

LEITURA LITERÁRIA E EXPRESSÃO CORPORAL: INTERFACES ENTRE LITERATURA E DANÇA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Eliana KEFALÁS (UFAL)

Em contraposição a práticas de ensino em que se prioriza uma concepção excessivamente informativa sobre o texto literário (RANGEL, 2005), a perspectiva assumida neste trabalho é a de priorizar o contato direto com a obra literária na formação do leitor literário (PINHEIRO, 2006; WALTY, 2006, BRASIL, 2008), explorando no ato de ler o campo expressivo do corpo e da voz (ZUMTHOR, 2000). A partir de algumas perspectivas abordadas no curso de extensão “Leitura e expressão corporal”, procura-se refletir sobre metodologias expressivas de trabalho com a leitura literária que tenham como foco, no ato de ler, a escuta do corpo (MILLER, 2007; VIANNA, 2005) na Técnica Klaus Vianna, técnica tomada como referência em diversas pesquisas em dança realizadas atualmente no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, *performance*, letramento literário, dança.

1. Introdução

O projeto de extensão *Leitura e expressão corporal* vem sendo (respectivamente) realizado por docentes da Universidade Federal de Alagoas e professores da rede pública de ensino a partir da pesquisa “*Leitura em cena: a escuta do corpo na formação do leitor literário*”¹. A proposta de desenvolvimento da pesquisa tem como intuito a consolidação de uma perspectiva teórica aliada a metodologias e práticas de ensino que tomem a leitura de textos literários como atividade expressiva, performática.

Neste texto, tem-se o intuito de partilhar uma perspectiva sobre a leitura literária que busque explorar seu campo expressivo, compreendendo o ato de ler não somente em sua dimensão informativa, mas também a partir de uma compreensão sensorial do ato de ler. O didatismo ou uma concepção informativa sobre o literário, por vezes, reduz o trabalho com o texto de literatura em categorizações ou em esquemas interpretativos. Afasta, pois, do leitor de literatura algo nuclear para sua formação: o contato efetivo com a palavra, com o que nela é jogo de sentidos, transgressão. Tal contato não é de ordem somente analítica, mas sensorial, orgânico.

Para se trabalhar a leitura como uma prática significativa e envolvente, a proposta, a priori, tem sido a de colocar em voz e em cena o texto, ou seja, realizar metodologias de leitura que permitam experimentar elementos dinâmicos da linguagem,

¹ Vale ressaltar que o presente projeto nasceu de algumas constatações e demandas observadas a partir do contato com diversos professores da área de língua portuguesa da rede pública de ensino de Alagoas (em dois projetos de extensão, em cursos de EAD e em parcerias de atividades de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Letras). No último curso de extensão para professores da rede (“Língua portuguesa na sala de aula: leitura, literatura, escrita e intervenção”), realizado conjuntamente com duas docentes de Letras da UFAL, entre os meses de junho e agosto de 2011, ao final das atividades, as professoras envolvidas apontaram para a necessidade de aprofundar as questões aqui propostas. O curso “Leitura e expressão corporal” iniciou-se em maio de 2012, trata-se portanto de um momento ainda inicial das travessias com a leitura. Sendo assim, a proposta deste texto é a de discutir algumas referências teóricas com que se tem trabalhado.

através de leituras em voz alta e em movimento, encenadas, performatizadas, de forma a instaurar situações expressivas de contato com os textos.

Levando-se em conta que muitos dos alunos da educação básica têm pouco acesso a atividades culturais, seria esperado que, nos espaços de formação, as atividades de leitura fossem mais significativas, mais interativas. Entretanto, o que por vezes ocorre é que a dimensão da leitura se vê reduzida a uma abordagem tarefaira e instrumental. Para que a leitura possa de fato contribuir para a formação de cidadãos, é necessário que ela seja uma atividade significativa, de forma que o leitor seja tocado pelo texto. É necessário, portanto, que haja contato efetivo com o texto literário, um contato em que o ato de ler seja uma prática que encante, que mobilize o sujeito.

Ao se enfatizar essa dimensão sensorial da palavra, estabelecem-se espaços de interação com a linguagem literária que podem ser envolventes, de forma a ampliar e ressignificar teórica e praticamente a formação do leitor. O projeto de pesquisa “Leitura em Cena” tem como horizonte, portanto, o desafio de estabelecer algumas ressignificações do ato de ler na formação do leitor de literatura, a partir de interfaces entre reflexão teórica e prática pedagógica através da criação de um grupo de estudos envolvendo professores da educação básica da rede pública de ensino do estado de Alagoas e alunos estagiários do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Alagoas.

2. A leitura literária e a formação do leitor

Há que se estabelecer um corpo a corpo significativo com o texto para que a leitura seja também fruição, perspectiva muito defendida nos documentos nacionais da área de ensino de literatura na educação básica, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008). Nesse último documento, por exemplo, a proposta é a de inverter o cenário no qual a leitura parece estar cada vez mais rarefeita no espaço escolar. Para tanto, a proposta é oportunizar ao aluno a experiência literária que se dá através do ato de ler, do contato com a obra:

Estamos entendendo por experiencialiterária o contatoefetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor (BRASIL, 2008, p.55)

É fundamental, portanto, para que haja uma efetiva experiência literária na formação do leitor, estabelecer o contato com os jogos de sentido dos textos, com seus efeitos de estranhamento. O texto literário, na prática da leitura, é libertário na medida em que salva o sujeito leitor de uma certa condição automatizada, conduzindo-o para “esferas imprevisíveis de significação” (FREDERICO e OSAKABE, 2004, p.76). Não dar espaço e tempo na formação do leitor a esse jogo da leitura do texto literário em prol de uma concepção informativa do ensino da literatura pode resultar em um esvaziamento de sentidos e em um conseqüente desinteresse pelo ato de ler.

Uma abordagem do ensino de literatura que se limite a uma concepção informativa, percebendo os textos a partir de quadros históricos ou estéticos, de forma a cristalizar as eventuais leituras em padrões prévios não permite, ou permite em segundo plano, uma aproximação efetiva do leitor com a obra. Rangel (2005) ressalta como, ainda nos dias de hoje, no nível médio, ensina-se literatura a partir de um olhar classificatório, linear e informativo, priorizando passos como: “ligar a literatura a uma suposta evolução cronológica” (p.150); “fornecer um quadro de época, com os principais acontecimentos”; “arrolar as características da Escola [literária] a que pertence(m) o(s) autor(es) estudado(s)”; “apresentar dados biográficos do autor”; e, por fim, “resumir a obra” (p.151).

O autor acima reconhece a importância de se estabelecer tensões entre textos e contextos e de se oferecer informações *sobre* a literatura. O que ele questiona é que essas sejam as únicas práticas de ensino ou que estejam elas em primeiro plano, relegando a uma instância secundária uma relação direta com o texto.

Para que a leitura não seja enquadrada em categorias e esquemas interpretativos, é preciso dar espaço para o contato efetivo com o texto. O texto, nessa perspectiva, não seria dominado pelo aluno-leitor, nem utilizado como instrumento para adquirir conhecimentos: o leitor é quem seria atravessado pela materialidade das palavras, pelos seus jogos de sentidos. Sendo assim, a leitura, para além de um instrumento que fabrica competências no sujeito leitor, é uma prática que é orgânica, que produz sentidos e que afeta os sentidos, que impulsiona aquele que lê, tornando-se, assim, experiência: lugar de formação e de transformação do sujeito.

Ao discutir o papel da leitura na educação, Larrosa (2003) pensa o ato de ler não somente como um recurso para acúmulos de informações, mas como *locus* de formação e transformação do sujeito:

“Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio de adquirir conocimientos.” (p. 25, 26)

Compreender a leitura da palavra literária somente como um veículo de informação evidencia uma concepção acerca da linguagem um tanto limitada, restringindo-a a um sistema de códigos, à transmissão de informação, de forma a exilar dela o que seria expressividade, sua instância de constituição de sujeitos. Para Larrosa (2002), as palavras não são meras ferramentas, elas produzem em nós sentidos. Imaginar que o homem utiliza palavras como instrumento seria ignorar que ele próprio é palavra:

“Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, e de como vemos e sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p.21)

Ao atravessarmos a vida com palavras, as palavras parecem nos atravessar, deixar em nós marcas. A partir desse ponto de vista, poder-se-ia assumir a leitura e, em especial, a leitura literária, como espaço de formação do sujeito, como possibilidade de reconfiguração de percepções de mundo.

No entanto, na vida moderna, em que os acontecimentos são veiculados como informações, estaríamos perdendo essa possibilidade de exploração viva da linguagem, principalmente, da linguagem literária. A própria disciplinarização dos conteúdos escolares foi conferindo ao ensino como um todo um lugar de transmissão de informações e não de construção de saberes, tornando assim os conteúdos trabalhados na sala de aula alheios às experiências humanas. Larrosa (2002) coloca em questão essa priorização contemporânea da informação em detrimento da experiência:

“A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (p.21)

Rangel (2005), ao colocar em questão a concepção informativa sobre a literatura, questiona ainda o fato de se ter como objetivo central, no trabalho com a literatura, a proficiência em leitura. Para ele, essa proficiência é necessária, entretanto não é

suficiente para a formação do leitor, pois há elementos específicos da leitura literária que a ideia de proficiência não conseguiria abarcar.

Segundo Rangel (2005), há categorias esperadas para a formação de um leitor proficiente (em textos não literários) que não são concernentes à leitura da literatura: não se espera, por exemplo, que um texto literário seja “progressivamente assimilado” ou “digerido” (p.155), como seria de se esperar ao se ler um artigo de opinião; ou ainda, não faz sentido tomar como objetivo, na leitura literária, “fazer previsões acertadas” e dominar “tipologias textuais” (p.152), já que muitas das vezes o que surpreende em um texto literário é que ele não é previsível e não se enquadra em tipologias. O texto literário, por vezes, brinca com esses enquadramentos; ele quer justamente é fugir a esses esquemas tipológicos, metamorfoseando-os ao se confeccionar um poema em prosa ou então uma prosa poética. Para além de implicações necessariamente pragmáticas, a leitura literária pede uma atitude de errância, o leitor se encanta pelo que há nela de fuga de uma rota previsível:

“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. Às vezes, termina de ler o que não chega a saber se é um conto longo, um romance breve, uma novela arrastada ou um poema em prosa (...) Quando faz previsões, erra bastante; nem por isso perde o rumo ou se irrita; muito pelo contrário, diverte-se e, muitas vezes, se encontra com as descobertas que faz” (RANGEL, 2005, p.153)

Ao se tomar como prioridade um enfoque proficiente na abordagem escolar da literatura, deixa-se de lado algo muito importante para a formação do leitor literário, ou seja, deixa-se de lado o contato com a singularidade do texto: “trata-se, sim, de situar o ensino da literatura no lugar que é o da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético” (RANGEL, 2005, p.151). Para esse autor, é fundamental, portanto, “a *experiência de leitura* do texto literário” (p. 151, grifo do autor), o contato com a obra, de forma que a leitura seja também um “exercício de liberdade” (p.152).

Dessa forma, para que a leitura literária na escola ganhe sentido, seja fruída como exercício de liberdade ou como jogos de trapaça de sentidos, não é suficiente abordá-la por uma via exclusivamente informativa, a leitura literária precisa ser experiência.

Ao se entrelaçar leitura e experiência, procura-se evitar abordar o texto literário somente como um objeto de estudo analítico, restringindo-o a informações a serem decifradas, o que acarretaria em um distanciamento do leitor-aluno em relação ao texto,

pois se deixa de lado, no ato da leitura, o que é interação, travessia de sentidos. No ato da leitura, dentro dessa perspectiva do sujeito da experiência, importa não só compreender o texto, mas interagir com essa palavra, ser tocado por ela, colocar-se em risco diante dela.

Procurando entender o texto como território de encontro e de troca de experiência, o intuito tem sido experienciar o ato de ler levando em conta a escuta do corpo, na medida em que se explora na leitura o campo dos sentidos, a expressividade, a vocalidade poética e o caráter performático do texto literário. Tal foi o desafio do projeto de extensão Leitura em cena.

3. Voz e corpo na formação do leitor

No ato da leitura, se se presta a atenção no campo sensorial da palavra e do corpo é possível uma experimentação do que está sendo lido. É diferente ler “corrido” e ler repetindo trechos, dizendo-os em voz alta ou, como sugerira Zumthor (2000, p. 38), dançando o que se lê. A vocalização de um poema ou de uma narrativa durante sua leitura acaba sendo um resultado natural da experimentação recorrente do texto:

As palavras (...) não são jamais verdadeiramente expressivas e não se forçam, é preciso atualizá-las por uma ação vocal. Todos os amantes da literatura fizeram a experiência desse instante, em que, quando a densidade poética se torna grande, uma articulação de sons começa a acompanhá-las espontaneamente a decodificação dos grafismos (ZUMTHOR, 2000, p.99)

A leitura em voz alta não resulta somente de um processo mecânico de passagem de um texto para a voz do mesmo modo como fora ensaiado na cabeça. Faz-se necessário distinguir aqui a noção de “leitura oralizada” da de “vocalização”. Nesta última, o encontro da voz com o texto é um encontro feito do imprevisível, 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 construção de sentidos.

É quase um contrassenso usar a leitura “oralizada” (termo aqui usado em contraste à noção de vocalidade poética) – como estratégia de treinamento e castração de alunos quando se está desejando formar leitores. Dar voz ao texto é antes um jogo, uma oportunidade para o leitor realizar descobertas imprevistas no ato de ler o texto.

Na vocalidade poética, o sujeito, no ato de ler em voz alta, se oferece e se expõe à palavra do outro. A materialidade verbal do texto escrito lança desafios àquele que a

lê, propõe uma rota, a ser reinventada. O leitor, por sua vez, trança o texto no timbre e na envergadura de sua voz, dando a ele contornos imprevisíveis. O percurso da leitura em voz alta é ao mesmo tempo seguro e bastante inapreensível, é, pois, experiência.

Entre a boca e a voz que dela escorre, há ressonâncias seja no corpo de quem enuncia seja naquele que a escuta. No espaço sonoro da voz há uma circulação de sentidos. Em sua tese de livre docência, Sara Lopes (2004) mostra como a voz, na interação entre intérprete e ouvinte, gera impressões, reverbera nos corpos. Ressalta aí a “função poética da vocalidade” (p. 13), evidenciando traços da voz que vão além de um “uso utilitário na linguagem”, não se resumem a “transmissão de idéias” (p. 13). Entre outros autores, a autora acima pauta-se em Zumthor ao formular sua abordagem da noção de “vocalidade poética”. A voz poética é aquela percebida pelo corpo todo, tanto através da respiração como na musculatura ou em sua ressonância na estrutura óssea. Esse aspecto reverberador da vocalidade gera sensações nos sujeitos envolvidos na situação de enunciação: “A sequência de alterações que ocorrem no ar, ao passar pelas pregas vocais, disseminam-se pelo corpo que a produz, alterando sua matéria, gerando impressões e sensações” (LOPES, 2004, p.21)

A voz está entrelaçada à musculatura, tanto daquele que a produz, quanto daquele que a recebe. Na vocalidade poética, a enunciação não é uma transmissão automatizada de mensagens, há um envolvimento que impressiona, que toca o outro. Lançar a voz ao outro é estremecer aquele que ouve. Para que a vocalidade seja poética, é necessário que estejam abertos os canais sensoriais, ou que se perceba, por exemplo, a musculatura envolvida na respiração: “A respiração age sobre a percepção. Cria, no corpo, uma tendência fisicamente mais perceptiva, muscularmente mais suscetível” (LOPES, 2004, p. 25). Na respiração, “início do som vocal” (p.25), mobiliza-se, não somente os pulmões, como também a caixa torácica, a coluna vertebral, a pélvis: “Não é metafórico dizer que o corpo respira” (p.24). Na ação do diafragma na respiração, os órgãos têm mobilidade, nela estão envolvidos, portanto, pulmões, coração, esôfago, estômago, intestino, rins, fígado (p.28).

Abordar a leitura explorando a vocalidade poética significa, portanto, levar em conta o corpo de quem lê. Zumthor(2000), no denso e curto livro *Performance, Recepção, Leitura* concebe a leitura como algo que se dá no corpo, que o afeta:

Você pode ler não importa o quê, em que posição, e os ritmos sangüíneos são afetados. É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar e, no entanto, a dança é o

resultado normal da audição poética! A diferença poré maqui é apenas de grau (p.37-38)

O fenômeno da *performance* é presente também numa leitura silenciosa, não somente nas tradições orais; ou ainda, significa reconhecer traços da *performance* que estão presentes tanto na oralidade quanto na recepção tida como silenciosa de um texto escrito.

Segundo Zumthor (2000), na enunciação e na recepção, a *performance* é um elemento crucial, já que é ela que leva em conta a presença, a corporeidade dos envolvidos na prática discursiva, e ainda, a situação como um todo. É nesse sentido que esse autor ressalta o caráter performativo da recepção: “A *performance* é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (p.59).

O texto, nessa abordagem de Zumthor, é tomado em sua materialidade sensorial, trata-se de perceber na palavra escrita sua potencialidade rítmica, sua densidade, seus jogos de sentidos. Na medida em que se assume o texto como uma textura viva, fica clara a importância de se dar corpo a essa vitalidade, de abrir espaço para o palco da palavra, experienciando no ato de ler a força, a cadência, o peso, a leveza, as provocações, os implícitos, os ocultamentos e revelações do texto.

4. O lugar do corpo no conhecimento

Vive-se em um mundo que cada vez mais se apropria de um modo mecanizado de se relacionar com as linguagens, com os acontecimentos e, de modo geral, com o outro. Na sala de aula, o discurso priorizado parece ser revestido de uma linguagem técnica. Dessa forma, a linguagem (seja ela verbal, musical, plástica ou corporal), que seria o lugar por excelência de trânsito dos sentidos na vivência humana, subordina-se a uma concepção utilitária, acaba sendo reduzida a um instrumento, a um veículo de informações.

O conhecimento científico, racionalizado, intelectualizado, ao “dar as costas” aos sentidos ou ao corpo, retira do mundo a possibilidade de vivermos nele poeticamente, ou seja, provoca um desencantamento do mundo. O saber, no entanto, não está destituído do sensível, de sua corporeidade, a educação não existe sem corpo: “Toda educação passa pelo corpo. Toda educação é educação dos sentidos” (STRAZZACAPPA, 2001, p.75).

Para Merleau-Ponty (1999), nosso corpo não se reduz a um veículo mecânico, instrumento para a reflexão: “nosso corpo não é objeto para um ‘eu penso’: ele é um conjunto de significações vividas” (p.212). O corpo, para além de sua fisiologia, é uma obra de arte. Ou ainda, segundo o autor acima, tanto um quadro, um poema, quanto um corpo humano são indivíduos, por serem significações vivas.

Portanto, não se pode pensar um corpo objetivamente, porque o que faz ele vivo são os sentidos (CHAUÍ, 1988); entrelaça-se nele o sentir, o refletir, o tocar, o ouvir, o ver. Não se trata de um objeto que nos possibilita ver, apalpar para conhecer, mas ele próprio é perceptível e tátil. As relações entre corpo e significação estão, pois, atreladas ao mundo dos sentidos. O tempo dedicado às experiências permite ou não esse aprofundamento. Strazzacappa (2001) afirma que, para se debruçar sobre as repercussões do gesto, é necessário a sua execução prática. O trabalho com o corpo se dá na ação do corpo:

Toda e qualquer atividade corporal para ser aprendida necessita obrigatoriamente do *fazer*. Assim sendo, a aprendizagem corporal é intrinsecamente prática. Só podemos aprender o movimento por meio do próprio movimento. (...) Trata-se de um processo totalmente empírico (p.71)

Não se poderia pensar, portanto, acerca de uma proposta teórico-metodológica sobre a leitura e como atividade atrelada ao corpo sem haver aí um mergulho nessa instância corporal. Como afirma a autora acima, em qualquer atividade com o corpo é obrigatório o “fazer”; ou seja, para falar sobre o ato de ler como atividade carnal é preciso experienciar a leitura no corpo.

A perspectiva de trabalho com o corpo da Técnica Klauss Vianna - detalhada no livro de autoria de Jussara Miller (2007) – não visa a “destreza técnica” ou o “virtuosismo” corporal, tem como premissa “o propósito de aprender a escutar e respeitar o próprio corpo” (p. 18). Um dos princípios dessa técnica é o de conceber a dança como uma atividade não circunscrita ao bailarino, sendo tomada como uma prática presente em todos que procuram re-conhecer e trabalhar seu corpo:

uma das características da Técnica Klauss Vianna é justamente o fato de a dança e o estudo do movimento não serem privilégio apenas de bailarinos, mas de qualquer ser humano interessado em conhecer e trabalhar seu próprio corpo (p. 54).

Essa proposta de trabalho com o corpo estabelece pontos de contato com diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a educação, a saúde, a literatura e as artes.

Trata-se de um trabalho que incita uma consciência corporal e uma abertura de espaços internos, através da investigação das possibilidades de movimento, da liberação das articulações e musculatura. Essa técnica pode ser uma grande aliada na investigação e na produção do conhecimento, tanto pela liberação e consciência corporal, quanto pelo trabalho de busca de expressão do movimento.

Klauss Vianna (2005), em “A Dança”², narra um pouco de sua trajetória e explicita princípios de sua pesquisa e prática com o corpo. Para ele, o trabalho corporal acontece numa percepção cotidiana, não está limitado ao momento de sala de aula e nem a repetições de exercícios ou a imitação de modelos. Há um investimento que é cotidiano na observação do corpo. Essa pesquisa, que despende atenção ao corpo, faz com que os sentidos estejam alertas, retira o corpo de uma dormência domesticada: “Em geral, mantemos o corpo adormecido. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo” (VIANNA, 2005, p.77).

A técnica de Klauss Vianna é forte referência para o trabalho corporal, porque, além de ir ao encontro das necessidades de liberação da musculatura, é baseada na autopercepção e sempre voltada para a expressão do sujeito. Ao se desenvolver uma percepção corporal aguda, a prática da leitura é revigorada, não se acomoda numa concepção instrumental do conhecimento.

A leitura provoca sentidos, sensações e essa provocação é fonte de possibilidades de criação, seja na voz, seja no corpo todo. É justamente levando em conta uma consciência expandida dos sentidos e do corpo como um todo que se propõe, para se trabalhar a leitura, a realização do curso de formação e, em especial, dos módulos do curso intensivo de “Processo Criativo” a ser ministrado por Jussara Miller.

O tópico presença corporal, aspecto central da técnica Klauss Vianna, é um elemento significativo na concepção de leitura explicitada por Zumthor (2000). Segundo esse autor, a condição para que a leitura seja performance é o engajamento do corpo, a abertura da percepção: “A percepção é essencialmente presença. Perceber lendo poesia é suscitar uma presença em mim, leitor” (p.94).

Seria possível pensar que o ato de ler realizado por um corpo em estado de dormência ou ausência (de um corpo sedentário, anestesiado) é diferente de uma situação em que há uma presença corporal, com a sensorialidade aberta, com a musculatura viva. Não há como escapar de uma cumplicidade com o corpo. O corpo não

² Livro escrito em colaboração com Marco Antônio de Carvalho.

é passivo, não é um receptáculo, ele é reativo: no contato com o texto, ele vibra, é uma presença que chega a oprimir.

A abordagem da prática da leitura a partir dessa perspectiva corporal é significativa para se pensar o ensino-aprendizagem da literatura no país hoje, já que muitas das vezes privilegiam-se propostas que têm como foco o trabalho com a leitura como competências essencialmente comunicativas, como informações ou técnicas (alheias ao campo dos sentidos ou ao corpo dos sujeitos leitores), o que por vezes afasta os alunos da educação básica do prazer de ler, no sentido que Barthes confere a essa expressão (BARTHES, 1993).

Trabalhar a leitura explorando o campo expressivo é uma via metodológica que envolve não somente o sujeito que lê, mas também seus interlocutores. Ler com o corpo vivo, com a voz pulsante, através de processos criativos, pode ser um caminho para uma formação sensível do sujeito e para uma concepção sensorial formadora e transformadora do ensino-aprendizagem da leitura.

Referência Bibliográfica:

BARTHES, Roland. *Aula*. SP: Cultrix, 1978.

_____. *O Prazer do Texto*. Trad. J. Guinsbug. SP: Perspectiva, 1993.

BRASIL. MEC. Semtec. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CHAUÍ, Marilena. “Janela da alma, espelho do mundo”. In Novaes, Adauto (Org.). *O Olhar*. SP: Cia. das Letras, 1988.

FREDERICO, Enid Yatsuda & OSAKABE, Haqira. “Literatura”. In *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, número 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MERLEAU-PONTY, Merleau. “O Espaço”, “O corpo”. *Fenomenologia da Percepção*. SP: Martins Fontes, 1999.

_____. “O Entrelaçamento – O Quiasma”. *O Visível e o Invisível*.
SP: Ed. Perspectiva, 1984.

MILLER, Jussara. *A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klaus Vianna*. SP: Summus, 2007.

OSAKABE, Haqira. “O corpo da poesia: a linguagem dos sentidos e da experiência”.
2002, inédito.

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: *Leituras literárias: discursos transitivos / Aparecida
Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.)* Belo Horizonte: Ceale;
Autêntica, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. “Dançando na chuva... e no chão de cimento” in Ferreira,
Sueli (Org.). *O ensino de artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papyrus,
2001.

VIANNA, Klaus. *A Dança*. (em colaboração com Marco Antonio de Carvalho). SP:
Summus, 2005.

WALTY, Ivete Lara Camargos. “Literatura e escola: anti-lições” In: *Escolarização da
leitura literária*. EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M.
Z. V. (Orgs.) BH: Autêntica, 2006.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. SP: EDUC, 2000.