

LEITURA, VOZ E *PERFORMANCE* NO ENSINO DE LITERATURA

ELIANA KEFALÁS OLIVEIRA*

RESUMO

Uma relação carnal com o texto permite compreender a palavra literária não somente de uma perspectiva analítica, mas também sensorial, de forma que o ato de ler em voz alta seja tomado como *performance*, como movimento de sentidos. O desafio, neste texto, é o de nos debruçarmos sobre um conjunto de reflexões acerca do ensino da literatura e da leitura, tomando-os como lugar de transformação e de desestruturação do sujeito. Para se experimentar um texto, é necessário, por um lado, colocar a atenção nos sentidos da palavra e, por outro, abrir ao texto os sentidos do corpo de quem o recebe.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, literatura, voz, *performance*, corpo.

INTRODUÇÃO

Que lugar o texto literário vem ocupando nas aulas de Literatura? Como se dá a leitura na sala de aula? Que relações se estabelecem entre o professor e o aluno no trabalho com a leitura literária? Não tenho aqui a pretensão de responder essas questões formulando uma espécie de diagnóstico da situação atual do ensino de literatura, mesmo porque essa avaliação fugiria totalmente do meu alcance. No cotidiano das inúmeras escolas de nosso país, há diversos professores construindo diferentes práticas de ensino de literatura. Imagino que várias delas sejam muito interessantes e instigadoras.

Apesar de não ter o propósito de fazer um levantamento sobre a situação atual do trabalho com a literatura na sala de aula, procurarei,

* Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
E-mail: llycaoliveira@gmail.com

inicialmente, elencar algumas considerações sobre esse ensino, tomando como base documentos oficiais e textos que refletem sobre os desafios e as perspectivas do trabalho com a obra literária na escola. Sendo assim, pretendo partir de questões mais gerais em torno do ensino de literatura, para, em seguida, delinear um caminho teórico e metodológico que discuta a relação entre texto literário e formação do leitor no processo de ensino-aprendizagem da literatura em sala de aula.

Procurarei, em seguida, pensar uma determinada perspectiva sobre a relação texto-leitor que leve em conta a percepção sensorial ou carnal dos sujeitos envolvidos nas atividades de literatura na escola. Ou seja, trata-se de realçar, no ato de ler o texto literário, a importância do engajamento do corpo para uma formação transformadora do leitor. A literatura pode reacender os sentidos daquele que lê no ato da leitura e o leitor pode reverberar esse afloramento através de sua voz, de seu corpo. É nesse sentido que pretendo discorrer, ao final deste texto, a partir de algumas experiências pessoais e de ensino, sobre as noções de vocalidade poética e de *performance* como possibilidades de apreensão sensorial do texto literário na sala de aula.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

São muitos os autores e as obras a serem abordados na formação do aluno-leitor na educação escolar básica. No ensino médio, em especial, é no mínimo desafiador imaginar que se devam cobrir todas as obras e épocas literárias. Além disso, adotar como perspectiva central o estudo da história da literatura, nessa etapa do ensino, pode produzir tanto vantagens quanto fragilidades ou lacunas. Se, por um lado, é possível pensar que, optando por uma historiografia da literatura, poder-se-ia dar conta, no ensino, de um longo tempo da produção literária nacional, por outro, essa opção passa a ser desvantajosa na medida em que, por vezes, inviabiliza a leitura integral de obras ou, ainda, porque deixa em segundo plano a oportunidade de o professor e o aluno se debruçarem sobre a leitura e a análise de textos.

O ensino da história literária no nível médio permite que o aluno tenha uma visão panorâmica um tanto elucidativa sobre acontecimentos e obras; entretanto, esse conhecimento pode ser cristalizado em estru-

turas classificadoras que são muito generalizantes e que não dão conta de aspectos paradoxais e complexos das obras. Geralmente, o texto literário aparece nos livros didáticos do ensino médio em fragmentos que têm a função de exemplificar as categorizações anteriormente explicitadas. O aluno teria então a tarefa de, nos exercícios referentes a esses textos modelos, encontrar neles categorias que são características de uma escola literária específica.

De acordo com o capítulo “Conhecimentos de literatura” das *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2008), a noção de que é necessário cobrir toda a extensão da história da literatura no ensino médio acaba exilando o contato com as obras da sala de aula; torna-se ainda uma pressão sobre o professor, acarretando em aulas desinteressantes, de matérias “para simplesmente decorar”:

Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos da gramática), fazendo uso da história da literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado. (Ibid., p. 76)

Além de muitas vezes essa escolha pela via da história literária produzir situações frustrantes de ensino-aprendizagem, ela pode se tornar equivocada na medida em que, à força, sujeita a obra aos enquadramentos já cristalizados da crítica. Ainda que esses ajustes das obras a padrões da crítica literária possam ser elucidativos por permitirem o reconhecimento de traços comuns entre distintas obras de um mesmo período, corre-se o risco de que a apreensão da literatura fique enrijecida e paralisada, e que os alunos deixem de ser potencialmente leitores críticos, ou até mesmo deixem de ser leitores.

Quanto ao ensino fundamental, há, nessa etapa, o risco de excessiva escolarização do texto literário, o qual por vezes fica circunscrito a sessões do livro didático compostas geralmente de textos curtos seguidos de atividades de interpretação. Quando o trabalho com a literatura, entre o sexto e o nono anos, resume-se à leitura do texto preestabelecido no material didático com a finalidade de resolver exercícios, o livro sai de cena e o ensino de literatura vira resolução de tarefas.

No livro do professor, consta a resposta esperada; o aluno deve acertá-la, mostrar que entendeu, que dominou o texto, que o adequou a uma compreensão preestabelecida. Silva (1986), em uma pesquisa que discute a escolarização da leitura no ensino fundamental, mostra como essa tendência “tarefeira” de manuseio do texto literário, em vez de convocar o leitor ao diálogo com o texto, encerra-o em um cativeiro. Para essa autora, os exercícios de interpretação, quando têm o intuito de verificar o entendimento do texto, conferem a esse último um estatuto monológico, não afeito à polissemia. Dessa forma, para mostrar a eficácia de uma leitura, o aluno tem de:

Provar que captou a mensagem certa, aquela prevista pelo livro, conhecida pelo professor que detém a chave da interpretação [...]. Trata-se aí de uma leitura que precisa produzir um conhecimento exato e objetivo do texto. Sólido e útil... [...] são recursos que a escola utiliza para conferir um certo estatuto científico, sério e positivo, à leitura do texto. Principalmente do texto literário, cujas ambiguidades, cuja polissemia a escola não pode suportar. (Ibid., p. 60)

Quando, nas atividades de interpretação preestabelecidas pelo livro didático, o intuito é recuperar o que está dado, ou reconhecer a estrutura do texto, pressupõe-se que a significação desses textos é invariável e, portanto, não depende do leitor. Segundo Walty (2006), transformar o texto, na “lição da literatura”, em algo “estático, engessado” significaria a “morte da literatura, seu aprisionamento” (ibid., p. 51). A autora esclarece como a escolarização inadequada da literatura afasta o aluno do texto:

[...] o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações [...]. Em nome da literatura, tais procedimentos, muito usados nos livros didáticos [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente. (Ibid.)

O didatismo não somente afasta o aluno do texto; também faz que o próprio professor deixe de ser um investigador e se transforme em um refém do material e dessa lógica de ensino. O leitor, nessa pers-

pectiva, passa a ser visto como aquele que decodifica a mensagem do texto; e, ao professor, reserva-se o lugar de verificar se está correta a interpretação dada. Nesse sentido, o livro didático muitas vezes coloca à margem a possibilidade de o aluno e o professor estabelecerem diálogos (imprevisíveis e arredios ao controle) no contato direto com as obras. O que poderia ser um espaço de descoberta, pesquisa e reinvenção torna-se um lugar de desapropriação dos sentidos e de verificação da aprendizagem.

Essa política de ensino em que o livro didático é quem manda instituiu no Brasil, há mais de três décadas, uma escola por vezes reprodutora – e não tanto produtora – do conhecimento. O especialista é quem pesquisa e traz as novidades. Ao professor cabe somente repassar esses conteúdos, ou ainda, operacionalizá-los, mediante a aplicação das atividades dos manuais didáticos (fruto de um grande mercado editorial aliado ao governo público).

Geraldi (2004), no artigo “A aula como acontecimento”, evidencia como a figura do professor vem, ao longo dos séculos, sendo limitada. O autor afirma que, diferentemente dos dias de hoje, na Antiguidade e no início da Idade Média, nas “escolas dos sábios”, quem ensinava era aquele que produzia o conhecimento. Seria justamente no bojo do mercantilismo, da lógica da produção e do consumo, que aquele que ensina já não é aquele que produz o conhecimento, mas o que o reproduz: “o professor se define como aquele que sabe um saber produzido por outros e que o transmite ao aluno” (ibid., p. 12).

Na modernidade, com a priorização da técnica, essa identidade é novamente alterada: o professor deixa de ser respeitado como um detentor de conhecimentos. A ele é reservado o exercício da “capatazia, do controle do processo de aprendizagem” (ibid., p. 13). Os conteúdos a serem ensinados passam a ser ditados pelo material didático:

[...] a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura, do comportamento dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. Quem instrui é o material didático. Ao professor, compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “livro do professor”,

onde exercícios e tarefas estão resolvidas e oferecem a chave de correção de qualquer desvio. (Ibid., p. 13)

Na operacionalização da transmissão do conhecimento, dada muitas vezes pelo uso automatizado do material didático, impõem-se o controle, a rigidez, a fixação do conteúdo, de forma a evitar o que no aprendizado é prenhe de incertezas, de imprevisibilidade. A aula presa a um modelo dado (como o do manual didático) tem pouca possibilidade de engajar o aluno ou de ser um acontecimento significativo, visto ser feita de cerceamentos, de averiguações, o que a torna, assim, um cativo, do qual muitas vezes tanto alunos quanto professores querem se livrar.

Para que na escola o ensino de literatura possa ser um acontecimento, há que se abrir espaço para o não controle, para o que não está previsto ou preestabelecido, pois um dos elementos fundantes da literatura é justamente a possibilidade de transgressão provocada pelos jogos de sentidos, por deslocamentos, desvios – esse lugar escorregadio que pode, muitas vezes inadvertidamente, pegar o leitor de jeito, provocando nele transformações. Essa condição do texto literário é mencionada logo no início do capítulo “Conhecimentos de literatura”, das *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2008), ao se distinguir o discurso literário de outros discursos. A literatura não é determinista, não visa *a priori* aplicações práticas; pelo contrário, ela propõe o jogo da liberdade presente nos desvios de sentido, na resignificação do mundo em palavras.

A noção de “letramento literário”, explicitada em Rangel (2005) como uma tentativa de mostrar as especificidades da leitura em literatura, reforça esse caráter não pragmático do texto literário. Para o autor, diferentemente da ideia de proficiência do ato de ler (textos não literários), a leitura da literatura não é regida por uma busca prévia; o objetivo de se ler um texto literário talvez seja justamente certa falta de objetivo, uma necessidade de se lançar no imprevisível:

[...] o que busca o leitor de textos literários? A meu ver, nada. Ou, pelo menos, nada que ele saiba de antemão. Tem uma vaga esperança de que, no tempo de que não dispõe, possa entretanto ler algumas páginas [...]. Quando faz previsões, erra bastante, mas nem

por isso perde o rumo ou se irrita, muito pelo contrário: diverte-se e muitas vezes se encanta com as descobertas que faz. (Ibid., p. 153)

A experiência do inesperado, do não previsível faz da leitura literária um jogo. Entrar nesse jogo é o desafio do ensino da literatura. Para Rangel (2005), o que interessa nessa leitura não é fazer que o texto seja “*progressivamente* assimilado” (ibid., p. 155) – afinal, há algo no texto que resiste, que se furta aos olhos daquele que o lê. Na leitura literária, não é o leitor que domina o texto, é o texto que provoca o leitor. Ler, nesse sentido, não é (ou não é somente) encontrar respostas esperadas ou reconhecer características específicas. No ato de ler, é permitido ao leitor, mais do que o encontrar-se, o perder-se, o devanear, sair do sério, sair de si, não ter tantas certezas, ficar em dúvida, jogar. A experimentação literária é uma oportunidade dada aos alunos e professores de exercitar a liberdade, uma liberdade criadora, conforme anunciam Frederico e Osakabe (2004), em texto publicado nas *Orientações curriculares do ensino médio*:

[...] à escola, em geral, e ao ensino médio, em particular, cabe exercer esse papel que deve ser encarado não como imposição curricular, mas como disposição de uma chance única, cujo acesso as exigências cotidianas tendem a vedar. A experimentação literária torna-se assim uma exigência da escola. É o momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento linguísticos que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora. (Ibid., p. 79)

O texto literário é libertário, na medida em que salva o leitor de uma certa condição automatizada, conduzindo-o para “esferas imprevisíveis de significação” (ibid., p. 76). Não dar espaço e tempo na sala de aula a esse jogo da leitura do texto literário em prol de uma concepção informativa do ensino da literatura pode resultar no que os autores acima denominam como “velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérola aos porcos” (ibid., p. 62). Segundo esse preconceito, ao alunado, principalmente àquele tido como incapaz porque oriundo das classes mais pobres, o texto literário seria de difícil acesso e, por causa dessa pretensa dificuldade, sua leitura deve ser didatizada.

Esse processo de didatização é resultado do aviltamento do ensino que paulatinamente veio sendo ratificado no Brasil desde a “democratização” da educação na década de 1960, quando, por um lado, inúmeras escolas foram abertas, ampliando-se o número de vagas, mas, por outro, o salário dos professores foi rebaixado e as condições materiais das escolas tornaram-se precárias. Em prol de uma formação tecnicista para a formação de mão de obra “qualificada”, o ensino é precarizado e oferecido como pacotes de informação para consumo rápido, como denunciam Zilberman e Silva (2008):

Na pedagogia tecnicista, implantada no Brasil por meio do acordo MEC-USAID (1966), a literatura, semelhantemente às outras matérias do currículo escolar, vira “pacote” para consumo rápido. Ao aluno cabe somente ler o suficiente para se encaixar no mercado de trabalho. Reino do enredo resumido (mitigado) para efeito de sucesso nos testes de múltipla escolha. (Ibid., p. 47)

Dar acesso ao texto literário, permitir que o livro seja explorado na sala de aula é uma forma de não sujeitar o ensino da literatura a essa lógica tecnicista, uma vez que o letramento literário, para além da automatização, leva o sujeito a descobertas, ao inusitado, não se reduzindo ao preparo de uma mão de obra minimamente qualificada. Tal tarefa não é fácil, pois nem sempre a leitura do texto literário é fluida, espontânea. Ela exige um esforço, um engajamento do leitor no texto, uma entrega ao que, às vezes, não é de consumo rápido, mas requer trabalho: “uma boa leitura ou uma leitura significativa estará sempre a nos exigir tempo, reflexão, análise detida das obras [...]. O prazer de ler, tão badalado, nasce do esforço, do trabalho” (PINHEIRO, 2006, p. 119).

Para Pinheiro (ibid.), deter-se no texto significa experienciá-lo, abri-lo para o diálogo, lê-lo em voz alta. A importância da fruição da obra literária é reivindicada tanto pelo documento que rege o ensino fundamental quanto pelo que rege o ensino médio. Nos *Parâmetros curriculares nacionais dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*, para a formação do leitor, faz-se necessário “reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27). As *Orientações curriculares para o ensino médio* (2008), por sua vez, ao

reivindicarem essa necessidade de fruição, de demora no texto, indicam a sua dimensão sensorial:

Poemas, contos, crônicas, dramas, são gêneros que, assim como os romances, têm suas próprias exigências de fruição e estudo. Por exemplo, analisar aspectos técnicos dos poemas sem lê-los mais de vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com o corpo sua força sugestiva, sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido, entre os elementos da superfície textual, é obrigar a um afastamento deletério dessa arte. (Ibid., p. 79)

Demorar-se no texto requer um corpo a corpo com a obra, pelo qual seja possível, como se afirma acima, “sentir com o corpo sua força sugestiva”. Ler um texto em voz alta é um dos caminhos possíveis para essa experimentação literária engajada, desde que a vocalização do texto não seja utilizada somente como instrumento de verificação e/ou de treinamento da dicção oral do aluno.

2. LEITURA LITERÁRIA E VOCALIDADE POÉTICA

A leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações. Sendo assim, ler em voz alta é diferente de oralizar mecanicamente o texto como forma de mostrar uma boa dicção da língua.

É importante aqui distinguir a noção de “leitura oralizada” da noção de “vocalização”. Nessa última, o encontro da voz com o texto é um encontro cheio do imprevisível. Ele é feito de experimentações, de descobertas. Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de cons-

trução de sentidos. A leitura oralizada, tal qual Silva (1986) a descreve, é aquela em que se quer avaliar se o aluno sabe decodificar oralmente, de forma adequada, um texto. Ela está, portanto, presa à lógica de acertos e erros, semelhante à de um treinamento adestrador: “Um treinamento adestrador, seja do que for – treinamento do corpo, da voz, do cão ou da leitura –, tem sentido quando se está perseguindo um padrão de excelência qualquer” (ibid., p. 56). O controle da verificação da adequação ou não de uma determinada leitura oralizada tem como referência um falso “padrão de excelência”, pois se trata de uma referência alheia ao sujeito e ao texto. É um padrão estereotipado e preconceituoso de dicção, que não considera ser a língua oral variável e múltipla – características que seriam ricas para a exploração de diversos desdobramentos ao se colocar na voz um texto.

Vale ainda ressaltar que, na leitura oralizada, o aluno leitor, na preocupação de “ler bem” e de não errar, gaguejar ou confundir palavras, nem se preocupa em entender o texto, reduzindo o processo da leitura à decodificação de sinais gráficos, como se estivesse a ler algo em outra língua que desconhecesse:

O aluno, separando o ato de ler do ato de entender o que está lendo, desfigura a leitura, reduzindo-a a um processo de percepção, reconhecimento e decodificação dos sinais gráficos [...]. A prática da leitura oral compromete enfim a leitura do texto, se entendemos que ler é mais do que decifrar e recitar sinais. (SILVA, 1986, p. 57-58)

A tensão presente no desafio posto de não “errar” na oralização do texto torna essa leitura uma atividade castradora, que resulta numa memória destrutiva do ato de ler. A leitura não somente passa a ser um lugar de controle e verificação de resultados, mas também acaba servindo como estratégia de constrangimento de alunos tidos como indisciplinados, quando se pede a eles que continuem a oralização de determinado texto que estava sendo lido por outro somente para mostrar, ao aluno e a seus colegas, que ele não estava prestando atenção na aula.

É quase um contrassenso usar a leitura em voz alta como estratégia de treinamento e castração de alunos quando se está desejando formar leitores. Dar voz ao texto é antes um jogo, uma oportunidade de o aluno leitor realizar descobertas imprevistas no ato de ler o texto. O leitor,

ao incorporar em sua voz o texto escrito, pode provocar nele sentidos diversos; e o texto, por sua vez, ao penetrar o leitor, confere a ele novas possibilidades de compreensão do mundo. O texto seria como uma partitura cuja interpretação se dá no ato da leitura acontecida no corpo do leitor.

Quando a vocalização de textos literários assume essa instância de jogo, ela permite deslocamentos, pois o sujeito, ao ir em direção ao texto, afasta-se de si. Paradoxalmente, porém, ao mesmo tempo o leitor reconhece a si próprio em sua voz. A leitura vocalizada faz que o sujeito se flexibilize, dê voltas em torno de si, (re)inaugurando sentidos em suas leituras de mundo, das próprias palavras e de si mesmo. O sujeito revisita-se na vocalização, tanto por entrar em contato com um texto quanto por ser esse um momento de experimentação do próprio corpo. Em sua tese de livre-docência, Sara Lopes (2004) mostra como a voz que vai além do “uso utilitário na linguagem” e não se resume à “transmissão de ideias” (ibid., p. 13), ao gerar impressões, reverbera nos corpos. Ressalta, com isso, a “função poética da vocalidade” (ibid.).

Na noção de vocalidade poética de Lopes (2004), inspirada em Zumthor, a voz não é um ato fisiológico mecânico, abrem-se com ela os canais sensoriais: “A respiração age sobre a percepção. Cria, no corpo, uma tendência fisicamente mais perceptiva, muscularmente mais suscetível” (ibid., p. 25). Assumir na voz um texto não é reproduzi-lo, mas percebê-lo sensorialmente: “o som que, em sua produção, contém um corpo, é mais enraizado nas emoções e soa diferente, tem outra textura” (ibid., p. 28).

Na vocalização poética, o contato carnal com o texto, como uma espécie de jogo de descobertas, supera a abordagem utilitária do ato de ler. Provar a textura de um texto na voz é reverberar palavras entre inspirações e expirações, em diversas possibilidades de timbres, alturas, volumes. A experimentação da leitura vocalizada – diametralmente oposta à leitura oralizada, controlada –, na medida em que é pesquisa, investigação sonora, revela-se como uma oportunidade de estabelecer, de forma reiterada e demorada, um vínculo sensorial, carnal, com a palavra literária.

Há alguns anos, venho realizando experiências de formação em literatura, trabalhando a vocalização poética de textos, tanto com

alunos da educação básica quanto com professores da rede pública de ensino ou, ainda, com pessoas diversas em cursos de extensão. Foram trajetórias com vários percalços e conquistas.

2.1 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM VOZ ALTA

Em 2001, dei aulas em uma escola particular de Campinas, onde trabalhei com alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental. Era a primeira vez que dava aula a alunos dessa faixa etária. Vi-me diante de um imenso desafio: quase quarenta alunos solicitando-me o tempo todo, alguns se levantavam para conversar com os colegas, outros conversavam com o colega ao lado. Minhas aulas eram desinteressantes, eu via que estava de certa forma buscando somente preencher o tempo, realizando atividades que pareciam treinamentos, exercícios de aprendizagem.

Aos poucos, fui constatando que estava ficando alheia ao trabalho, cumprindo horas; à medida que ia encarando esses lapsos, procurava rever minhas atitudes. Passei a desenvolver atividades, juntamente com a equipe de professores de Língua Portuguesa, que me permitiram, e aos alunos, desconstruir um pouco o ambiente rígido escolar, de carteiras em fileiras, de leituras com os olhos, de corpo sentado. Propusemos a realização de um Projeto de poesia, cujo intuito era o de ler e produzir textos poéticos, realizar um sarau e produzir um CD e um livro. Utilizamos diversas estratégias: leituras silenciosas, leituras em voz alta, leituras com ritmos e melodias, leituras dramatizadas – uma trajetória que se compôs de diferentes dinâmicas e diferentes usos da linguagem. As aulas de Projeto de poesia contribuíram para que eu pudesse redimensionar minha experiência de ensino com aqueles alunos do terceiro ciclo.

Após a leitura, análise e audição de diversos poemas de autores consagrados, realizamos algumas atividades para a produção de textos poéticos pelos alunos, nas quais exploramos a escrita a partir de vocábulos com sonoridades similares ou, ainda, a partir de imagens. Em seguida, eles produziram seus poemas, dialogando uns com os outros e com seus familiares. Elaborados e revisados os poemas, os alunos votaram nos textos que seriam vocalizados e gravados em CD. Um dos poemas escolhidos foi o intitulado *Se tudo é assim, que assim seja*:

Se tudo é assim, que assim seja

Ao som do mar...
À luz da lua...
Não pude evitar,
Tive que ouvir,
Tive que chorar...
Tudo era tão belo...
Tudo era tão doce...
Mas agora acabou,
Está tudo acabado,
Tudo arruinado.
Agora é silêncio...
Tristeza, solidão...
E não há palavras
Que demonstrem a emoção,
Não há gestos que ensinem a aceitar o fim...
Aceitar a dor nessa dimensão.
Mas para que sofrer?
Para que chorar e lamentar?
Por que não, sorrir, se
Um novo mundo vai
Surgir e começar?
Então as lágrimas,
São guardadas como,
Lembranças, pois à frente
Surgirão novas esperanças.
As lágrimas se concretizam
à dor e o sorriso ao
Amor, que nasce com
Muito mais valor.

Natália

Cinco alunos – a autora, que participava da declamação de outro poema, não estava entre eles – montaram a leitura em voz alta dos versos. Da autora (e das palavras que preexistem ou coexistem) o texto saltou para o papel e, dele, para as vozes dos colegas, ganhando tonalidades, ritmos, musicalidade, na materialidade de um CD. Procurarei aqui tecer uma análise do poema enlaçada à vocalidade e às sonoridades compostas pelo grupo.

O poema em sonoridades e vozes começa com sons de instrumentos musicais, um coco determina um ritmo seco de três batidas, três vezes. Em seguida, o título é falado – também três vezes – com entonações distintas, passando de uma cadência mais afirmativa para a exclamação, voltando pausadamente para uma afirmação mais sólida. Entra uma melodia com variações em torno do som de “u”, que cresce e decresce em uma só voz “uuuuúuuuu...”, seguida por um coro que repete um breve cantarolar. Uma gaita surge, imitando a melodia dos lábios; então, o chocalho de um pandeiro prepara-nos para a leitura do poema. Esse jogo de sonoridades parece instaurar no ouvinte uma ambiência melódica e rítmica que aguça os sentidos daquele que ouve.

O chocalhar meio alongado anuncia a chegada do mar... “Ao som do mar”; e, como se aquela melodia em “u” já tivesse nos remetido ao luar, segue o verso: “À luz da lua”. Uma voz afirma agudamente: “Não pude evitar”; e todos: “Tive que ouvir// Tive que chorar” – o coletivo assume a voz do sujeito poético, dando ênfase ao inevitável, a algo fatídico. Vem a lembrança da doçura e beleza antiga (“Tudo era tão belo// Tudo era tão doce”), mas uma voz pausada e triste afirma “Mas agora acabou”, seguida de um coro masculino que determina a inexorável fatalidade: “Está tudo acabado// Tudo arruinado”. O contraste entre a voz solitária e a voz coletiva nessa passagem alude a uma tomada de consciência interior do sujeito poético, seguida de uma constatação enunciada pelo conjunto de vozes, como se essa coletividade vocal representasse uma supraconsciência do fim, de que está tudo deliberadamente acabado e arruinado.

Prepara-se o momento de mergulho na dor. Entra o coro feminino evidenciando o que resta ao sujeito do poema: “Agora é silêncio...// Tristeza, solidão...”; as vozes das meninas continuam: “E não há palavras”, mas são seguidas pelo coro dos meninos que, com o verso seguinte, completa o sentido do anterior: “Que demonstrem a emoção”; quase num só fôlego, o coro masculino continua a negação da possibilidade de se fugir da dor: “Não há gestos que ensinem a aceitar o fim...// Aceitar a dor nessa dimensão”. Em solos que se alternam, segue a voz masculina que, agora, depois de vivida a inevitabilidade do silêncio, indaga a razão do sofrimento, em busca de saídas: “Mas para que sofrer?// Para que chorar e lamentar?// Por que não, sorrir, se// Um novo mundo”. Aqui, no meio do verso, os meninos unem as vozes afirmando em exaltação

a mudança “vai //Surgir e começar”. O encerramento da experiência da dor é realizado por vozes femininas, que se alternam entre si: “E então as lágrimas, // São guardadas como, // Lembranças, pois à frente // Surgirão novas esperanças”. O tom ascendente em “novas esperanças” leva o poema rumo a um fim em expansão.

O grupo apresentou-se para os colegas e para mim mostrando como tinha preparado o texto até aquele momento. Na leitura do poema, optaram por seguir a estrutura dos versos escritos. Entretanto, ao separarem em vozes diferentes os versos “São guardadas como” e “Lembranças, pois à frente”, haviam quebrado as unidades de sentido daquelas expressões. Esse fato de os alunos terem lido os versos cortando os sintagmas pode estar associado à ideia de que a poesia tem de ser lida de acordo com as quebras dos versos, e que essa estruturação estaria acima dos sentidos do texto. Essa artificialidade que parece pairar sobre a língua remete-nos àquele olhar da declamação, que prioriza a métrica e o formalismo em detrimento do jogo de sentidos entre o campo sonoro e o semântico; remete-nos à prática escolar que associa declamação à repetição, à reprodução de versos, retirando dela sua instância de enunciação.

Ainda que os alunos tenham reproduzido aqueles versos cortando em diferentes vozes a unidade de sentido dos sintagmas, isso não significa que eles estivessem somente repetindo de forma decorada o poema, sem se darem conta dos sentidos. Outras passagens mostram um trabalho sobre a significação do poema, como a utilização de uma melodia fechada, melancólica, anunciando a “tristeza” e a “solidão”. Na gravação do CD, após falarem das lágrimas guardadas como lembranças, em busca da esperança, as vozes femininas e masculinas unem-se em duplas, concluindo todo o processo das lágrimas na dor, reabrindo o sorriso no amor; e todos, no final, unem suas vozes, mostrando o salto, o ganho, o alcance da travessia: o amor e o sorriso, que, permitidos pelas lágrimas de outrora, voltam “com muito mais valor”. O chocalho retorna. Seria o mar saudando o sujeito e a sua (nossa) experiência? Ou, talvez, estivessem somente se apropriando do recurso sonoro como se fosse uma atração, uma forma de seduzir, de dar um golpe final no ouvinte mediante o manuseio de materiais que fariam parte das práticas culturais daquele grupo (por exemplo, o chocalho – ou caxixi – instrumentos muito usados nos jogos de capoeira)?

Não importa aqui verificar a qualidade da vocalização poética desses alunos. O que interessa é a travessia, o contato realizado com o texto por meio do entrelaçamento de vozes e sons em torno de um poema. Creio que o mais importante é dar a oportunidade e a liberdade para a exploração do texto literário como uma via de acesso aos sentidos do texto e aos sentidos de quem lê.¹ Na vocalização (e sonorização) do poema “Se tudo é assim, que assim seja”, construíram-se prioritariamente momentos para oportunizar um contato mais libertário do que controlador com o texto, ao explorá-lo com um cantarolar, com alternâncias e conjuntos de vozes, e com os sons de alguns instrumentos (cascas de coco, gaita e pandeiros). Aquelas palavras antes descansando no papel, ao atravessarem a composição de vozes e sons, alargaram-se no espaço, reverberaram sentidos.

Construí também algumas experiências de leitura em voz alta com professores de Língua Portuguesa e de Literatura da rede de ensino público do estado de São Paulo.² O propósito do trabalho era o de discutir, conjuntamente com os professores, perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de literatura e, mais especificamente, perspectivas sobre a leitura, de forma a não tornar essa prática uma atividade mecânica e categorizante, alheia à percepção dos sentidos tanto dos alunos quanto dos professores. Com o intuito de propiciar uma experimentação sensorial da leitura de textos a fim de se pensarem propostas de exploração do texto literário em aula, propus em várias turmas a vocalização do poema *Mundo grande*, de Carlos Drummond de Andrade (1999):

Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.

Sim, meu coração é muito pequeno.
Só agora vejo que nele não cabem os homens.
Os homens estão cá fora, estão na rua.
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.

Mas também a rua não cabe todos os homens.
A rua é menor que o mundo.
O mundo é grande.

Tu sabes como é grande o mundo.
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.
Viste as diferentes cores dos homens,
as diferentes dores dos homens,
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
num só peito de homem... sem que ele estale.

Fecha os olhos e esquece.
Escuta as águas nos vidros,
tão calma. Não anuncia nada.
Entretanto escorre nas mãos,
tão calma! Vai inundando tudo...
Renascerão as cidades submersas?
Os homens submersos – voltarão?

Meu coração não sabe.
Estúpido, ridículo e frágil é meu coração.
Só agora descubro
como é triste ignorar certas coisas.
(Na solidão de indivíduo
desaprendi a linguagem
com que os homens se comunicam.)

Outrora escutei os anjos,
as sonatas, os poemas, as confissões patéticas.
Nunca escutei voz de gente.
Em verdade sou muito pobre.

Outrora viajei
países imaginários, fáceis de habitar,
ilhas sem problemas, não obstante exaustivas e convocando ao
suicídio.
Meus amigos foram às ilhas.
Ilhas perdem o homem.
Entretanto alguns se salvaram
e trouxeram a notícia
de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,
entre o fogo e o amor.

Então meu coração também pode crescer.
Entre o amor e o fogo,
entre a vida e o fogo,
meu coração cresce dez metros e explode.
– Ó vida futura! Nós te criaremos.

De início, sempre que trabalho a vocalização desse poema, proponho a realização de um exercício, que tenho nomeado de “jogo de vozes” ou de “arquitetura de vozes”, que é um pouco diferente do conhecido “jogral”, no qual as pessoas costumam dividir a vocalização dos versos entre si aleatoriamente: o primeiro verso para um, o segundo para o outro etc., sem com isso estabelecer na voz um jogo, um diálogo interpretativo com o texto. O intuito do jogo de vozes é experimentar a leitura em voz alta de cada estrofe, imprimindo no poema marcas interpretativas e sendo atravessado pela materialidade daquelas palavras.

Em relação às experiências de leitura do poema *Mundo grande*, um dos primeiros aspectos que procuro mostrar, no que se refere ao jogo de vozes, é de como um verso enunciado por uma só voz pode produzir no ouvinte sensação e interpretação diversa da que produz quando vocalizado por um conjunto de vozes. É diferente, por exemplo, iniciar a leitura da primeira estrofe de *Mundo grande* com uma só pessoa dizendo baixinho “não”, ou com várias pessoas ao mesmo tempo enunciando em volume alto “NÃO”. Há aí tanto um jogo de quantidade de vozes quanto de qualidade sonora, envolvendo timbre, altura, volume da voz. Na leitura em voz alta, trilham-se diferentes caminhos interpretativos do poema: se anuncio aquele “não” inicial em uma única voz, soando o verso com certa fragilidade sonora, posso remeter a uma perspectiva solitária, mais impressionista; quando se diz coletivamente e em “alto e bom som” um “não”, pode-se aludir a uma contestação vultosa.

Os momentos de vocalização desse poema de Drummond com os grupos de professores mostraram-se, por vezes, comoventes, não somente pela vocalização em si, mas também, creio eu, pela possibilidade de dar tempo ao mundo dos sentidos, o que faz falta em nosso cotidiano moderno, tecnológico não muito afeito ao universo das humanidades. Essa abertura para o mundo dos sentidos na leitura foi

ratificada, por exemplo, em uma das vocalizações da quarta estrofe do poema. Várias vozes do grupo vocalizam os versos “Fecha os olhos e esquece.// Escuta as águas nos vidros” e outra voz, sozinha, introduz o verso seguinte “Tão calma”, como se adentrasse um comentário acerca daquelas águas nos vidros. Foi como se percebêssemos um pouco mais a calma daquelas águas nos vidros.

São inúmeras as possibilidades de arquitetura das vozes na leitura de um poema. Cada uma produz efeitos diferentes. Aliás, a cada vez que se enuncia um verso, ele já não é mais o mesmo. É nesse sentido que a leitura em voz alta não é (ou não deveria ser) um processo mecânico de passagem de um texto para a voz. O próprio momento de vocalização não é automático, nem sempre a voz sai do mesmo modo como ensaiado “silenciosamente” na mente do leitor. No momento em que se coloca na voz o texto, aquilo que foi ensaiado mentalmente já não é mais o mesmo. No ato da enunciação, ocorrem surpresas, frustrações. Vocalidade é território de risco em que o sujeito, no ato de ler em voz alta, se oferece e se expõe à palavra do outro. Esse lugar não muito previsível da leitura em voz alta está atrelado à percepção dos sentidos do corpo como um todo. Ao dar a voz ao texto, o texto reverbera no corpo como um todo. A declamação dos poemas antes escritos, ao ser assumida na voz, não se limita à repetição, mas permite inovações, improvisações, como ocorre nas *performances* dos cantadores das tradições orais.

3 LEITURA E *PERFORMANCE* NO ENSINO DE LITERATURA

A noção de *performance* aqui utilizada está pautada nos estudos de Paul Zumthor (1993, 1997 e 2000). Ele utiliza o conceito de *performance* para explicitar a presença do corpo na literatura oral. Segundo esse autor, na Idade Média, uma obra seria impensável sem a voz, sem a *performance*, por meio da qual se estabelece um contato efetivo entre o intérprete e os espectadores: “O intérprete, na *performance*, exibindo seu corpo e seu cenário, não está apelando somente à visualidade. Ele se oferece a um contato. Eu o ouço, vejo-o, virtualmente eu o toco” (ZUMTHOR, 1997, p. 204).

Os textos medievais cantados pelos poetas eram transmitidos pela memória oral. Sendo assim, apesar de conterem o mesmo enredo –

e, portanto, apresentarem um caráter de repetição –, a cada *performance* dos poetas os textos orais eram renovados. Cada momento performático é único e irrepetível. No livro *Performance, recepção, leitura*, Zumthor (2000) ressalta em especial uma característica da *performance*: trata-se de um conhecimento empírico que está enlaçado ao seu contexto, a um momento específico, ou ainda, a uma situação contingente, singular.

Na mesma obra, Zumthor (2000) evidencia como o acontecimento performático acontece tanto nos eventos de oralidade quanto na leitura vocalizada de um texto escrito, ou também na leitura silenciosa. Para ele, há algo em comum entre essas práticas – o engajamento do corpo:

É então intencionalmente que, a partir de alguns anos, eu falo de poesia vocal em termos tais que poderíamos aplicá-los à escrita literária ou inversamente. Estou particularmente convencido de que a ideia de *performance* deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra *recepção*, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo [...]. O termo e a ideia de *performance* tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está o sinal. Toda “literatura” não é fundamentalmente teatro? (ZUMTHOR, 2000, p. 22; grifos do autor)

Para Zumthor, a diferença entre a leitura silenciosa e a vocalizada está em uma variação do grau performático. Para ele, a leitura silenciosa estaria próxima de um grau zero: “a leitura solitária e puramente visual marca o grau performático mais fraco, aparentemente próximo do zero” (ibid., p. 81). Poderíamos pensar, entretanto, que a leitura solitária e visual não contém um gradiente performático mínimo, como afirma Zumthor, mas sim que sua natureza é distinta da vocalidade poética. A *performance*, na leitura silenciosa, não seria tão visível exteriormente, mas essa aparente invisibilidade não significa que nela não haja uma intensidade forte de engajamento do corpo. Por vezes um leitor, em sua leitura “solitária e visual”, quando envolvido pelo texto, é levado ao choro ou, ainda, tem sua respiração entrecortada ou sua musculatura enrijecida em um momento de suspense.

De uma forma ou de outra, Zumthor (2000) critica concepções abstratas e descarnadas do ato de ler, e chama atenção justamente para a

importância de reconhecer essa presença sensorial do corpo nas diversas instâncias da leitura – seja vocalizada, seja silenciosa:

Assim, quando eu digo: ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendo não apenas a repetição de uma certa ação visual mas o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigências do ambiente (como uma boa cadeira, o silêncio...) ligadas de maneira original para cada um dentre nós, não a um “ler” geral e abstrato mas à leitura do jornal, de um romance ou de um poema. A posição de seu corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Você pode ler não importa o que, em que posição, e os ritmos sanguíneos são afetados. (Ibid., p. 37-38)

A leitura, seja ela silenciosa ou em voz alta, não acontece fora do corpo, mas enraizada nele. Levar em conta a carnalidade do ato de ler no ensino da literatura é significativo, pois ela propicia um contato efetivo com o texto, um corpo a corpo que faz da leitura uma experiência vital. Para que haja um prazer estético na experiência de leitura não se pode estabelecer com o texto uma relação mecânica, automatizada. É preciso reconhecer algo que é próprio da leitura – sua corporalidade:

[...] é ele [o corpo] que sinto reagir ao contato saboroso dos textos que amo, ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos [...]: contração e descontração dos músculos, tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno. (Ibid., p. 28-29)

Na tentativa de explorar corporalmente a leitura de textos literários, tenho realizado algumas experiências comigo mesma e com alunos, professores e pessoas interessadas. Relatarei algumas delas aqui, com o intuito de não limitar o presente texto a reflexões teóricas, mas de explicitar nele também algumas vias metodológicas que foram construídas.

Uma das minhas experiências significativas de sala de aula foi com alunos do ensino médio de uma escola particular da cidade de Indaiatuba, em 1997. Era a segunda vez que lecionava naquela escola. Havia trabalhado lá em 1995, quando vivi momentos de insatisfação com a minha própria prática, pois minhas aulas pareciam distantes dos alunos,

praticamente não havia interesse por parte deles pelas obras e autores. Minha postura nas aulas era séria, havia uma distância corporal minha tanto com relação aos alunos quanto com as obras. Esse distanciamento parecia tornar o texto estéril, desinteressante. Pedi demissão da escola. Saí dali frustrada, mas dois anos depois estaria de volta.

Antes de retomar a narrativa aqueles momentos vividos no ensino médio nessa mesma escola dois anos depois desse meu pedido de demissão, considero significativo retomar algumas passagens que fizeram com que eu resignificasse os desafios enfrentados. Após minha saída um tanto fracassada daquela escola de Indaiatuba, procurei experimentar alternativas metodológicas para o trabalho com a leitura. Realizei, com colegas da universidade, um projeto de leitura com alunos de uma escola pública da cidade de Campinas, procurando investigar se um trabalho que levasse em conta a percepção e a expressão corporal poderia colaborar para a formação do gosto pelo ato de ler. Nessa escola, montamos com alunos do ensino fundamental, entre outras atividades, uma vocalização performática de um folheto de cordel – *O macaco misterioso*, de João José da Silva – que foi apresentada na escola, em um assentamento urbano e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O envolvimento da turma foi muito forte. Uma das alunas, que antes era recolhida e distante dos colegas, passou a assumir o papel de liderança, sabia de cor trechos dela e dos colegas.

Essa experiência de ensino deu-me clareza sobre a importância de considerar o corpo no ato de ler. Fui então chamada novamente para dar aulas naquela escola de Indaiatuba, da qual havia saído frustrada. Resolvi assumir essas aulas levando comigo os aprendizados e as marcas vividas com os alunos daquela escola pública. Sabia que era importante dar corpo ao texto, provar na voz e em gestos a textura da palavra literária. Nos três anos do ensino médio, propus então a realização de leituras em cena. Na turma de alunos do terceiro ano, havíamos montado leitura em vozes de *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto. Meses depois, vários deles prestaram vestibular; posteriormente me disseram que, enquanto resolviam uma questão sobre *Morte e vida severina*, trechos do poema vocalizado retornavam-lhes à mente, como se aqueles versos reverberados em suas vozes e em seus gestos tivessem deixado rastros que permitiam recuperar aquela experiência de leitura. Nesse sentido, a leitura do ponto de vista

da vocalidade e da *performance* pode ser uma via para a fruição e a aprendizagem do texto literário.

No trabalho desenvolvido tanto com aqueles alunos do ensino fundamental quanto com os do ensino médio, na maioria das vezes eles próprios criavam seus percursos de leitura em voz alta e em movimento. O meu papel era somente o de garantir espaço e tempo para a realização dessas experiências, mas creio também que algumas experiências vividas por mim de exploração de textos na voz e em gestos contribuíram, de uma forma ou de outra, para essas práticas de sala de aula.

Lembro-me, por exemplo, de, no final do ensino fundamental, declamar um texto de Lourenço Diaféria, trabalhado na aula do professor Hélder Pinheiro.³ Nunca me esqueci daquele momento em que dei voz ao texto de Diaféria em uma capela da escola em que estudava. Vestia um *short*, um boné e uma camiseta e tinha em mãos um revólver com espoleta. Era como se eu fosse um pouco aquele “guri” incompreendido, abandonado e ressentido. Quando eu dizia as últimas palavras daquele texto (“Me dá a bolsa e a vida, cara”), apertava o gatilho daquela arma ao mesmo tempo inofensiva, porque de espoleta, e ofensiva, porque carregada de ressentimento.

Na época em que fui aluna do curso de Licenciatura em Letras na Unicamp, muitas vezes senti uma insatisfação grande por não haver sequer um momento em nossa graduação em que pudéssemos revolver o texto com os sentidos do corpo abertos e expressando-o em voz alta. É bem verdade que tive aulas inesquecíveis, nas quais, mesmo sentada na sala de aula, meu corpo suave de entusiasmo na análise de um texto. Recordo-me, em especial, das aulas da disciplina Textos Fundamentais de Poesia, da professora doutora Berta Waldman, e das aulas do professor doutor Haquira Osakabe sobre Fernando Pessoa. Minha pulsação na lida com os textos nessas aulas se alterava, o corpo estremecia diante da poesia. Havia ali uma vontade de dar vazão para aquela euforia poética.

Em conversas com o professor doutor Haquira Osakabe, ele me aconselhou a fazer uma formação com a professora Naíza – Regina Eliza de Oliveira França – na cidade de São Paulo. Relato aqui essa experiência, porque creio que ela foi fundamental para determinada compreensão da relação texto–corpo. Durante cinco anos, tinha

encontros semanais com Naíza, nos quais trabalhávamos a percepção dos sentidos. Algumas vezes, por exemplo, narrava em palavras e em gestos como havia percebido a experiência de viajar de ônibus de Campinas a São Paulo. Em outras vezes, ficava horas deitada em silêncio, com as pernas para cima, “esvaziando-me” do excesso de informações com o qual chegara até o local do encontro. Lembro-me também de fazer leituras em voz alta e com movimentos, de forma a experimentar corporalmente o texto. Naíza não direcionava os movimentos ou a voz. Ela ouvia, via e, às vezes, também se colocava em movimento.

A leitura em *performance* é uma prática a ser atravessada, sem necessariamente ser controlada, direcionada ou vigiada. O importante é justamente a abertura de espaço e de tempo para que ela possa acontecer. O trabalho com o corpo é principalmente o de atenção, de uma percepção sensorial na qual seja possível viver o imprevisível, o inusitado. Um dos elementos que considero interessante para essa exploração corporal da leitura é o de permitir o estranhamento, seja aquele produzido pelo jogo verbal do texto lido, seja aquele acontecido nos movimentos inusitados e não automatizados do corpo. Na leitura em movimento, o gesto não precisa ilustrar o que a palavra diz. O corpo entra no efeito de estranhamento se ele se abre para o que na leitura é um jogo. A leitura é um ato de interação, de interlocução com o próprio texto. Interessa o corpo a corpo entre aquele que lê e o que está sendo lido. Dessa forma, a leitura em *performance* não precisa “representar” o que o texto diz, mas dialogar com ele. Quando o leitor, por exemplo, lê silenciosamente o texto (se é que há mesmo esse silêncio), o corpo não fica conscientemente tentando repetir o que o texto diz, ele sofre reações, entra em estado de reverberação, de conversação ou até de embate com a palavra lida.

Nos cursos que venho realizando, sempre entro em conflito nos momentos de preparar as atividades corporais. Apesar de saber da importância de não direcionar demasiadamente o trabalho com o corpo na leitura, para que ela seja um momento de descobertas, de abertura ao imprevisível, acredito que, muitas das vezes, acabo controlando demais o processo por meio de dinâmicas pré-programadas que cerceiam uma experiência mais libertária. Se por um lado, alguns direcionamentos podem servir de mola propulsora para a experimentação vocal e gestual,

por outro, existe o risco de tornar esses momentos muito artificiais, alheando o sujeito de sua experiência sensorial.

Entretanto, algumas das práticas vivenciadas mostraram-se significativas. A percepção da respiração e a atenção aos sentidos do corpo costumam ser momentos importantes para uma maior receptividade dos textos a serem lidos. Procuo sempre deixar muito claras, antes de realizar essas atividades de observação dos sentidos, as fundamentações teóricas que sustentam essa proposta de percepção na prática da leitura. Vivido esse contato sensorial com o corpo e com a palavra, proponho uma pesquisa de ressignificação (ou estranhamento) corporal, atentando para a desconstrução do corpo automatizado, por meio, por exemplo, do estudo das possibilidades de articulações do corpo. Esse desdobramento das articulações é muito explorado em algumas técnicas de consciência corporal.

Na técnica desenvolvida pelo bailarino e pesquisador Klauss Vianna, o trabalho com as articulações contribui não somente para um cuidado sensível do corpo, mas também para o despertar da consciência sensorial, colaborando para a construção de uma movimentação flexível e presente, não automatizada. Essa desconstrução de uma relação mecânica com o próprio corpo acaba por aguçar no sujeito sua percepção sensorial. A pesquisa das articulações, por exemplo, abre caminhos para inúmeras possibilidades de mover e de lidar com o corpo.

Para ganhar espaço nas articulações, a bailarina Jussara Miller (2007), pautada na técnica Klauss Vianna, sugere duas estratégias de experimentações do corpo: o movimento parcial e o movimento total. No parcial, procura-se focar cada articulação separadamente, explorando a movimentação dela. O isolamento das articulações permite a realização do estudo do movimento parcial que contribui na diferenciação e na conscientização das partes do corpo: “começamos a diferenciar o que é movimento de ombro do que é movimento de braço; podemos perceber o movimento da perna, e que ele pode ser independente do movimento da bacia” (ibid., p. 63).

A exploração do movimento parcial colabora para uma flexibilização e uma percepção do corpo como um todo, conferindo certa liberdade no trânsito do corpo pelo espaço, na passagem de um nível para outro (do deitar-se para o sentar-se e para o levantar-se). Do movimento parcial parte-se para o movimento total: “Passamos

em seguida para a exploração do movimento total, quando todas as articulações participam em diferentes possibilidades de movimento e em diferentes níveis” (ibid., p. 63).

A pesquisa de alguns movimentos do corpo faz que o se mover torne-se um explorar, de forma a conquistar novas trajetórias possíveis do corpo no espaço conduzidas pelas articulações, ampliando assim o repertório de gestos vividos pelo sujeito. Ao permitir o estranhamento ou a resignificação do corpo, o estudo dos movimentos parcial e total pode contribuir para uma maior liberdade de pesquisa da leitura em *performance*.

Em um curso intensivo de extensão realizado no mês de janeiro de 2006 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp,⁴ os movimentos parciais e totais foram trabalhados como um tópico para a motivação de experiências de leitura. Foram lidos versos de Manoel de Barros. O encaminhamento sugerido foi o de que cada um experienciasse o verso escolhido em movimentos parciais e totais, levando em conta os níveis baixo, médio e alto.

No momento de partilhar as experiências construídas, cada um foi ao centro da sala, vocalizou seu verso, explorando-o em movimentos parciais e totais. Os outros observavam os movimentos e sons do colega e, em seguida, colocavam em gestos o que neles havia suscitado aquela leitura do colega que tinha ido ao centro.

Em um desses momentos (gravados em vídeo), uma integrante do grupo fez a leitura de seu verso, aumentando progressivamente o volume da voz: “minha independência tem alGEMAS”, caminhou até o centro com firmeza fazendo o movimento parcial de elevação dos braços acima da cabeça, cruzando as mãos no alto. Os outros integrantes do grupo, ao ecoarem em seus gestos (sem palavras) a *performance* da colega, configuraram em seus improvisos uma cena: cinco pessoas atrás dela; duas com o tronco curvado; três em pé, sendo que, dessas três, uma espiava a moça “algemada”, outra interrompera seu movimento como se tivesse sido paralisada e, outro, logo atrás da enunciadora do verso, balançava seus braços como em contraste àquele aprisionamento. Nesse movimento solto de braços, a liberdade parecia estar presente à revelia de qualquer cerceamento.

Outra aluna, professora de Língua Portuguesa, que mostrara certa inibição inicial no trabalho com o corpo, ao reverberar em si dois

versos enunciados simultaneamente por duas colegas – *Estou completo de vazios* e *Lugar sem comportamento é o coração* –, curva seu tronco, abaixa a cabeça e balança os braços pendularmente, como se seus braços ritmassem o pulso cardíaco, na cadência pendulada dos versos. No côncavo de seu tronco curvado, um oco, o vazio (em remissão a “Estou completo de vazios?”); no balanço dos braços, o pulso do coração (estaria aí o coração malcomportado instalado bem no meio do vazio?).

4 NO BALANÇO DO VERSO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma das aulas de Projeto de Poesia anteriormente mencionadas, um grupo de alunas montou em gestos e em vozes o poema produzido em aula:

O bom e belo
beijo na boca
das bonitas bonecas
Bianca
Berenice
e Bia
na beirada da Bahia
Bêbado barco.

Descrevo aqui a cena (gravada em vídeo): três meninas colocam-se em fila, uma atrás da outra. Dão início ao movimento e às palavras, saltitando para os lados, em um vaivém que se (des)encontrava... “O bom e belo// beijo na boca// das bonitas bonecas” – uma *performance* cujos gestos pareciam dançar as palavras, instaurando em mim uma espécie de lugar em suspensão. Os passos em pequenos saltos pontuam as sílabas tônicas: a implosão do “b” em suas bocas, coincidindo com os pés que batem no chão. Em seguida, pulam na diagonal, cada uma anunciando um nome: “Bianca”, “Berenice” e “Bia”. Ao dizerem “na beirada da Bahia”, alongam o “a” no momento em que abrem seus braços, espalhando-os em torno da cintura, um gesto que se espalha... praia... Bahia, estendendo sobre nós um quase longo tapete de areia. Giram em balanço os corpos e os braços, tombando no chão:

“Bêeeebado barco”. No giro, abrem mão do controle, largam seus corpos embebidos de palavras.

O movimento dessa *performance* é intrigante. A pontuação rítmica inicial, marcada por pulos que soavam como tambores na terra, parece, ao longo do poema, ir se desmanchando, espalhando-se, na maresia do que nos faz sentir embebidos. As bonecas Bianca, Berenice e Bia, no início, saltitam, em palavras e pulos, o “beijo na boca”; o vaivém da fila que se reveza em seus corpos pode talvez nos remeter aos movimentos das línguas no beijo, ou ainda às ondas do mar, o que provoca certo descontrole, e nos faz espalhar, entregando-nos em tonturas, em solturas. Esse lugar do não controle, do movimento, do movediço, do navegar é talvez (im)precisamente o da dimensão da linguagem, do que nos (co) move: “não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço” (GERALDI, 1993, p. 5).

Perceber a linguagem – especialmente a literária – ao mesmo tempo em palavra e em gestos acaba por intensificar essa vertigem, esse descontrole em face do imprevisível para o qual a *performance* está aberta. O limiar entre o que é dança, o que é teatro, o que é leitura se desvanece no entrelaçamento do corpo.

Parece, no entanto, que a instituição escolar vem afastando do conhecimento a percepção dos sentidos, escondendo-se, portanto, no palco da racionalização, da mecanização dos saberes. O corpo solto, o corpo imprevisível, no ato da leitura no ensino da literatura, talvez pudesse ser um via de escape para esse controle dos sentidos, um possível posto movediço.

READING, VOICE AND PERFORMANCE ON LITERATURE TEACHING

ABSTRACT

A carnal relation with the text allows one to understand the literary word, not only from an analytic perspective, but also from a sensorial one, so that the act of reading, experienced in the voice can be viewed as performance, as a movement of the senses. The challenge in this text is to reflect on a set of issues concerning literature teaching and reading, viewing both as a place where the subject is transformed. In order to experience a text, it is necessary, on the one

hand, to pay attention to the sense of the word and, on the other hand, to open the text to the body of those that receive it.

KEY WORDS: reading, literature, voice, performance, body.

NOTAS

- 1 Não tenho o intuito aqui de discutir os limites da interpretação literária, tal qual Eco (1993) propõe, depois de suas considerações em *Obra aberta*. Acredito que, se o professor considera que determinado momento de uma leitura vocalizada mostra interpretações equivocadas de um poema, tal observação deve ser exposta e discutida com os alunos, de forma a aguçar suas habilidades analíticas. Apesar de considerar fundamental no ensino de literatura evidenciar os limites de interpretação de um texto – de forma a conscientizar o aluno de que o texto não está somente sujeitado a uma vontade imperativa do leitor, e que por isso nem toda e qualquer compreensão sobre um texto é válida –, ainda assim acredito que o mais importante é dar tempo e espaço para que os alunos leitores possam circular sobre o texto, experimentá-lo ou experimentar a si mesmos diante desse outro que é o texto.
- 2 Trata-se do curso Teia do Saber, uma parceria estabelecida entre a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), oferecido para professores da rede pública do estado de São Paulo.
- 3 O professor doutor Hélder Pinheiro, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como se sabe, é referência nacional na área do ensino de literatura. Tive a felicidade de ser sua aluna na década de 1980, na cidade de Uberaba (MG).
- 4 O curso, intitulado Literatura, Corpo e Expressividade, foi oferecido em parceria com a bailarina e professora Jussara Miller, sob a supervisão da professora Suzi Frankl Sperber. Dele participaram professoras da rede pública de ensino, uma aluna do ensino médio e alguns alunos de diferentes cursos da universidade (Música, Filosofia, Artes Cênicas).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, SEB, 2008. V. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Língua portuguesa. Brasília: MEC, SEF, 1998.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. PCNEM – literatura. Análise crítica. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro (Portugal): Editora da Universidade de Aveiro, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOPES, Sara. *Anotações sobre a voz e a palavra em sua função*. Tese (Livre-docência em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da técnica* Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: ____; NÓBREGA, Marta (Orgs). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006. p. 111-126.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale–Autêntica, 2005. p. 145-162.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. *E escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. Cotia (São Paulo): Ateliê Editorial, 2005.