foram lançadas por Jardim: “procure observar: o que sinto quando leio? O que acontece com meu corpo, com meus olhos, com meu pensamento na relação com o outro, com o ato da leitura, com o texto, com as palavras, com os espaços?”. E as instruções: “procure não se ocupar em destinar o texto para o outro. Pense que o seu interesse na leitura gera o interesse no outro”. Nota-se uma abordagem muito distante da de encontrar um “modo de fazer”, uma técnica. A proposta é que haja uma escuta expandida e atenção ao presente momento, de modo a ativar a percepção e os modos de interferência possíveis na ação.

d) a questão da exposição. Outro princípio do teatro que norteia o trabalho com a leitura, além da escuta, é a exposição em graus diferenciados: ler em voz baixa em um espaço coletivo implica uma leve exposição que se intensifica quando leio em voz alta.

e) relação entre a leitura e a cena (o teatro). O questionamento de alguns participantes a respeito desta relação leva à questão que me parece chave: “de qual teatro estamos falando?”. Jardim chama a atenção para a ideia de artifício que, para ela, se relaciona com a dimensão teatral do acontecimento/evento. Exemplos de artifícios propostos: a escolha do pensamento que o leitor quer compartilhar em uma digressão; a escolha do momento para compartilhá-lo (que é diferente daquele em que ocorreu o pensamento); fechar os olhos para dizer – há um aspecto evidente que é a intencionalidade nas ações realizadas e compartilhadas dentro de regras previamente estabelecidas.

A partir dos eventos que acompanhamos, pudemos constatar que a abordagem cênica do projeto *Ensaaios ignorantes* foge do formato espetacular tradicional. Os textos lidos nem sempre são textos de ficção e as práticas teatrais visam o aprofundamento do campo do sensível na fruição do texto e não a criação de cenas ou a leitura dramatizada. Em termos pontuais, há procedimentos e exercícios que podem ser adaptados ao contexto da aula de teatro na escola, mas vale ressaltar que os mesmos, nos *Ensaaios ignorantes*, estão inseridos, como mencionamos acima, em uma noção de teatro que se

afasta da encenação tradicional. Ou seja, em uma prática pautada na noção de representação teatral estes exercícios podem ser preparatórios para a cena, mas não considerados a própria cena - neste sentido, entende-se o questionamento de alguns participantes da oficina sobre “onde estava a cena ou o que era cena nesta proposta? Qual a relação efetiva com o teatro?”.

Nos contextos educacionais, lidar com a noção de artifício gera uma abertura nas possibilidades criativas, incentivando práticas mais próximas da performance. Por outro lado, o afastamento da noção de representação de um texto dramático, de construção de um espetáculo, pode gerar frustração em termos da expectativa que alunos, professores e pais têm em relação ao fazer teatral. Além disso, o processo de montagem, desde a criação de personagens até a confecção dos cenários e figurinos, aborda uma série de procedimentos específicos que merecem ser experimentados pelos participantes, dentro do contexto da aula de teatro. Com isso, nos parece que uma opção não invalida a outra.

Os pontos de conexão com nosso projeto são o aspecto interdisciplinar, a opção pela leitura de textos como elemento mediador da aprendizagem, o que implica em desdobramentos como: escolha dos textos, criação de um lugar aconchegante para a leitura, abertura de espaço para a auto percepção nas práticas coletivas, lidando com os aspectos da exposição e da escuta na relação com os outros.

Ainda que a proposta de Jacotot, resgatada por Rancière e traduzida por Jardim através de uma experiência imbricada com o teatro, caminhe na contramão do ensino institucionalizado - do qual fazemos parte como professora da Universidade e como formadora de professores que atuarão em instituições - ela nos parece fértil como perspectiva para o professor enfrentar os entraves que surgem quando as artes se inserem no âmbito institucional, realizando as adaptações necessárias.

Projeto *Comunidad de aprendizaje - Una lectura compartida de la Odisea de Homero*¹³.

O projeto *Comunidad de aprendizaje - Una lectura compartida de la Odisea de Homero* foi desenvolvido pela Sala Pradillo, espaço teatral coordenado pelos espanhóis Getsemaní de San Marcos e Carlos Marquerie, pensado e administrado por uma plataforma aberta de artistas, teóricos, produtores e técnicos, que com suas ideias e

¹³ Este projeto foi realizado entre os dias 1 e 5 de julho de 2013. Os encontros aconteciam das 14 às 20h, na Sala Pradillo – Madri/Espanha.

trabalho, gera projetos, presta apoio logístico e dá conteúdo a um teatro plural, não personalista, ou seja, de muitos, onde o cruzamento e a comunicação entre diferentes tendências das artes vivas contemporâneas gere diversidade e riqueza. A esta plataforma dão o nome de *Comunidad Pradillo*. A *Comunidad* é também um lugar de reflexão e acompanhamento de um espaço que permanentemente se questiona e reavalia, permeável ao entorno que o alimenta. Dentro das diferentes linhas de programação está a linha *Investigação, formação e espaços do pensamento*. Nos *espaços de pensamento* é que se enquadra a *Comunidad de aprendizaje*, atividade da qual pudemos participar e que descrevemos a seguir.

De acordo com os pressupostos que acompanham a apresentação do projeto, o sentido de se desenvolver uma atividade pedagógica dentro da programação da Sala Pradillo é ir de encontro às propostas oficiais que “muitas vezes sem más intenções, negam nossa capacidade individual de aprender e colocam esta responsabilidade na autoridade, no sábio, no Ministério, etc., a quem se delega a educação daqueles a quem se atribui o papel de ignorantes”¹⁴.

Portanto, os idealizadores pretendem “assumir o desafio de desenvolver formas de ensino que respeitem a diversidade dos processos de aprendizagem” e tentam resistir à “inércia oficial”. Para isso propõem que coloquemos toda nossa atenção na ação básica e fascinante de aprender.

(...) a *Comunidad de aprendizaje* não tem uma forma programada, não é uma estrutura, não define itinerários e não desenvolve programas educacionais. Pode-se dizer que ela é “feita” cada vez que nos organizamos para compartilhar conhecimentos e aprender. De alguma forma, os projetos que realizamos com essas aspirações são o que, em última análise, definem os limites dessa comunidade de aprendizagem (SALA PRADILLO).

Em *Una lectura compartida de la Odisea de Homero*, tomando como ponto de partida o texto do autor grego, a tarefa consistia em lermos, todos juntos, esta obra que para os proponentes tem “algo de fundacional”, “algo de princípio”, pois o aprendizado da leitura e da escrita na Grécia antiga se dava através da *Odisseia* e da *Ilíada*. A ideia seria realizar uma leitura compartilhada, com o propósito principal de degustar o texto: “se poderia pensar na proposta como um grande banquete que aconteceria em cinco dias e em que os manjares servidos seriam feitos de palavras, imagens, personagens, aventuras e vozes”. Cada dia começaríamos lendo em silêncio e, pouco a pouco, o texto impresso começaria a transformar-se em voz, em som, em ritmo, e começaria a afetar

¹⁴ As informações sobre os pressupostos filosóficos e a proposta prática foram retiradas do site www.teatropradillo.com, por nós compiladas e traduzidas.

nossos corpos. Logo chegaria o relato. Canto a canto, tentaríamos alinhar as peripécias, acompanhando do princípio ao fim a viagem de Ulisses/Odisseo. Por último, daríamos tempo para a inspiração. Seria o momento de deixar que o texto ressoasse e iniciasse uma deriva ou fuga para onde nos conviesse, apetecesse ou interessasse. Para completar a cena, de vez em quando teríamos visitantes esporádicos que trariam notícias e informações que enriqueceriam nosso trabalho de leitura (história, paisagens, comidas, músicas, etc.). Cada dia repetiríamos esta rotina com o desejo de descobrir, ao final, qual seria o ponto de chegada que estava nos esperando.

As regras apresentadas antes do início das atividades estabeleciam que:

- Não era necessário ter lido o texto antes de começar, mas se o participante desejasse, poderia “lançar-se” a ele.
- Não era necessário ter nenhum tipo de preparação especial para participar, apenas vontade.
- A tarefa principal proposta seria a leitura. Os proponentes gostariam de explorar o registro mais amplo de leituras possíveis: desde a leitura íntima e solitária até a leitura coral e compartilhada.
- O conteúdo da proposta seria configurado a partir daquilo que o participante pensa, sente ou tem vontade de fazer, a propósito da leitura da *Odisseia*. Não há programa de aula e não há nenhuma aspiração didática.
- O participante deveria trazer para o encontro um exemplar da *Odisseia*, para que pudesse trabalhar à sua maneira.

Esta leitura compartilhada foi a primeira proposta da *Comunidad de aprendizaje*. Apesar de não fazerem uma referência explícita às ideias de Rancière (2010), podemos observar paralelos com os pressupostos do autor, identificando semelhanças com os *Ensaíos ignorantes*. O encaminhamento ocorreu conforme o planejado e aqueles participantes que quiseram escreveram e-mails após o término dos encontros, com suas impressões. Não houve debate, explicações ou justificativas. No último dia, cada participante seguiu seu caminho, com as reverberações da obra e do encontro.

Readers theatre – ou teatro da imaginação

Qual seria uma boa tradução para *readers theatre*: teatro de leitores? Teatro para se ler? Consideramos que estas expressões não soam satisfatoriamente em nosso idioma, por isso optamos por manter o termo original em inglês. O *readers theatre* é um estilo de teatro pautado na adaptação ou na compilação de textos literários, poesias e textos não ficcionais. Através da criação de um roteiro com estrutura dramática e com a

presença de um narrador, os atores preparam a sua leitura, utilizando-se ou não de elementos complementares, tais como cenários, figurinos, trilha sonora.

O termo *readers theatre* foi usado pela primeira vez, segundo Coger e White (1982), provavelmente, em 1945 em Nova Iorque, quando um grupo de artistas profissionais criou a Cia. Readers Theatre e produziu *Oedipus Rex*. A partir de então uma série de propostas surgiu no cenário profissional nova-iorquino, pautada nos princípios deste estilo de teatro que passou a ser conhecido como *readers theatre*. Entre estas produções, destacamos *Brecht on Brecht*, que propunha uma criação dividida em duas partes, sendo que a primeira, chamada “Vida”, foi composta por poemas, canções, cartas, ensaios e histórias relacionadas à vida de Bertold Brecht¹⁵. A segunda parte, “Teatro”, foi composta por falas, canções e cenas de algumas das peças do dramaturgo alemão (COGER; WHITE, 1982).

Reconhecendo-se como uma forma de arte oral que mescla as duas acepções de oralidade, a tradição dos contadores de história e a transmissão oral de uma narrativa escrita, tendo suas origens na leitura da poesia pelos gregos, no próprio coro grego, na liturgia medieval, o formato criado pela Cia. Readers Theatre contava também com a influência do teatro proposto por Brecht, no que diz respeito à perspectiva do distanciamento, e por Grotowski¹⁶ - teatro centrado na relação entre ator e público, conhecido por “teatro pobre”. A partir daí, *readers theatre* passa a ser um estilo de teatro adotado por diversas companhias profissionais ou não, conquistando espaço e simpatia do âmbito educacional.

As características principais do *readers theatre* são: a ausência de cenário e figurinos, ou a sua utilização criteriosamente selecionada; ações e movimentos apenas sugeridos pelo intérprete; a presença de um narrador que fala diretamente com o público e estabelece a situação básica do texto ou tema; roteiro criado a partir de um texto original que é dado ao leitor-ator como suporte; foco em desenvolver e manter uma relação próxima, quase pessoal, com a plateia. Uma premissa importante é que a ênfase deve ser dada ao caráter auditivo, de modo que o público se concentre na literatura e no que está nas entrelinhas do texto.

Campo de experimentação e exploração, o *readers theatre* não pretende ser comparado com o teatro. Sua forma é diferente e seu foco está na literatura e não na atuação, nem nas ações cênicas ou nos aspectos visuais. Com poucos recursos,

¹⁵ Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX.

¹⁶ Jerzy Grotowski (1933-1999), diretor teatral polonês.

centraliza o interesse do público nas palavras e nas motivações que estão por trás delas – subtextos - de modo que a performance é construída pela imaginação do receptor. O elemento essencial que diferencia o *readers theatre* do teatro dramático é a presença do narrador que, criando um texto oral ou lendo um texto previamente escrito, se comunica diretamente com a plateia. O narrador tem as funções de interligar as cenas, de comentar um acontecimento ou interpretar uma ação, mas sua função principal é garantir a relação direta com o público. Ainda que apresente aspectos relacionados à perspectiva do distanciamento, para Aaron Shepard (1993) o *readers theatre* não se enquadra em um teatro épico brechtiano.

Amplamente utilizado no âmbito educacional americano pelos professores, o *readers theatre* ajuda os alunos a adquirir e aprimorar suas habilidades de leitura, o que implica na aquisição de vocabulário, compreensão e apropriação do texto. Há várias publicações que orientam os professores na escolha dos textos e na preparação do roteiro a ser criado, partindo de peças, poemas, cartas, ensaios, diários e literatura em geral. Assim como há também uma modalidade denominada *docudrama*, que são roteiros criados a partir de fatos reais. O roteiro surge da pesquisa realizada de documentos originais em diferentes áreas (política, religiosa, familiar). Esta modalidade também é conhecida como *theatre of facts* ou *documentaries* (COGER; WHITE, 1982).

Estas publicações funcionam como guias que, através de perguntas lançadas ao professor, vão ajudando a definir a melhor forma de conduzir o processo, de escolher os temas, de adaptar textos para este formato que inclui o narrador, assim como trazem roteiros prontos dirigidos às diferentes faixas etárias, sempre tendo em vista o contexto no qual o professor está trabalhando.

* * *

Leitura e Teatro na perspectiva da espectadora (professora e atriz)

No teatro contemporâneo podemos observar uma série de espetáculos, ou eventos pontuais, em que a leitura está presente. Durante o período da pesquisa, pudemos encontrar, através de informações na imprensa, trabalhos em que os atores estavam sozinhos em cena, lendo cartas, poemas e trechos da obra de autores como Antonin Artaud, Harold Pinter ou James Joyce, conferindo ao espetáculo um tom intimista¹⁷.

¹⁷ Estamos nos referindo aos espetáculos *Cartas a Génica*, no qual a atriz Carole Bouquet lê poemas, textos e cartas do teatrólogo Antonin Artaud, apresentado no SESC Belenzinho/SP em 2011; *Celebration of Harold Pinter*, dirigido por John Malkovich, onde Julian Sands lê as poesias do dramaturgo inglês

Na mesma perspectiva, mas com a variante de que três atores estavam em cena, podemos mencionar o espetáculo *28 buitres vuelan sobre mi cabeza*, de Carlos Marquerie, que pudemos assistir no Teatro Pradillo de Madri/Espanha (2013). Tratava-se da leitura do diário que Marquerie escreveu entre um outono e uma primavera, tendo como mote a descrição da relação do próprio autor com a natureza. O espetáculo iniciava com uma mesa, uma cadeira, um copo de água no palco e o ator, sozinho em cena, começava a leitura do diário. Entre um trecho e outro, duas atrizes interagiam com Marquerie e criavam cenas silenciosas, imagéticas, que eram sobrepostas pela leitura, agora alternada entre todos. O espetáculo durava três horas e primava pela delicadeza (do texto, da leitura, do tom das vozes) em contraste com a força simbólica das imagens.

Na obra *A encenação contemporânea – origens, tendências, perspectivas*, Patrice Pavis (2010) afirma que a relação entre a leitura e o teatro, sob a perspectiva da encenação, é uma questão delicada e diz que “curiosamente, existem poucos estudos sobre este gênero de leitura pública de textos poéticos ou dramáticos, como se se tratasse, no caso, de uma comunicação pré-estética e propedêutica que não merecesse a mínima atenção” (PAVIS, 2010, p.27). Compactuamos com a observação do teatrólogo, já que durante o trabalho encontramos pouca literatura específica sobre o tema e percebemos estranhamento na reação dos pares ao nosso interesse por ele.

O autor mencionado observa a existência de uma posição de fronteira ocupada pela leitura na relação com o espetáculo e identifica a modalidade de leitura que estaria inserida neste espaço intersticial. Ele a denomina de *leitura cênica*. Entre a leitura dramática e a encenação e com os atores sustentando o texto nas mãos, a *leitura cênica*, com maior ou menor acabamento plástico e sonoro, pode apresentar uma tênue diferença com o que seria a *presença da leitura no espetáculo*. Trataremos destas nuances no primeiro capítulo.

* * *

Leitura e teatro na perspectiva da atriz (e professora)

A essas impressões como espectadora, relatadas no item anterior, somaram-se as experiências como atriz que pudemos vivenciar nos dois últimos trabalhos realizados e que têm relação com nosso tema. A primeira foi a participação na leitura cênica do texto

A filha do teatro - um ensaio melodramático, de Luís Augusto Reis¹⁸, com a direção de Edélcio Mostaço, em 2009. A oportunidade de participar como atriz do projeto de Mostaço nos revelou a peculiaridade deste formato e as possibilidades que surgem quando a leitura do texto é feita com a manutenção do papel em mãos. O desenho das cenas, a utilização de imagens projetadas, o figurino, e um processo de aproximadamente dois meses de ensaios nos fizeram pensar que *A filha do teatro* era mais que uma leitura dramática, mas também não era um espetáculo nos moldes tradicionais. Seria um esboço do espetáculo, no qual as atrizes mantinham o “texto em mãos”, ou seria o próprio espetáculo, levando-se em conta as tendências contemporâneas mencionadas por Pavis (2010)? Como atriz, nos perguntávamos a razão de a experiência, mesmo com acabamento precário, com falta de controle sobre a personagem, ter conseguido estabelecer uma boa comunicação com o público.

A curiosidade se manteve latente e, no mesmo fluxo da experiência anterior, partimos para a criação e atuação do/no espetáculo teatral *uma lady MACBETH*¹⁹, procurando manter a parceria com Mostaço, que o dirigiu. No segundo semestre de 2009, desenvolvemos com os estudantes da Universidade²⁰ um processo de *drama*²¹ a partir do texto *Macbeth* de W. Shakespeare. Como professora-personagem²² (procedimento próprio da metodologia citada) trouxemos para o processo a personagem de Lady Macbeth. Quando iniciamos os ensaios para a preparação da personagem, nos encantamos com a beleza do texto e nos demos conta de que são poucas as pessoas que têm o privilégio de ouvir aquelas palavras. Os próprios alunos da Universidade não conheciam sequer a fábula de *Macbeth*. Sabiam que era um texto de Shakespeare, e por isso um texto importante, mas nunca o tinham lido por acharem difícil, complicado e, em última instância, chato.

A partir destas inquietações, *uma lady MACBETH* surge dentro de uma perspectiva de cunho artístico e também pedagógico, visando “traduzir”, “destrinchar”,

¹⁸ Este texto conquistou o Prêmio Funarte de Dramaturgia em 2003, tendo sido publicado por esta entidade no mesmo ano.

¹⁹ *uma lady MACBETH* é um espetáculo solo, que estreou em 2010 e segue em cartaz, tendo participado de eventos estaduais e nacionais. Concepção e atuação: Heloíse Vidor. Direção: Edélcio Mostaço.

²⁰ Este processo foi realizado em parceria com Beatriz Cabral. De cunho interdisciplinar, o projeto envolveu alunos da disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro 2, ministrada por Cabral, e Improvisação Teatral 2, por nós ministrada no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro da UDESC/SC, 2009/2.

²¹ Metodologia inglesa de ensino, mais conhecida no Brasil como *drama*, *drama na educação* ou *process drama*.

²² Sobre o *professor-personagem* ver: VIDOR, H.B. *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2010.

aproximar o público de hoje do universo shakespeariano. Neste sentido, o projeto contou com uma primeira etapa que tinha como meta experimentar “como contar esta história” e “como aproximar-se do texto: os solilóquios de Lady Macbeth”. Esta etapa, que ocorreu em agosto/setembro/outubro de 2009, destinou-se à preparação do processo de *drama* com os alunos da Universidade e acabou levando à criação da primeira versão do roteiro dramatúrgico de *uma lady MACBETH*.

Este foi o ponto de partida para que surgisse a proposta de transformar um “exercício cênico acadêmico” levado a público em uma proposta de montagem inspirada no modelo de “aula espetáculo”, que tivesse como objetivo proporcionar o contato do público não somente com a trama de Macbeth, mas também com fragmentos do texto original. Deste modo, tanto a atuação como a relação com o espaço cênico buscavam neutralidade, atemporalidade e tom narrativo intercalado com dramático – narração x atuação das cenas. A dramaturgia propunha que os solilóquios de Lady Macbeth se intercalassem com os diálogos estabelecidos com o marido - cujas falas surgem através, por exemplo, de cartas - e a narração dos acontecimentos feita diretamente ao público. E para ressaltar as diferentes possibilidades de leitura de um mesmo texto, os fragmentos eram repetidos por diferentes personagens - um mesmo fragmento dito por Lady Macbeth, por uma bruxa, por uma Lady Macbeth inspirada no período elisabetano.

Assim, *uma lady MACBETH* configura-se na relação da atriz com o público, contando e mostrando trechos da tragédia escrita por Shakespeare, em jogo com a luz, com a música e com o cenário composto basicamente por cabides e suportes para os poucos elementos cênicos utilizados.

Fizemos questão de trazer para o presente texto nossa trajetória recente como atriz para mostrar que as inquietações fruto do entrelaçamento entre a leitura e o teatro já estavam latentes em nossa prática de atuação e como professora há algum tempo. E isso demonstra a forma conjugada como elas estavam sendo abordadas, ou seja, procurando fazer dialogar pedagogia e criação artística.

* * *

A constatação de que, por um lado, movimentos de aproximação entre os campos vêm acontecendo sob diversas perspectivas - pedagogia, atuação, encenação - e, por outro lado, de que a leitura é uma questão-problema dentro do leque de desafios que enfrenta a educação brasileira, nos aponta para o problema que trazemos e que diz

respeito à dificuldade e falta de interesse apresentada por crianças, jovens e adultos com e pela leitura de textos literários, dentro (e fora) de processos teatrais.

A partir deste raciocínio, a pergunta inicial que negritamos na página 4 - como associar leitura e prática teatral? - foi reformulada e desdobrada em outras: que aspectos da prática teatral podem favorecer a ampliação das formas de praticar a leitura e, por conseguinte, ampliar a fruição da literatura? A posição fronteiriça que a leitura pública ocupa em relação à encenação é, segundo Pavis (2010), o que interessa como aspecto de revitalização da cena. Como manter nas práticas de leitura com procedimentos teatrais, desenvolvidas em processos de ensino, a mesma zona de fronteira? Será que se a prática da leitura for abordada através da ludicidade do teatro - valorizando o aspecto sensível além do analítico no contato com a literatura - ela pode criar outras entradas para o texto e favorecer a sua apropriação? Por que optar pela leitura de textos em práticas coletivas? Quais as decorrências da proposta de transitar entre as práticas coletivas e compartilhadas de leitura e as práticas teatrais para a compreensão do texto? Qual o papel que o professor de teatro pode desempenhar nesse processo? O trânsito entre o campo da leitura e do teatro favorece a aliança entre criação e pedagogia?

Com base nestas interrogações, a tese pretende demonstrar que o ato de ler textos em práticas coletivas, com a presença da voz e a partilha de impressões, é um ato com sentido em si mesmo, não apenas uma etapa para a encenação. A leitura dentro do projeto teatral pode ter diversas abordagens que repercutem na cena, na atuação e na formação de leitores. No nosso caso, o tema será abordado a partir da perspectiva da formação do professor teatral, fato que nos levou a propor experiências com a leitura em diferentes contextos educacionais.

Partimos com o propósito de descobrir como conjugar a leitura a propostas lúdicas advindas do teatro, desde o início dos processos teatrais ou como uma atividade independente, levando em conta a viabilidade destas propostas nos diversos contextos que fazem parte da realidade profissional que o futuro docente enfrentará. Procuramos adaptar exercícios diversificados, por nós realizados e ministrados durante nossa trajetória profissional e apresentar outras possibilidades por nós criadas e experimentadas.

Desta forma, nosso objetivo foi unir os campos da leitura e do teatro e verificar como esta união pode ampliar as possibilidades de pensar, praticar e sensibilizar crianças, jovens e adultos para a leitura e a convivência com os livros, e também para o teatro, contribuindo com a formação e a prática de professores. Sendo assim,

procuramos: garantir que a apropriação do texto se desse através do contato com a própria obra; elaborar formas para promover o primeiro encontro com o texto que integrassem o aspecto sensível e o intelectual, considerando as primeiras impressões do leitor sobre a obra; disponibilizar obras literárias diversificadas; valorizar a dimensão oral nas práticas de leitura, a abordagem lúdica e o contato com o objeto livro.

Nas oficinas ministradas para atores e educadores, nossa atuação na condução da pesquisa se deu através dos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2012). Estivemos implicados no processo conjuntamente com os participantes, na medida em que compartilhamos todos nossos questionamentos e a forma como estávamos tentando responder a eles através de propostas previamente planejadas. Este fato fez com que agíssemos de forma cooperativa, preservando espaço para o diálogo, de modo que o envolvimento dos participantes, assim como suas colocações sobre o problema - como aproximar teatro e leitura -, se configurassem como fonte de aprendizagem para todos. Estávamos realmente colocados em um projeto cujos resultados e desdobramentos possíveis desconhecíamos. Como mediadores, avaliávamos e recriávamos as situações de aprendizado.

Devido à efemeridade da leitura, assim como dos processos teatrais, de acordo com a pesquisadora Cecília Salles (2008) optamos por utilizar como fonte de registro das práticas a documentação fotográfica e audiovisual, produzida com o intuito de ajudar na análise das experiências, preservando o máximo de detalhes, pois durante as atividades surgiram comentários dos participantes que dizem respeito às questões que estavam sendo tratadas e que mereciam ser considerados. As falas foram transcritas, em alguns casos compiladas e inseridas no corpo do texto, quando se referiam especificamente ao exercício relatado, levando à sua problematização. Além deste material, pudemos contar também com a redação das impressões dos participantes das oficinas em cartazes coletivos e através de respostas a perguntas por nós propostas e/ou redação de cartas.

Com isso, estruturamos o texto de modo que no primeiro capítulo realizamos o mapeamento e a análise das modalidades de leitura conhecidas no campo teatral – leitura dramática, leitura cênica e leitura de mesa, organizando-as em três grupos principais:

- a) leituras de preparação e leituras complementares vinculadas a processos de criação teatral;
- b) da leitura em voz alta à leitura cênica;

c) entre a leitura cênica e o espetáculo com a presença da leitura.

A seguir prosseguimos com a discussão de cada uma delas associada ao teatro. Trabalhamos com a suposição de que a presença do espectador-ouvinte no aqui-agora da leitura e a presença dos elementos teatrais, em maior ou menor grau, são os fatores que definem o grau de teatralidade nesses formatos: do menos intenso (leitura em voz alta) ao mais intenso (leitura cênica ou leitura encenada). Para finalizar o capítulo, esmiuçamos as relações entre leitura pública e teatro, deixando de lado o espetáculo e nos detendo ao núcleo desta relação, que está na passagem do texto escrito (lido e vocalizado) pelo corpo do ator (leitor), diante de alguém que o observa (ouvinte-espectador, mesmo que seja interno ao processo). Cabe ao espectador conferir teatralidade ao acontecimento, no aqui-agora deste encontro, já que, segundo Óscar Cornago (2005; 2008) e Josette Féral (2004; 2009), a teatralidade está na ótica de quem vê. Denis Guénoun (2003, 2004) e Peter Brook (2000) são alguns dos autores que embasam a discussão.

No segundo capítulo, iniciamos com a discussão sobre as características do texto literário e o porquê de insistirmos na sua inserção em processos teatrais, a partir do diálogo com os autores Wolfgang Iser (1996), Umberto Eco (2011) e Antonio Candido (1995), entre outros. Seguimos com o entendimento das ações: ler, ler em performance - acepção de Paul Zumthor (2007); vocalizar a leitura (a presença da voz e suas implicações); escutar (a escuta que é evocada pela presença da voz) e ver (a visualidade e a teatralidade). Trabalhamos com a hipótese de que a presença do ouvinte que, no aqui e agora recebe o texto, ouvindo e vendo a sua leitura, interfere no processo de construção de sentidos, propicia apreensão estética e é a configuração necessária para que o parentesco entre leitura e teatro possa ocorrer. Paul Zumthor (2010; 2007; 1993), Leonor Lencastre (2003), Roland Barthes (2007; 2006; 1990), Edmir Perrotti (2012), Jean Foucambert (2008) e Élie Bajard (2005; 2007), entre outros, foram os autores que deram suporte teórico para a discussão.

No terceiro capítulo, descrevemos, problematizamos e analisamos as práticas criadas e realizadas a partir da perspectiva lúdica que pautou a aliança entre teatro e literatura. Enfatizamos modos de ler vocalizados e coletivos, de maneira que a voz, os movimentos corporais em relação com o espaço, o endereçamento da leitura e a ênfase no sentido da audição foram os eixos principais de exploração, ativados por regras de jogo flexíveis e transitórias. Assim, o foco esteve no contato dos participantes com os

textos através das ações de ler, vocalizar o que se lê, escutar e ver, distanciando-se das ações de atuar e recitar. As práticas descritas e analisadas neste capítulo se caracterizaram por formas de ler que podem se adequar a vários textos, com ênfase nas repetições da leitura do mesmo texto, visando a sua inserção nos momentos iniciais de um processo teatral.

No quarto capítulo, descrevemos e analisamos as propostas que se basearam no princípio de composição de regras especialmente pensadas para a leitura de determinado texto, ou seja, regras vinculadas à natureza de um texto específico. Mantivemos a opção por modos de ler vocalizados e coletivos e trabalhamos com textos mais longos, lidos uma única vez, em um formato que poderia ser considerado como um evento pontual, próximo ao das *leituras compartilhadas* e/ou *públicas*. Durante a leitura, com o auxílio das regras, as primeiras impressões sobre o texto eram partilhadas com o grupo através da criação de palavras-síntese pelos participantes. Nesta etapa, a ênfase foi dada à leitura como atividade com sentido em si mesma, ainda que conjugada com uma ou outra ação relacionada ao uso do espaço, ou ao corpo-voz em movimento.

No quinto capítulo discutimos os temas comuns que emergiram de ambas as abordagens anteriormente descritas e analisadas à luz da teoria estudada e finalizamos a discussão focalizando a importância do *gesto do professor*, segundo o que propõem os educadores Fernando Bárcena (2012) e Daniel Pennac (2008; 2011), para pensar nas mediações que tornaram possíveis a inserção da leitura no projeto teatral, a partir da articulação dos campos da leitura, da literatura, do teatro e da educação.

A escolha (arriscada) de dialogar com outros campos se justifica pelo desejo (e certa teimosia) de garantir a presença de textos literários em processos de ensino do teatro, mais especificamente de garantir o contato do aluno com estes textos em sua materialidade, procurando maneiras de tornar prazeroso este encontro entre textos e pessoas (leitores, ouvintes e observadores). Estamos situados num espaço de interstício, inseridos num jogo teórico-prático *entre* o conhecido e o desconhecido, procurando nos movimentar nesta zona híbrida que, apesar de arriscada, nos pareceu fértil.

Um último detalhe: nossa resistência (inicial) à utilização da primeira pessoa do plural na escrita do trabalho, apenas para cumprir um pressuposto acadêmico, foi superada após o encontro com a filósofa espanhola Marina Garcés (2013), que no texto *Nosotros, quién?* diz: “o ser humano é algo mais que um ser social, sua condição é relacional em um sentido que vai além do circunstancial: o ser humano não pode dizer

eu sem que ressoe, ao mesmo tempo, um nós” (GARCÉS, 2013, p. 29, tradução nossa)²³. A opção pelo *nós* tem a ver com a ressonância mencionada.

²³ No original: “El ser humano es algo más que un ser social, su condición es relacional en un sentido que va mucho más allá de lo circunstancial: el ser humano no puede decir yo sin que resuene, al mismo tiempo, un nosotros” (GARCÉS, 2013, p. 29).

Considerações finais CARTA(da) FINAL

Sobre o gesto da professora-atriz e sobre o aprender

Mesmo fazendo atividades, me diverti.

(Pré-adolescente)

A oficina brinca com o texto, a palavra, as formas de significar as palavras... Tudo é lúdico e muito fruitivo, a impressão que tenho é que passamos a manhã brincando! Sabe aquela sensação de aprender algo sem esforço? Pois é, foi bem assim a manhã.

(Valéria de Oliveira - atriz e educadora)

A atividade de encerramento das composições com a leitura e escuta de textos literários que propusemos nas duas últimas oficinas ministradas foi solicitar a cada participante que escrevesse uma carta ao destinatário que escolhesse (próximo ou não do círculo de suas relações), na qual contaria a experiência de ler textos literários com práticas lúdicas oriundas do teatro. Para introduzir a atividade, sentávamos todos em roda e nós (mediadora) líamos para o grupo o trecho do texto abaixo, que faz parte do artigo *Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade*, de Jorge Larrosa (2010).

O ensinar e o aprender

O professor - aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta. Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que receberão e suscitasse suas respostas. Mas a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler”. Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou uma tarefa. E é uma dívida e uma tarefa – a dívida e a tarefa da leitura - que o professor dá quando remete o texto. Uma dívida é uma responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler (LARROSA, 2010, p. 140).

Algumas das cartas recebidas:

Amada irmã,

hoje nos foi dado de presente um conto da escritora Lygia Bojanga. Conforme o conto foi sendo lido, fui lembrando de você.

Nossa história só a gente conhece, ninguém sabe quantas vezes nos penduramos em malas como a menina Rebeca.

Meu coração está disparado só de lembrar o sentimento de insegurança, de perda ou do medo de perder que sentimos tantas vezes na nossa infância.

Enquanto liam o texto eu ri algumas vezes, de nervoso.

Te amo e tenho orgulho do que nos tornamos. Nossas malas só servem para viajar. Elas não servem para fugir, para comer ou para abandonar alguém.

Nós aprendemos a ficar!

Beijo,

Mel

Querido Pai,

Acabei de ler um texto na aula e lembrei de você.

Ele falava de uma menina que não deixava a mãe
ir embora, por mais que ela promettesse ~~ir~~ voltar.

Eu acho que você deveria cuidar mais da minha mãe,
já que eu não estou aí. Ela merece.

Pensa bem, por favor.

Com carinho,
Tati.

Não vamos escrever uma carta, mas vamos encerrar este texto que pretendeu traduzir um percurso de estudo e aprendizado, com a tentativa de pensar sobre as questões que seguem: qual foi nosso propósito quando provocamos, com nosso gesto pedagógico, a ação de ler textos por nós escolhidos e oferecidos? Por que propor estes movimentos no campo do ensino, do teatro e do ensino do teatro?

Nossa intenção não foi (e não é) formar, na Licenciatura em Teatro, medidores de leitura, mas se ler é um caminho para “o ensinar e o aprender na liberdade” e há dificuldade com a realização plena deste ato entre crianças, jovens e adultos brasileiros, porque não tratá-lo em nossa prática docente dentro das nossas possibilidades de atuação? Ler vinculado à liberdade abarca o sentido *lato* do termo, mas quando nos detemos em nossa proposta de trabalho com o texto escrito, no campo do teatro ou fora dele, com nossas ações podemos interferir no sentido estrito da leitura – a leitura dos textos escritos. Então, por que delegar a função de formar leitores, ampliar o número de leitores, ampliar a fruição literária aos professores de pedagogia, alfabetizadores ou aos professores de Língua Portuguesa e Literatura? A fruição literária é absolutamente compatível com o campo do teatro e a leitura, como vimos, é fundamental para a formação dos artistas, atores e diretores, por isso o que defendemos, em primeira instância, é que o professor de teatro assuma sua responsabilidade neste processo e que integre de maneira concreta (não necessariamente explícita) a leitura dentro do projeto teatral. Este movimento, entretanto, traz uma questão significativa que é a própria relação do professor com a leitura. Se o sujeito-professor tem dificuldades ou desinteresse com e pela leitura e literatura, como esperar que seu gesto pedagógico seja permeado pelo entusiasmo com esta atividade? Falamos o mesmo em relação ao teatro: se o professor não está engajado emocionalmente com esta linguagem artística, seja como criador, seja como receptor/espectador sintonizado com a produção contemporânea, como sua prática será inspirada ou permeada por ela?

Pudemos apontar, através deste estudo, que a aliança entre os campos da leitura e do teatro abre vários caminhos a serem trilhados, com uma proximidade maior ou menor em relação à cena. Poderíamos ter explorado modalidades de leituras dramáticas ou cênicas, ou poderíamos ter revisado, analisado e experimentado a presença da leitura no espetáculo, ou na preparação dos atores, mas priorizamos explorar formas variadas dentro da perspectiva da formação do professor, acreditando que, se um espaço for

aberto dentro da perspectiva pedagógica, ele trará reverberações nas outras vertentes mencionadas – encenação, atuação.

Temos consciência de que nosso estudo apontou possibilidades que necessitam de uma continuidade na experimentação para que possam se consolidar, para que ganhem consistência e possam se configurar como uma alternativa metodológica dentro do campo do ensino de teatro. Pretendemos, com a continuidade de nossa prática docente e de investigação, aprofundar os aspectos aqui delineados, ampliar as abordagens, reconfigurar as práticas e os textos literários trabalhados, desdobrando as perspectivas que se esboçaram quando os campos foram aproximados.

Esperávamos, prioritariamente, contribuir com e nutrir o trabalho dos professores, não somente de teatro, mas de pedagogia, de literatura, devido ao aspecto interdisciplinar do estudo. Entretanto constatamos, através da fala dos participantes-atores, que as propostas desenvolvidas têm potencial para o aprimoramento de aspectos relacionados à atuação. Estes aspectos se referem tanto ao trabalho com a palavra, como com a limpeza gestual, pelo caminho do despojamento, da exposição sem proteções na realização das ações de ler-proferir-escutar-ver diante dos outros, utilizando unicamente como apoios: o texto (papel em mãos), as regras e o coletivo. Observamos também que as propostas apontaram características relacionadas à encenação com caráter performativo.

Estas constatações nos fazem pensar que nosso desejo de não dissociar a pedagogia dos processos artísticos de criação vem se concretizando em nossa prática profissional e esta perspectiva inclusive apontou um desdobramento interessante: se há algum tempo achávamos que nossa experiência como atriz e diretora em alguns experimentos contribuía para nossa atuação docente - já que não tivemos formação especializada para o ensino, ensinávamos o que sabíamos fazer como artista (como um caminho de mão única) -, hoje em dia podemos dizer que nossa formação e vivência de artista continua influenciando nossas práticas de ensino, mas que a pedagogia igualmente tem nos apresentado desafios que estão inspirando nosso trabalho de artista. No presente momento, o caminho se tornou de mão dupla e podemos afirmar que é a perspectiva pedagógica que está, mais do que presente, alimentando nossos processos de criação.

Há três aspectos fundamentais que nortearam este estudo e continuarão guiando nosso olhar sobre o teatro, a literatura, a leitura e a pedagogia: 1. dar importância ao que muitas vezes é considerado insignificante, quase invisível - as primeiras impressões (do texto e do grupo), as primeiras leituras, as primeiras vozes, as primeiras imagens; 2. dar atenção ao momento presente, aquele em que ocorre o encontro entre as pessoas, através da literatura e com ela, configurando-se como *teatro* e como *gesto educativo*; 3. tudo isso sendo evocado pela perspectiva do jogo – regras que libertam, dão segurança e garantem prazer.

Assim, concluímos que, na particularidade destas experiências, a dimensão lúdica e a presença da voz, associadas à leitura dos textos de literatura que nos “atravessaram” como leitora, foram os aspectos que contribuíram para que nosso gesto pedagógico fosse sintetizado pela sensação, expressa reiteradas vezes pelos participantes nos diversos contextos em que atuamos, de “aprender algo sem esforço” ou, dito de outra forma, de encontrar um jeito (*colorido* e não dissociado) de ver o mundo teórico e prático - brinquemos com as palavras: *Teoriprática...! Pratique_órica...! Pra ti te ó rica...! Rica prá ti caótica te...! Teor ia pra ca ti...!* - criando e recriando regras para o diálogo avançar.

Referências:

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

ANTUNES, A. *As coisas*. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/as-coisas.html> Acesso em 30/07/2013 14:25h

ARRIOLA & GALÍ. Normas del juego del diálogo. In: *A veces me pregunto por qué sigo bailando*. Prácticas de la intimidad . CORNAGO, O. (Org). Madrid: Ed. Continta me tienes, 2011.

BAJARD, É. *Ler e dizer*. Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARBA, E. *A Canoa de Papel – Tratado de Antropologia Teatral*. Tradução de Patrícia Alves. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BÁRCENA, F. *El aprendiz eterno*. Filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2012.

BARROS, M. O apanhador de desperdícios. In: *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. *O prazer do texto*. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

_____. *Escritos sobre teatro*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARTHES, R., COMPAGNON, A. *Leitura*. In: *Enciclopédia Einaudi*, v.11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, págs. 184-206.

BOJUNGA, L. *Tchau*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.

BONFITTO, M. *O ator-compositor*. As ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

BRECHT, B. *O teatro dialético*. Ensaios. Tradução Portugália Editora. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

- BROOK, P. *A porta aberta*. Reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução: Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CABRAL, B. A. V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *O movimento da significação*. O jogo do texto e o jogo da cena. Porto Alegre: Revista CENA nº. 7, 2009.
- CALABRE, L. Voz ao grande público. In: *Revista do SESC*. São Paulo: SESC-SP. 2014.
- CALLOIS, R. *Os jogos e os homens*. A máscara e a vertigem. Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Ed. Cotovia, 1990.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 1995. Disponível em: <http://culturaemarxismo.files.wordpress.com>. Acesso em 14 de abril de 2014 16:40h.
- CARRÉ, A.; LENNE, L.; MÉTAIS-CHASTANIER, B. Des lectures, pour quoi faire? In: *Agôn*. Revue des arts de la scène. 2011. Disponível em: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1866>. Acesso em 02/08/12 17:37h.
- CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C., T. *Oculto nas palavras*: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e escrever*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (Orgs). *História da leitura no mundo ocidental volume 1*. Tradução Fulvia M. L. Moretto; Guacira Marcondes Machado; José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler*. Vencendo o fracasso. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- CIÇA, C. V. A. O. *Travatrovas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural*. Cultura e imaginário. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2012
- COGER, L. I. & WHITE, M. R. *Readers theatre handbook*. A dramatic approach to literature. Illinois: Scott, Foresman Company, 1982.
- COLASANTI, M. *Como se fizesse um cavalo*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- CORNAGO, O. Qué es la teatralidad? Paradigmas estéticos de la Modernidad. In. *Telonde fondo* – Revista de teoria y Crítica Teatral no. 1, 2005. Disponível em: www.telonde fondo.org
- _____. Teatralidade e ética. In: *Próximo ato. Questões da teatralidade contemporânea*. Organização Fátima Saadi e Silvana Garcia. São Paulo: Itáu Cultural, 2008 (p. 20-31).

DRAHY, G. Le plaisir de l'esquisse. In: *Agôn Revue des arts de la scène*. 2011. Disponível em: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1866>. Acesso em 02/08/12 às 18:08h

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

ECO, U. *Lector in fabula*. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Attílio Cancian. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

FÉRAL, J. *Teatro, teoría y práctica*. Más allá de las fronteras. Traducción de Armida María Córdoba. Buenos Aires: Galerna, 2004.

_____. Performance e performatividade. O que são os Performance Studies?. In: MOSTAÇO, E; OROFINO, I; BAUMGARTEN, S; COLLAÇO, V. (Org.). *Sobre Performatividade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Curitiba. Ed. Positivo, 2010.

FICHET, A. Des lectures pour créer du jeu. In: *Agôn Revue des arts de la scène*. 2011. Disponível em: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1866>. Acesso em 02/08/2012 às 18: 02h.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor*. Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FURNARI, E. *Marilu*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Amarílis*. São Paulo: Moderna, 2013.

GARCÉS, M. *Un mundo comun*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

GERALDI, J. W. Práticas da leitura na escola. In: GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. & FONSECA, M. N. G. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, M., AUTRAN, P. & MORETTHO, R. *Tirando um som*. São Paulo: Paulus, 2012. Coleção em Cena!

GOMES, R. De Stanislavski a Grotowski. Rio de Janeiro. *Folhetim 30*, 2013, 63-73. Disponível em: http://www.pequenogesto.com.br/wpcontent/uploads/2013/10/04_folhetim30_web_imp_ressao.pdf. Acesso em 02 /11/ 2014 às 19h

GRAZIOLI, F. T. *Teatro de se ler*. O texto teatral e a formação do leitor. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2007.

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

_____. *O teatro é necessário?* Tradução de Fátima Saadi. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2004.

GULLAR, F. *Traduzir-se*. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MzI5MTc/>
Acesso em 4/8/2013 às 19:45h

HAN, J. Les troubles de l'inachèvement. In: *Agôn*. Revue des arts de la scène. 2011.
Disponível em: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1863>. Acesso em 02/08/2012 às 17:49h.

HOUAISS, A. *Grande dicionário beta da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss: UOL, 2014. Disponível para assinantes em: <http://houaiss.uol.com>. Acesso 24/05/2014 às 14:43h.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JARDIM, J. *Vestígios do dizer de uma escuta (repouso e deriva na palavra)* Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, ECA USP, São Paulo, 2009. p. 1-129.

JUNQUEIRA, S. *O macaco e a mola*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KOSOVSKI, R. A mesa para a cena? In: *Olhares ESCH* no. 1. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2009. p. 62-65.

KOUDELA, I. *Texto e Jogo*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003.

_____. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LENCASTRE, L. *Leitura*. A compreensão de textos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

LÍCIA, N. O trabalho de mesa entre as décadas de 1940 e 1960. In: *Olhares ESCH* n. 1. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2009. p. 72-83.

LIMA, L. C. *A Literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOBATO, M. O mês de abril. In: *Viagem ao céu*. São Paulo: Globo, 2007.

LUAIZA, B. A.; GONZALES, R. M. P. *Definición y clasificación del texto desde una óptica de la didáctica de la lectura*. Revista Año 10 n. 10, 2008. Disponível em www.aal.idoneos.com. Acesso em 05/07/2011 às 14:26h.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MEIRELES, C. A Língua do nhem. In: *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MOSTAÇO, E. Fazendo cena. A performatividade. In: MOSTAÇO, E; OROFINO, I; BAUMGARTEN, S; COLLAÇO, V.(Orgs). *Sobre Performatividade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009.

MOULIER, J. Une forme oubliée. In: *Agôn*. Revue des arts de la scène. 2011. Disponível em: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1853>. Acesso em 02/08/2012 às 17:37h.

OLIVEIRA, E. K. *Corpo a corpo com o texto literário*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2009. p. 1-167.

PASTORELLO, L. M. *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2010. p. 1-150.

PAVIS, P. *Dicionário de Teatro*. Tradução de Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *A Encenação Contemporânea*. Origens, tendências, perspectivas. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PAVLIK, S. *La lecture face l'acteur, une forme monstre?* In: *Agôn* Revue des arts de la scène. 2011. Disponível em: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1872>. Acesso em 02/08/2012 às 18:07h.

PENNAC, D. *Diário de Escola*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

_____. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PERROTI, E. Verbete Leitura. In: COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2012

PETIT, M. *Leituras*. Do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PICQ, J.I. Notes relatives aux lectures publiques et définition d'une nouvelle chanson de geste. In: *Agôn*. Revue des arts de la scène. 2011. Disponível em: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1851>. Acesso em 02/08/2012 às 17:27h.

PUPO, M. L. S. B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico*. Uma aventura teatral. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

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

_____. O espectador emancipado. Tradução de Daniele Ávila. In: *Revista Urdimento* vol. 1, n. 15. Florianópolis: Ceart/UEDESC, 2010, p.107-122.

REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar*. Literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROGER, C. *Os jogos e os homens*. As máscaras e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

ROSEN, M; LANGLEY, J. *Dorminhoco*. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 2002.

RYNGAERT, J.P. *Jogar e representar*. Práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES, C. *Redes da criação. Construção da obra de arte*. Vinhedo: Ed Horizonte, 2008.

SÁNCHEZ, J. A. & PRIETO, Z. *Teatro*. Itinerarios por la Colección. Madrid: Museo Nacional Centro de Artes Reina Sofía, 2010.

SCHECHNER, R. *Performance Studies*. An introduction. Second Edition. New York: London, Routledge, 2006.

SCLIAR, M. *Zap*. Disponível em: http://www.releituras.com/mscliar_zap.asp Acesso em 1/8/2013 às 19:14h.

SHAKESPEARE, W. *Romeu e Julieta*. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: LPM, 1998.

_____. *Macbeth*. Tradução de Manuel Bandeira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SHEPARD, A. *Stories on stage*. Scripts for reader's theater. New York: The H. W. Wilson Company, 1993.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOARES, M. H. *Práticas de leitura no teatro de grupo: aproximações com a escola*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2014, 326 p.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Jogos teatrais*. O fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed Perspectiva, 2006.

SOARES, C. *Pedagogia do jogo teatral. Uma poética do efêmero e o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

STANISLAVSKI, C. *A criação de um papel*. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2012.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TORREGROSA, J. C. *Taller de expresión oral*. Barcelona: Octaedro, 2007.

_____. *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en aula*. Barcelona: Octaedro, 2008.

UBERSFELD, A. *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna, 2002.

VERÍSSIMO, L. F. Sexa. In: *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. Da timidez. In: *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz. A "literatura medieval"*. Tradução de Amálio Pinheiro (parte I) e Jerusa Pires Ferreira (parte II). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

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