



As técnicas teatrais e a formação do leitor*

Theatrical techniques and reader training

Claudia Zilmar da Silva Conceição¹
Evelina Hoisel²

Resumo: Este artigo investiga como as técnicas teatrais podem ampliar as estratégias de leitura do texto literário no ensino médio pela composição de personagens e montagem de encenações escolares. Para isso, apresentamos algumas reflexões sobre as relações entre as técnicas teatrais proposta por Boal e Spolin e as vantagens da performance de leitura proposta por Zumthor. Tal abordagem foi utilizada em um projeto de intervenção constituído por oficinas e um jogral com textos de Ariano Suassuna em uma escola da Bahia, destacando a importância das técnicas teatrais para construção das personagens cênicas. Essas experiências seguiram os protocolos da leitura do texto dramático em grupo, passando pela exploração da linguagem corporal e da entonação de voz a fim de ampliar os sentidos dos textos encenados.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Técnicas teatrais. Personagens. Leitura dramática.

Abstract: This article investigates how theatrical techniques can expand the strategies for reading literary texts in high school through the creation of characters and the staging of school plays. To this end, we present some reflections on the relationship between the theatrical techniques proposed by Boal and Spolin and the advantages of the reading performance proposed by Zumthor. This approach was used in an intervention project consisting of workshops and a play with texts by Ariano Suassuna in a school in Bahia, highlighting the importance of theatrical techniques for the construction of stage characters. These experiences followed the protocols for reading dramatic texts in groups, exploring body language and voice intonation in order to expand the meanings of the staged texts.

Keywords: Teaching Literature. Theatrical techniques. Characters. Dramatic reading.

¹ Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Secretaria da Educação do estado da Bahia. E-mail: cauzilmar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5755-4731>.

² Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular de Teoria da Literatura do Instituto de Letras da Bahia (UFBA). E-mail: hoisel@ufba.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-3914>.

* Artigo recebido em 29 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 17 de dezembro de 2024.

Este artigo traz um olhar para a educação que busca traçar novas rotas de leitura escolar e pôr em práticas interartes: literatura e artes cênicas. Esse desafio passa por ressignificar a realidade das práticas de ensino de literatura, dando abertura para atividades de valorização da voz e do corpo do leitor no processo de recepção literária. Para tanto, exploramos algumas técnicas teatrais em oficinas de leitura de textos dramáticos, abrindo espaço para experiências coletivas, que promovem o afeto e possibilitam outros sentidos para as leituras, a fim de provocar a criatividade do aluno, que passa a expor sentimentos e memórias a partir da interação como o texto lido.

Nessa empreitada da exploração das técnicas teatrais de composição de personagens para motivar o leitor a vivenciar as diversas etapas da produção da montagem de um texto teatral, partimos das ideias dos jogos teatrais de Viola Spolin e do teatro do oprimido de Augusto Boal. Spolin (2007) pontua a importância dos jogos teatrais no espaço escolar para promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação por meio de formas não verbais e a aprimoração das habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. Boal, por sua vez, incentivou o teatro participativo e de interação entre atores e plateia.

Como desafio desta pesquisa, propomos a pergunta norteadora: Como as técnicas teatrais podem contribuir para a formação de leitores participativos e integrados coletivamente com a montagem do texto lido? Metodologicamente, planejamos e aplicamos um projeto de intervenção de experiência teatral com um grupo de alunos do ensino médio do Colégio da Polícia Militar, situado em Alagoínhas-BA no segundo semestre de 2022³. Nessa trajetória, planejamos oficinas sobre teoria e prática teatral a fim de analisar a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores por meio de exercícios de encenação, que geram possíveis analogias e aproximações dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático.

Didaticamente, este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, estabelecemos uma discussão sobre os estudos da recepção e de técnicas teatrais para o envolvimento dos alunos em leituras dramáticas. Na segunda, relatamos a parte prática da pesquisa: as oficinas teatrais que culminaram com a montagem de cenas teatrais de Ariano Suassuna. Nessa jornada, destacamos que a combinação entre a parte fixa, o texto e a parte móvel, o jogo teatral amplia as experiências interpretativas dos participantes, já que a aprendizagem não ocorre de forma fechada ou previsível, pois ela começa no aquecimento sensorio-corporal e acompanha as oficinas práticas até a apresentação das cenas à comunidade escolar.

Na sequência, vamos apresentar a performance da leitura dramática e das técnicas teatrais.

³ As técnicas teatrais foram ensinadas pelo professor de teatro, Higor Santos, um parceiro na execução das oficinas e montagem do jogral.

O leitor e sua performance em leituras dramáticas

No século XX, com os estudos da recepção, Hans Robert Jauss propõe a abertura do ensino da literatura quando destaca a formação do leitor e questiona a historiografia literária.

A história da literatura vem, em nossa época, se fazendo cada vez mais mal-afamada – e, aliás, não de forma imerecida. Nos últimos 150 anos, a história dessa venerável disciplina tem inequivocamente trilhado o caminho da decadência constante. (...) Como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário, ela já quase desapareceu da Alemanha. No mais, histórias da literatura podem ainda ser encontradas, quando muito, nas estantes da burguesia instruída (...). Nos cursos oferecidos nas universidades, a história da literatura está visivelmente desaparecendo (Jauss, 1994, p. 5-6).

Tais postulações de Jauss estão relacionadas a dois questionamentos: a análise literária marxista, que privilegiava obras que refletem situações relacionadas aos conflitos sociais de poder; e as propostas formalistas, que valorizavam mais a realidade material do texto literário, em detrimento da reflexão social e defendiam a ideia de que o texto tinha total autonomia ao se sobrepor ao sujeito. Jauss questiona a exclusão do leitor no processo interpretativo das duas escolas: marxista e formalista e passa a valorizar a recepção da obra literária e seus diferentes horizontes de expectativas.

Retomamos essas reflexões de Jauss, visto que ainda observamos a prevalência de um ensino historicista da literatura no ensino médio. Além disso, as abordagens sobre gêneros textuais prevalecem nos livros didáticos, dando pouco espaço para textos estéticos e criativos. No contexto escolar, Teresa Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros*, explica que os professores têm predileção por textos informativos, por serem fáceis de entender e de controlar, ante as sutilezas que são exigidas das leituras literárias. Nesse sentido, questionamos as práticas do ensino de leitura e escrita com base em textos informativos, visto que deixam de lado o uso da imaginação do aluno, como informa Colomer (2007, p. 36): “é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos”. Portanto, defendemos a leitura do texto teatral como uma prática de letramento interartes, privilegiando a interação entre o leitor com o texto e o desenvolvimento pelo prazer da leitura.

Esse prazer está presente em experiências de leitura dramática, nas quais os leitores trabalham a entonação da voz e as dimensões corporais. Esse prazer é também um saber fazer com ludicidade, pois o “saber procede de uma confrontação com o objeto, de um esboço de diálogo” (Zumthor, 2000, p. 101). É preciso pensar o ensino de literatura não apenas como transposição de saberes históricos, considerando “que esta sociedade espera de nós, pesquisadores, é a pro-

dução de um saber lúdico” (Zumthor, 2000, p. 81). Esse saber lúdico e criativo pode ser encontrado em experiências interartes, em que a prática de leitura explora a performance do leitor, como no caso das leituras dramáticas.

As leituras dramáticas compartilhadas proporcionam trocas de experiências entre os participantes que agregam novos sentidos aos textos a partir de suas memórias afetivas e sociais. Sob essa ótica, defendemos a utilização de técnicas teatrais no ensino de literatura na escola, tornando o teatro um aliado da educação. Representar algo, alguém ou a si mesmo diante do outro mobiliza uma gama de capacidades comunicacionais que promove a boa convivência. O teatro é a arte da presença, em um mundo cada vez mais intermediado pela virtualidade. A presença gera um processo dinâmico que se constrói na relação com o outro, que pode levar à problematização de visões fechadas sobre vários assuntos.

Nessa perspectiva, a abordagem volta-se para a experiência de leitura literária pela ótica das técnicas teatrais vivenciadas no ensino de literatura., convém destacar que se trata de uma arte que possibilita a integração do ser humano e o habilita a perceber o outro, colocando-se em seu lugar, sem perder de vista suas expectativas e visão de mundo, e também estimula o conhecimento porque requer a pesquisa sobre o que se deseja representar. Assim preconiza a BNCC:

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estarem abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 482).

Com efeito, atestamos a necessidade de trazer a leitura dramática para aulas de literatura como uma potência no agenciamento da formação leitora em suas múltiplas conexões e dimensões. Cabe destacar que, segundo Zumthor (2000), a performance é um dos melhores momentos da recepção, pois é, exatamente, quando o enunciado é recebido e transformado pelo receptor. Para o autor, a recepção se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É, exatamente, e tão somente, onde o sujeito – ouvinte ou leitor – encontra a obra e a encontra de maneira pessoal, já que a performance “aproxima, de algum modo, da ideia de catarse proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles” (Zumthor, 2000, p. 52).

O conceito de Jauss, acerca do horizonte de expectativas, que implica um acordo entre a oferta e a demanda, texto e recepção, aproxima-se do que Zumthor (2000) denomina de apropriação de sentido do leitor, isto é, a concretização de uma interpretação, que é a defesa de um horizonte de expectativa particular, quando o leitor acredita no entendimento do que leu. Para Zumthor (2000, p. 52), essa pers-

pectiva é mais ampla: “O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são indissolavelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura”.

Além da ampliação do horizonte de expectativas do leitor, a leitura dramática promove a interação do leitor com o texto. Para Iser, a leitura é um movimento do leitor por um texto. Ele destaca a teoria do efeito que, como o nome diz, leva em conta os efeitos que a obra produz no indivíduo, ou seja, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (Iser, 1979, p. 123). Assim, Iser concede ao leitor maior interação no texto de sorte a concretizar a obra por meio de várias interpretações, que, segundo o autor, o leitor carrega consigo um repertório social, cultural e histórico que implicará em diálogo entre o texto e o repertório do indivíduo.

Logo, a teoria do efeito também valoriza a recepção em diálogo constante com os repertórios do leitor. Nesse caminho, a teoria da recepção valoriza a reação do leitor e, por extensão, precisamos explicar o texto com base nessa reação, proveniente da interação do texto e o leitor. Ou seja, com base em uma imagem da realidade, que Iser (1979) classifica como “repertório” e que se acrescenta à existência de “estratégias” utilizadas na compreensão do texto que se constituem na base funcional da leitura. O leitor como protagonista nos faz pensar que a leitura é também um ato subjetivo, que demanda a descoberta de elementos não ditos, que serão acessados no processo de interação entre o leitor e o texto.

Dessa forma, é preciso entender o texto a partir dessa reação. “O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e algumas convenções compartilhadas” (Colomer, 2003, p. 96). Segundo Zumthor (2000, p. 35), essa interação está atravessada pelo prazer, que é também ritualização da linguagem. Assim, as reações do corpo ao texto são importantes índices de interação, já que “Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza”. Trazemos também as contribuições de Conceição e Gomes (2016) que consideram a formação do leitor na perspectiva estética, artística, cultural e social. “Ou seja, mobilizar o olhar, o sentir para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor do ensino médio para apreciação, para degustação, na perspectiva de um desenvolvimento humano em seu sentido lato” (2016, p. 98).

Dessa forma, apostamos no teatro, nas aulas de literatura, por entender ser uma oportunidade de construir experiências prazerosas na interpretação do texto literário, pois queremos ir além do utilizar o texto literário. Rouxel faz a distinção entre utilizar e interpretar do seguinte modo: “utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da vida social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra” (2013, p. 152). Dessa forma, a interação do leitor com a obra pode levar em conta aspectos culturais de sua comunidade.

Nessa perspectiva, o modelo cultural de leitura, proposto por Gomes (2012), traz à baila a pertinência da interação entre leitor e texto fundamentado por questões sociais, quando se valoriza “uma pedagogia interdisciplinar de leitura, na qual as estruturas estético-culturais do texto não podem ficar de fora da abordagem” (2012, p. 168). Esse modelo visa à efetivação da leitura crítica, ao levar o educando, por meio da recepção dos textos, a uma valorização das questões identitárias, propiciando reflexões pessoais diante dos textos selecionados. Por conseguinte, a perspectiva da leitura cultural passa pelas interações entre as estruturas textuais e sociais, oportunizando ao educando repensar o seu pertencimento identitário, já que o contato com o texto, o gosto pela leitura pode ser despertado como uma prática de reflexão social. Assim, “o convite à reflexão social pode ser uma das saídas para associar leitura, prazer e formação da consciência crítica do leitor” (Gomes, 2011, p. 28).

Tal perspectiva reconhece que a leitura literária pode ser explorada como um andaime para uma efetiva reflexão social, de modo a promover a formação e o exercício da cidadania. Trata-se, então, de “ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade” (Rouxel, 2013, p. 159). Para Colomer, “Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la” (2007, p. 147).

Para uma prática de leitura dramática, a interação do leitor com o texto pode ser vivenciada pela valorização da voz. Zumthor (2005) reconhece que a voz como um elemento de interação social: “Toda palavra poética aspira a dizer-se, a ser ouvida, a passar por essas vias corporais que são as mesmas pelas quais se absorvem – e eu volto a isso, porque é uma analogia profunda – a alimentação, a bebida: como meu pão e digo meu poema, e você escuta meu poema, da mesma forma que escuta ruídos da natureza. E essas palavras que minha voz leva entre nós são táteis (Zumthor, 2005, p. 69).

No momento em que fazemos a leitura em voz alta, alguém escuta, deixando-se captar pela voz do outro e efetivando a função social da voz. Nesta pesquisa, exploramos as técnicas como treino da voz e do corpo como uma montagem coletiva. “Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na performance. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a performance, de forma fundamental” (Zumthor, 2005, p. 84).

Por essa perspectiva, a performance é um momento privilegiado da recepção: aquele que o enunciado é realmente recebido coletivamente, já que “a obra é por natureza teatral; o teatro é a sua forma acabada, mas toda performance o sustenta de alguma forma” (Zumthor, 2005, p. 142).

Na continuidade, passamos a descrever parte do projeto aplicado com a culminância da encenação de um jogral.

Oficinas teóricas e práticas de uso do corpo e voz

As primeiras vivências foram teóricas, isto porque o objetivo era fazer uma apresentação sobre a intenção da interarte e motivar os alunos a sentirem gosto, curiosidade em fazer a leitura dos textos sugeridos e interesse em fazer teatro. Vale destacar mais uma vez a importância de as oficinas serem acompanhadas por um professor de artes cênicas. Nosso projeto contou com a participação do professor Higor Santos, graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). No primeiro encontro, foram realizadas algumas perguntas norteadoras como Quem já assistiu uma peça teatral? Quem já participou de uma encenação? Como foi sua experiência? Você já leu algum texto dramático? Inicialmente os alunos estavam tímidos, mas aos poucos começaram a falar, cada um tinha uma experiência diferente.

No Quadro de vivências (abaixo) apresentamos uma síntese dos 14 encontros realizados nesta etapa denominada “Teatro e Literatura: fios que se conectam”. Cabe destacar que em todos os encontros tínhamos exercícios de aquecimento, relaxamento e jogos teatrais, embasados em teóricos das artes cênicas para depois proceder a leitura e/ou encenação. Para melhor entendimento do leitor e para não ficar cansativa a leitura de cada uma das oficinas, agrupamos por temas para explanação em tópicos, a saber: duas oficinas teóricas; aquecimento e jogos; preparo vocal; leitura dramática, escolha seletiva dos personagens; construção da personagem; o drama jogral e a culminância do projeto.

Quadro das vivências

Vivência	Tema	Atividade
01	Constituição do grupo	Conversa e explanação sobre o teatro
02	Teoria: A tríade teatral	Explanação e conversa
03	Leitura dramática	Texto: O Auto da Compadecida, capítulo 01
04	Jogos na ação cênica	Jogo: Estátua de sal
05	Leitura dramática	Texto: A leitura da carta, O Santo e a porca, Ariano Suassuna
06	Técnicas de composição de personagens	Exercícios vocais, preparação de elenco
07	Leitura dramática	Texto: O auto do Santo Compadecido da Porca (junção dos 02 livros).
08	Cenas curtas em ação	Escolha seletiva dos personagens
09	Ação cênica	Aprimoramento das cenas
10	Ação cênica	Aprimoramento da cena
11	Ensaio musical	Composição da cena final: Luar do sertão, Luiz Gonzaga.
12	Ação cênica	Passagem das cenas escolhidas e o jogral final
13	Ensaio técnico	Estudo das cenas: trazer sentido nas expressões corporais, vocais, faciais e emocionais
14	Apresentação	Culminância do projeto

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Poucos alunos tinham assistido a uma peça de teatro, outros tinham experiência apenas na escola com professores de outras disciplinas que solicitavam para realizarem apresentações para obterem nota, tudo preparado por estes alunos, sem nenhuma orientação técnica. Registrado somente um caso especial em que o aluno fazia teatro e tinha alguma experiência com curta-metragem. Alguns alunos lembraram do *Auto da Lusitânia* e *Auto da barca do Inferno* de Gil Vicente, conteúdo do primeiro ano do ensino médio que a maioria citou. Este dado já nos mostrou que o texto dramático não foi esquecido como os demais. Com estas demonstrações, explicamos aos alunos que todos somos seres teatrais, pois estamos em constante ação, tanto individualmente quanto coletivamente.

Iniciamos as práticas com oficinas de jogos teatrais, partindo dos pressupostos de Spolin, que considera essa atividade como complemento para a aprendizagem escolar, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento intelectual. “As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorarem habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo” (Spolin, 2007 p. 29).

Segundo Spolin (2007), temos três pontos essenciais de todo jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação. Ao dar as instruções, o professor coloca o jogo em movimento, onde todos ficam em alerta. O foco não é o objetivo do jogo, no entanto todos tornam-se parceiros. A instrução guia os jogadores em direção ao foco, além de alterar a relação tradicional entre professor e aluno, criando uma relação em movimento ao permitir ao educador compartilhar do mesmo foco.

Por conseguinte, “quando um jogador ou um grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo” (Spolin, 2007, p. 34). Esse compartilhamento gera uma oportunidade para posicionamentos, diálogos e acertos. A questão do espaço é fundamental para essas partes práticas, pois “os jogos de movimentos rítmicos focalizam a exploração e a consciência do próprio corpo em movimento. As caminhadas no espaço estendem esta exploração, dando aos alunos a chance de se movimentar e explorar o espaço familiar da sala de aula, proporcionando um novo imediatismo ao espaço” (Spolin, 2007, p. 69).

Entre as atividades de aquecimento, destacamos a importância do alongamento a fim de melhorar nosso estado corporal e conhecermos nossos limites, isso é primordial antes de qualquer atividade teatral. “Para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder torná-lo mais expressivo” (Boal, 2008, p. 143). Na prática, solicitamos aos alunos que atentassem também para a respiração. Durante o processo de alongar o corpo, é necessário prestar atenção na respiração, porque ela contribui para o relaxamento muscular e traz disposição corporal para os exercícios físicos, além de enriquecer bastante o trabalho cênico.

O exercício de inspiração e respiração tem a função de buscar equilíbrio entre corpo e mente. Outro exercício que também utilizamos foi o ato de espreguiçar, abrindo a boca e relaxar todos os outros membros do corpo para um completo despertar e preparo para a atividade, porque é importante que os atores não comecem por exercícios violentos ou difíceis. “Aconselho mesmo que, antes de iniciar uma sessão, os atores façam o espreguiçar em pé, que é isso mesmo: devem fazer os movimentos naturais de se espreguiçar na cama ao acordar, só que em pé” (Boal, 2008, p. 90).

É essencial que esse exercício aconteça durante o alongar dos braços, pernas, ombros, cabeça, coluna, tudo precisa estar em plena sintonia e em pleno contato com a respiração. Desde esse encontro sempre começamos com os exercícios habituais de relaxamento, aquecimento e jogo teatral, e enfatizamos a necessidade de passar por esse processo antes de iniciar as atividades corporais, já que para compor uma personagem, é preciso que o ator ou intérprete seja capaz de saber utilizar seu corpo de maneira correta, pois a correção corporal é de extrema importância e os jogos e exercícios têm função fundamental nesse processo.

Promovemos também reflexões sobre como o ator empresta seu corpo para um personagem, pois seu andar precisa ser o menos burlesco possível, vez que cada personagem tem o seu jeito específico de andar, falar e sentir, porque entre todas as mecanizações “a maneira de andar é, talvez a mais frequente. É verdade que temos nossa maneira individual de andar, muito particular em cada um de nós, sempre igual, quer dizer, mecanizada. Mas também é verdade que adaptamos nossa maneira de andar ao lugar onde estamos caminhando” (Boal, 2008, p. 102).

O corpo é um instrumento que necessita estar pronto. Dar forma a esse corpo é um trabalho de pesquisa, com sensibilidade e flexibilidade no experimento prático, e isso deve ser uma conquista diária, porque há músculos que são controláveis, que obedecem a nossa vontade, mas que são esquecidos, “que nós nem notamos, que estão mecanizados: os músculos da respiração. Por causa dessa mecanização, respiramos mal. Existem espaços enormes em nossos pulmões com ar impuros, que não se renovam. Utilizamos muito pouco da nossa capacidade pulmonar” (Boal, 2008, p. 147).

O aquecimento tem como finalidade buscar qualidade de energia para o jogo dramático e a encenação. Os alunos foram orientados a caminhar pelo espaço, mais uma vez, de forma que a cada comando dado através de uma palma, seria indicada uma velocidade do caminhar a ser atingida, como exemplo: uma palma, velocidade 1: caminhar tranquilo, sem muita preocupação; duas palmas: velocidade 2, existe certa pressa de chegar ao destino desejado, de modo que quando atingisse a velocidade 5 era necessário estar no lugar de destino, com urgência.

Durante o preparo corporal dos participantes, foi fundamental a importância dada ao tônus muscular, movimentos muito soltos e involuntários podem

atrapalhar e confundir o espectador sobre a mensagem exata que o ator pretende passar. Para tanto, orientamos o seguinte exercício: que eles caminhassem pelo espaço, ocupando-o adequadamente, lembrando do conceito: “dois corpos não ocupam o mesmo espaço”, o qual já tinha sido trabalhado em vivências anteriores.

Realizamos ainda uma atividade de encenação com o jogo dos três pontos fixos. Esse jogo serve tanto para aquecimento, quanto para trabalhar a marcação em cena. Os alunos andam pelo espaço, em velocidades múltiplas, ativadas pelo comando dado por palmas do orientador teatral, caminham até os “pontos” marcados na sala, aleatoriamente. A ideia é que mesmo que se solicite para que encontrem os pontos 1, 2 e 3 fora da sequência não se observe dificuldade para isso, uma vez que os jogadores estão seguros sobre as marcações. Acrescenta-se um grau de dificuldade: agora eles terão que encontrar os mesmos pontos, mas, dessa vez, com os olhos fechados, apesar de não ser uma tarefa fácil a maioria consegue realizar, porque já foi memorizado antes. A este procedimento denominamos “memória fotográfica”.

Sabemos de antemão que os jogos⁴ e exercícios têm a função de deixar os alunos mais relaxados, à vontade, como foi observado, ou seja, o objetivo do jogo é simples: manter o corpo aquecido para a ação cênica. Sem aquecimento não é recomendado que um ator esteja em cena, porque um corpo não aquecido perde energia na atuação. No teatro, são resgatadas as brincadeiras que fazíamos na infância e ganham um novo sentido que vêm cheias de aprendizado e novas descobertas, não perde o enfoque da diversão, ganha outras qualidades que antes não observávamos, como afirma a aluna participante Caroba⁵: “Achei interessante a maneira de andar, tem que prestar atenção na postura corporal, também a ocupação do espaço, muito legal. Não tive dificuldade, gostei bastante”. Já o aluno que interpretou o personagem Chicó disse: “É bem diferente de tudo que já tinha feito antes, bem legal, uma maneira nova de aprender. Só achei difícil andar com os pés para frente, é estranho. Mas, gostei muito da aula de teatro”.

Além de propormos oficinas para melhoria das expressões corporais, também trabalhamos com os exercícios vocais, visto que muitos alunos têm dificuldade de soltar a voz e muitos não reconheciam sua própria voz. Fizemos uma vivência exclusiva para voz, e nas outras oficinas de leitura dramática ao final sempre trabalhávamos a voz, pois eles estavam bem interessados e preocupados em se apresentar bem, em especial os que ficaram com personagens de *O Santo e a Porca*, que não tinham modelos par, deveriam criar as vozes de acordo com as características das personagens de Suassuna. Nesses momentos, destacamos que “na voz

⁴ Na sequência das oficinas, foram propostos outros jogos teatrais como as técnicas: câmera lenta, o uso do bastão, entre outros.

⁵ O nome dos participantes foi trocado pelo da personagem interpretada por cada um. A coleta desses dados aconteceu durante as oficinas.

estão presentes de modo real pulsões psíquicas, energias fisiológicas, modulações da existência pessoal” (Zumthor, 2005, p. 117), ou seja, a voz reflete de maneira imediata uma atitude do homem para com ele mesmo, para com o outro e com a sua consciência.

Nessa perspectiva, os alunos participantes voltaram-se para a leitura da obra para buscar informações sobre cada personagem, suas características, tentar entendê-lo como um todo para compor a voz e os gestos. Essa interação do leitor com os detalhes do texto dramático foi marcada pela leitura subjetiva, na qual experimentamos vivências e afetos que contribuíram para a compreensão do texto como nos orienta Rouxel: “Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade” (2013a, p. 179).

Tal ampliação dos sentidos do texto foi relatada na construção do personagem Eurico, de *O Santo e a Porca*, o aluno participante do segundo ano para quem a identificação com Euricão foi vivida como uma liberação: “Um dos problemas que eu tentava resolver me levou a sentir e a emitir emoções iguais a de Euricão. E ao fim desta experiência, pude me conhecer, perceber que não quero ser uma pessoa avarenta, só pensando em dinheiro de uma forma doente, agora, posso começar a construir o homem que serei amanhã”.

Nesse movimento de tentar compreender os gestos e a voz dos personagens, entre nossos exercícios, solicitamos que inspirassem e respirassem soltando o ar com o som de “S”. Em seguida, orientamos para girar a língua com a boca fechada por fora dos dentes procurando alongar o palato para baixo e para cima, e também que contraíssem e expandissem os músculos do rosto, abrindo e fechando as expressões faciais, exercitando o maior e menor movimento. Finalmente, que pronunciassem as vogais A, E, I, O, U, prolongando o som em cada letra, exercício que contribui para a impostação da voz.

Em outro momento, distribuímos o fragmento de um texto contendo a estrofe de um poema de Fernando Pessoa que diz: “o poeta é um fingidor...”, para adaptação ao teatro no lugar de poeta leia-se “o ator é um fingidor...”, a estrofe completa fica da seguinte maneira: “O ator é um fingidor, finge tão completamente que chega a fingir que é dor, a dor que deverás sente.” Nesse caso, orientamos que os alunos participantes decorassem a estrofe e realizamos uma cena coletiva, na qual foram experimentadas algumas ações como tonalidade vocal, mudança de voz, alternâncias de sentimentos e emoções. Houve muita diversão e concentração, porque, para alguns, essa foi a primeira cena coletiva que os alunos participantes estavam fazendo com relevância da voz. Essa performance reforça a importância

da voz no processo de interação do leitor com o texto, pois “no contato entre os sujeitos corporalmente presentes na performance: o portador da voz e quem a recebe. A intimidade desse contato bastaria para estabelecer um sentido, como no amor” (Zumthor, 2010, p. 178).

Nos exercícios de leitura dramática coletiva, o desejo da voz viva se direciona para a coletividade dos que preenchem o espaço onde ressoa a voz, como pontuou o aluno participante que fez o personagem Pinhão: “Essa cena de grupo foi bem interessante. Consegui entender que uma mesma frase tem várias interpretações e sentidos diferentes, sejam eles opostos ou não.” Portanto, o trabalho de preparação vocal das personagens de *O Santo e a Porca* foi um exercício de construção de sentidos para o texto, porque a maioria dos alunos participantes nunca tinha visto, nem assistido nenhuma montagem dessa trama, tornando-se assim mais fácil criar com base nas características das próprias personagens.

No processo, chamamos atenção para a importância da voz, da qual a palavra constitui a manifestação mais evidente, mas não a única nem a mais vital e, por conseguinte, aplicamos as técnicas para as vozes graves e as agudas de modo que os participantes percebessem a diferença entre falar alto e gritar. Importante socializar que os alunos participantes mais tímidos, depois dos exercícios de voz, estavam mais soltos e, em sala, percebemos que se expressavam melhor, utilizando um tom mais adequado para falar em grupo. Os demais, no geral, começaram a adequar seus tons de voz para diferentes momentos.

Antes das oficinas de teatro nas turmas do ensino médio e, nesse período, trabalhamos fragmentos dos livros *O Santo e a Porca* e *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Fizemos a leitura, com discussões sobre a vida difícil do sertanejo, a fome, avareza etc. Contudo, o que mais chamou atenção foi a comédia inerente aos textos. Assim, os alunos participantes assistiram o exemplar teatral, do *Auto da Compadecida*, e foi sugerido que lessem os livros. Quando iniciaram as vivências, já tinham conhecimento suficiente sobre as obras contempladas. Dessa forma, as vivências de leitura dramática foram muito ativas e engajadas, pois trata-se de um recurso utilizado para aprofundamento das técnicas vocais e das expressões faciais. Nela reconhecemos os elementos presentes no texto dramático como intensidade vocal, entonação da voz, pausas e contextos. Isso já foi um bom começo para ativar os sentidos do texto, muitos já mostravam compreensão melhor das obras, e alguns que não tinham lido ainda os livros já se mostravam curiosos.

O aluno participante que fez o personagem Chicó disse “Eu vou começar a ler o livro hoje mesmo, parece ser muito bom”. Percebemos já o início do gostar de ler, ou em outras palavras, a formação leitora sendo pulsada nas veias desse e de muitos. Desta constatação, entendemos que “as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de ‘formar o gosto’ a que aludimos;

porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (Colomer, 2007, p. 144).

Com os alunos sentados em círculo, iniciamos a leitura do texto: *O Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna. Dividimos entre eles os personagens propostos do primeiro ato, com a cena da trama da cachorra. Durante a leitura, interrompemos algumas vezes para fazer observações quanto às vírgulas e pausas sugeridas pelo autor. Trabalhamos também a questão do sotaque da personagem, tonalidade vocal, contexto da fala e fomentamos a experiência de trocar o lugar das pausas e das acentuações a fim de conseguirmos um número cada vez maior de significações.

No teatro, durante uma leitura dramática, a colocação correta das pausas e pontuações dependerá do contexto das ações sugeridas, e isso faz com que as frases ditas pelo ator ganhem sentido especial quando se chega aos ouvidos do espectador⁶, que se envolve emocionalmente de uma maneira jamais prevista numa “leitura comum”. Logo, é importante estar sempre atento às pausas, às entonações e às pontuações do texto, sem jamais desprezar o contexto emocional das personagens, de modo a gerar conexão especial na relação entre ator e espectador.

Nesse contexto, percebemos claramente a recepção textual sendo dinamizada por meio do texto dramático: eles se envolvem de tal maneira que o texto cria sentido e, rapidamente, um contagia o outro. Dessa experiência, reconhecemos que a leitura do texto dramático traz grande contribuição para o despertar da leitura nos alunos, uma vez que as características textuais são recheadas de ações e curiosidades particulares deste gênero. Durante o processo, ocorrem várias sugestões de lugares, imagens e comportamento das personagens.

Quando a divisão de falas entre os alunos participantes é definida, esse texto ganha vida de maneira muito peculiar, os alunos participantes veem-se nos personagens, imaginam-se na ação. É na leitura dramática que começa o despertar do interesse pela prática teatral. Nas práticas de leitura de *O Auto da Compadecida*, levamos a cena em que João Grilo e Chicó foram na padaria procurar emprego para uma performance. Foram distribuídos os personagens: mulher do padeiro, padeiro, João Grilo e Chicó. A escolha foi voluntária e a cena foi realizada mais de uma vez, tendo um resultado positivo, e de muitos significados. Nesse caso, identificamos os efeitos semânticos acontecendo na vivência, transformações do próprio leitor, ou seja, a atualização dos elementos potenciais da obra.

Para a versão final do jogral com cenas das duas peças de Suassuna, criamos personagens que faziam a transição de uma cena para outra. Esses atores foram fantasiados de palhaço, com os codinomes Ariano e Suassuna. A ideia foi

⁶ Espectador, também conhecido como público, aquele que assiste ou observa algo, no teatro pode ter participação ativa ou passiva a depender do modelo de espetáculo.

homenagear o autor e fazer com que os alunos ligassem as obras ao escritor, como no trecho do jogral, a seguir:

Palhaço Ariano – Senhoras e senhores!
Palhaço Suassuna – Respeitável público!
Palhaço Ariano – Eu me chamo palhaço Ariano!
Palhaço Suassuna – E eu palhaço Suassuna!
Palhaço Ariano – Oi Suassuna!
Palhaço Suassuna – Fala Ariano!
Palhaço Ariano – Vamos ver quem é mais aplaudido pelo público?
Palhaço Suassuna – Só se for agora. (empolgado) Senhoras e senhores, respeitável público! uma salva de palmas para Suassuna! (reação espontânea)
Palhaço Ariano – (rapidinho) Senhoras e senhores, distinto público! uma salva de palmas para Ariano!
Palhaço Suassuna – Muito bom, agora vamos ver se eles aprenderam nosso nome.
Palhaço Ariano – (para o público) Eu me chamo palhaço... (espontâneo)
Palhaço Suassuna – (para o público) E eu me chamo palhaço... (espontâneo)
Um aponta para o outro criando o jogo de falar o nome do autor

Fonte: acervo da pesquisadora.

Cabe destacar que a escolha dos personagens foi uma das atividades empolgantes das oficinas. Além das disputas pelos famosos personagens de Suassuna, duas escolhas que chamaram atenção foram os palhaços Ariano e Suassuna; esperávamos que os meninos se habilitassem nesses papéis, contudo, duas meninas disseram que queriam os papéis. Uma delas perguntou: “Palhaço só pode ser homem? Professora eu posso ser? Vou arrasar! Vocês verão”. E apareceu logo uma colega dizendo que seria o outro palhaço: “Também quero ser”. Foi muito bom perceber que as alunas participantes estão mais conscientes da liberdade de escolhas de modo que as forças femininas somaram-se, foram e estão sendo capazes de romper barreiras da intolerância, abrindo novos espaços. Para nosso deleite, elas deram um show!

No trajeto das oficinas e preparação para a montagem do jogral, percebemos que os alunos participantes buscaram conhecer seu personagem em toda sua dimensão, além de conhecer seus interlocutores, ou seja, os outros personagens que compõem a peça. Esse fato criou a necessidade de ler toda a peça, entender cada ação, cada contexto e a motivação de todos os elementos juntos, e assim, conhecer o propósito final. E, com isso, podemos afirmar que a maioria dos alunos participantes leu os livros emprestados da biblioteca. Além dos alunos participantes, houve os grupos de leitores que ficaram envolvidos na preparação do cenário e figurino que foram divididos a fim de que comesçassem a trazer os elementos necessários. Nessa parte de produção, trabalhamos com customização. Fizemos

um levantamento entre os próprios alunos para ver o que eles tinham ou podiam obter. Durante esses momentos, percebemos que dentre as contribuições havia material que podia ser reciclado, assim, dividimos as equipes de figurinos, cenários, objetos e adereços, e combinamos o que cada um tinha que fazer, e isso facilitou e provocou um sentimento de união e companheirismo. Importante salientar que esses grupos participaram ativamente da leitura e discussões.

Para a apresentação final, unimos algumas cenas das peças de Ariano Suassuna e finalizamos com um jogral, o qual nomeamos *O auto do Santo Compadecido da porca*. A proposta foi escolher músicas do universo sertanejo que fossem cantadas pelos alunos participantes e, para nossa surpresa, tinha uma aluna que tocava violão e cantava muito bem. As canções escolhidas foram: *Luar do sertão*, de Luiz Gonzaga como trilha principal, *tristeza do jeca*, na versão de Tônico e Tinoco, e *Asa Branca*, também do saudoso Luiz Gonzaga.

Dividimos as vozes criando a parte do coro que sempre traria as repetições de versos das canções, como parte central, a exemplo: *Luar do Sertão – Não há ou gente ou não luar como esse do sertão*. Esses versos seriam repetidos sempre após a declamação das estrofes do jogral. Essa ideia proposta para o final da trama provocou muita empolgação da turma por trazer elementos de teatro musical em sua composição, além de sua estrutura poética em promover a contemplação da beleza e emoção de estar em cena, envolvendo o elenco numa harmonia artística e criativa, em que eles se percebem em ação, ao mesmo tempo que dá vida às personagens, mudando assim seus traços e feições próprias, para que aflore a personalidade das pessoas que eles representam. Além disso, durante a apresentação para a comunidade escolar, percebemos que não só os alunos participantes que participaram de forma efetiva da encenação, mas o público também interagiu de forma bem ativa, reforçando o quanto a performance é uma experiência coletiva, pois “O ouvinte engajado na performance contracena, seja de modo consciente ou não, com o executante ou o intérprete que lhe comunica o texto” (Zumthor, 2005, p. 93).

Considerações finais

Nesta pesquisa, pensamos a investigação como um espaço dotado de mobilidade, que nas aulas de literatura fossem trabalhados vários tipos de textos, inclusive o drama, pois presenciamos até hoje, em algumas escolas, que o gênero dramático é apenas citado nas aulas de literatura e nunca trabalhado como se pertencesse apenas à disciplina de artes. Revisando essa perspectiva, partimos da teoria da recepção para valorizar a reação do leitor diante de diversas experiências interartes. Ou seja, o leitor passou a ser protagonista, explorando a leitura como um ato subjetivo.

A experiência com o jogral com cenas das duas obras: *O Auto da compadecida* e *O Santo e a porca*, de Ariano Suassuna ampliou muito os sentidos desses textos, visto que a maioria dos alunos tinha como horizonte de expectativas cenas audiovisuais. À medida que fomos trocando experiências de leituras e de sentidos dos textos, foram ampliando os sentidos das obras a partir de suas próprias memórias.

A experiência com um grupo de alunos do ensino médio foi inspiradora por ser uma proposta interarte, focada na formação estética do leitor a partir dos jogos teatrais. Portanto, levamos em consideração os ensinamentos de Kouznetsov (1996), quando postula que o objetivo principal do jogo não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico, mas ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento. Nesse movimento, observamos como se dava a construção de significantes no processo do jogo teatral como o modelo de ação e a qualidade do conhecimento conquistado em um processo educacional onde o aluno é agente. Spolin (2007) enfatiza que os alunos aprendem mais por experiência do que por preleções e fórmulas feitas, vez que os jogos tornarão os alunos mais conhecedores de si mesmos, além de adquirir habilidades de performance, bem como aprenderem regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens.

Cabe destacar que nos anos seguintes, as experiências com as encenações de textos literários se repetiram, pois os alunos ficaram interessados por novas experiências, respaldando o êxito do projeto. Em 2023, experienciamos a montagem da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, onde a performance fomentou a fruição. Em 2024, trabalhamos com as obras *O cortiço*, de Aloísio de Azevedo e *Quarto de Despejo*, de Carolina de Jesus, ambas perpassam pelos eventos da vida: religião, fome, miséria humana, preconceito, terra inóspita. Os sentidos dos textos foram construídos a partir da interlocução das obras, e escolhida a última para montagem, na qual reverberou a sensibilidade por meio da fruição.

Dessa forma, sem nenhuma pretensão de impor um método como detentor de verdades ou determinar uma didática, essa proposta permitiu traçar alguns indicadores de que o teatro é bastante relevante na escola e, que se trata de uma situação didática alternativa para o processo de ensino/aprendizagem e formação do leitor literário.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para os atores e não-atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- CONCEIÇÃO, Claudia; GOMES, Carlos Magno. **A formação do leitor por meio da literatura de cordel,** Leia Escola, Campina Grande, v.16, n.2, p. 96-109, 2016.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola** Estudos e Propostas, Leitura e Formação Global, 2007.
- GOMES, Carlos Magno. Estudos culturais e crítica literária. **Revista da Anpoll,** Florianópolis, v. 1, n. 30, p. 53-68, 2011.
- GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista,** Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In:* LIMA, Luis Costa (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo: uma didática brechtiana.** São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1996.
- ROUXEL, Annie. Tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In:* ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p. 152-164.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula.** Tradução e Introdução: Ingrid Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.
- SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida.** 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca.** 18. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.
- ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo: entrevistas e ensaios.** Tradução Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.