

**FACULDADE DE CONCHAS - FACCONNECT  
A CASA TOMBADA**

Gisele Gemmi Chiari

**Pedagogia da Performance: o (re)encantamento do estar aí por  
meio da narrativa artística na escola**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de pós-graduação lato sensu, Narração artística em contexto urbano, A Casa Tombada, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de especialista.

SÃO PAULO

2021

GISELE GEMMI CHIARI

**PEDAGOGIA DA PERFORMANCE:**

o (re)encantamento do estar aí por meio da narrativa artística na escola

Relatório final, apresentado à Casa Tombada –  
Faculdade de Conchas, como parte das  
exigências para a obtenção do título de  
especialista.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. (Nome do orientador)  
Afiliações

---

Prof. (Nome do professor avaliador)  
Afiliações

---

Prof. (Nome do professor avaliador)  
Afiliações

## RESUMO

A partir da experiência como Articuladora do Centro de Referência para os Anos Iniciais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 2018, no âmbito das ações de formação continuada de professores do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, pude observar, sob uma perspectiva qualitativa, como o letramento literário é desenvolvido nas escolas da rede pública da região. A leitura literária ainda tem sido trabalhada de forma inadequada, sendo confundida como subsídio para o ensino de língua portuguesa ou mesmo como aporte para admoestação moral. No entanto, entendemos que não existe um paradigma para realizar a inter-relação entre leitor-obra, pois cada livro propõe, pela palavra, ilustração e projeto gráfico, maneiras de ler e de produzir sentidos. Dessa forma, como intervir de maneira que, encantados pela literariedade, professores, a partir de suas performances, estimulem crianças e jovens a ler? Apresentamos uma proposta de interação com a literatura embasada na pedagogia da performance, a qual pressupõe a expressividade da presença, do corpo, do gesto e da voz, bem como a ação de se oferecer ao jogo de contemplar e ser contemplado.

**Palavras-chave:** Literatura. Ensino. Narração Artística. Pedagogia da Performance

## ABSTRACT

As a Coordinator of Centro de Referência para os Anos Iniciais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal in 2018, within the scope of the continuing education actions of teachers of the Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, I was able to observe, under a qualitative perspective, as literary literacy is developed in public schools in the region. Literary reading has still been worked inappropriately, being confused as a subsidy for the teaching of the Portuguese language or even as a contribution to moral admonition. However, we understand that there is no paradigm to realize the interrelationship between reader-work, since each book (and reader) proposes, through words, illustration and graphic design, ways of reading and producing meanings. Thus, how to intervene in such a way that, enchanted by literacy, teachers, based on their performances, encourage children and young people to read? We present a proposal for interaction with literature based on a Pedagogy of performance, which presupposes the expressiveness of presence, body, gesture and voice, as well as the action of offering oneself to the game of contemplating and being contemplated.

**Keywords:** Literature. Teaching. Artistic narration. Pedagogy of Performance

## Sumário

Prólogo: Indo não sei aonde buscar não sei o quê.....	7
Introdução .....	9
1. Pedagogia da Performance .....	12
2. Do erotismo.....	16
2.1. Da sedução.....	20
3. Da presença.....	23
4. Da performance.....	25
5. Da afetividade.....	31
6. Considerações parciais.....	33
7. Performance de narração artística.....	34
7.1. A triste história de Eredegalda.....	35
7.2. Histórico da relação com a narrativa.....	38
Referências.....	41

## **Prólogo: Indo não sei aonde buscar não sei o quê**

Certa feita levei uma atividade ao meu aluno particular, um senhor americano de cinquenta anos muito inteligente e sensível, desenvolvida a partir do delicioso livro de Angela Lago, *Indo não sei aonde buscar não sei o quê* (2000)<sup>1</sup>. A minha escolha deveu-se ao uso inusitado das expressões “não sei aonde” e “não sei o quê” e a todo lastro mítico inerente às histórias tradicionais presente na estrutura do conto em questão com o objetivo de estimular uma conversa que favorecesse a fluência em língua portuguesa. Qual não foi minha surpresa quando o estudante, em tom de agradecimento, concluiu que como Seinão, o protagonista da história, fora induzido a perscrutar “mundos à parte”, lugares desconhecidos onde era possível encontrar conhecimento, “o não sei o quê”. Analogamente ao conto, o embrulho poderia seguir embrulhado, pois, na verdade, os saberes adviriam da jornada. O herói só deixa a casa quando é seduzido pela aventura, abdicando sua condição inicial para alcançar outra mais ampliada.

No começo de qualquer sedução nasce um mundo à parte, ou seja, exatamente o mundo que resultou da separação que a sedução institui, daquele conduzir e levar à parte. O que foi seduzido foi tirado da ordem costumeira do mundo, foi levado à parte, mas essa parte tem como fato específico o ser do sedutor e do seduzido. Pelo ato de sedução são transportados deste mundo. (LIICEANU, 2014, p. 23)

Assim, é possível vislumbrarmos um estreitamento entre a aventura e eros, já que ambos não podem ser arrancados contra a vontade, mas obtidos pela capacidade própria e pela entrega à imprevisibilidade da sorte, conforme observa Agamben em diálogo com Simmel (2018, p. 28). Além disso, ressalta o filósofo italiano, tanto a aventura como o amor confundem-se com a própria essência da vida, embora sejam eventos de caráter episódico, tais experiências transfiguram o sujeito. “E se eros e aventura estão, com frequência, intimamente entrelaçados, não é porque o amor dê sentido e legitimidade à aventura, mas, ao contrário, porque somente uma vida que tem a forma de aventura pode encontrar verdadeiramente o amor.” (AGAMBEN, 2018, p. 29).

A ações do divertido protagonista de Angela Lago são, justamente, motivadas pelo prazer da aventura e do amor. Menino zozzo, Seinão vale-se de sua intuição e do acaso

---

<sup>1</sup> Indico duas referências de narração artística da história de Ângela Lago disponíveis no canal do YouTube, a realizada pelo Mundo da Leitura: <https://www.youtube.com/watch?v=csU0wPkEbek>, e por Lieza Neves: <https://www.youtube.com/watch?v=VMm7rGJjyqA>.

(con)formando-se àquilo a que não se pode escapar para enfrentar os desafios que a princesa e a viagem impõem para, por fim, encontrar o amor e o conhecimento.

Neste trabalho, parto de situações pedagógicas, como a descrita acima, para pensar como a relação entre o professor e o estudante mediada pela narrativa pode ressignificar a presença e o conhecimento no espaço escolar. Considero as experiências com a partilha de leituras e da narração artística como vivências que nos aproximam e nos coadunam viabilizando propostas de (re)conhecimento que se opõem ao utilitarismo ao qual à educação foi condenada pela sua crescente mercantilização.

Na introdução, apresento uma das experiências que estimulou e engendrou esta pesquisa, a saber, como formadora de professores no contexto das ações de formação continuada do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa — PNAIC — na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2018. Dentre as estratégias adotadas pelo PNAIC, foi dado destaque à leitura deleite, prática que visa ao incentivo da leitura em sala de aula pelos professores no cotidiano escolar. A partir dessa proposta para a leitura literária do programa, incorporei a narração artística e a mediação de leitura como fundamento de uma pedagogia voltada também para as docentes, ou seja, como estratégia na relação da experiência de aprendizagem na formação continuada. O primeiro capítulo apresenta a Pedagogia da Performance e a sua relação com a palavra, a presença, o corpo, o gesto e a voz dos envolvidos na experiência do ensino-aprendizagem por meio da mediação de leitura e da narração artística tendo como escopo a partilha da fruição estética e forma de ressignificar e reencantar o tempo-espaço escolar.

O segundo capítulo versa sobre um dos princípios da Pedagogia da Performance, o erotismo, explicando em que sentido tal conceito é abordado para que não seja entendido com base no senso comum, e a importância da sedução no estabelecimento das relações pedagógicas. O terceiro capítulo fala sobre a presença como uma forma de abertura ao outro fundada na experiência e suas potencialidades para a criação de vínculos no âmbito escolar. O quarto capítulo discorre brevemente sobre a performance enquanto modalidade de arte e como as características dessa expressão artística podem ser integradas à reflexão e práticas pedagógicas. O quinto capítulo versa sobre a afetividade em sua onipresença nas relações sociais e na educação, bem como sobre como a performance pode ressignificar e estimular os afetos. Encerramos com algumas considerações sobre o que foi exposto, convidando os leitores a (re)pensar a relação discente-aula-docente e ensino-aprendizem a partir da performance e suas fundamentações: o erotismo, a presença, a performance e a afetividade como uma

possibilidade pedagógica. Para cada um dos pressupostos da Pedagogia da Performance, narro uma experiência de narração artística vivenciada com o grupo de professoras cursistas como base para a reflexão sobre esses conceitos.

## **Introdução**

A partir da experiência como Articuladora do Centro de Referência para os Anos Iniciais — CRAI — e formadora de professores no âmbito das ações de formação continuada do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa — PNAIC — na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2018, pude observar, sob uma perspectiva qualitativa, como a leitura literária é selecionada e consumida nas escolas. Por outro lado, por meio da “leitura deleite”, como é chamada a fruição da leitura literária no PNAIC, observei uma mudança na relação com as professoras cursistas. Com as narrações orais e a mediação de leitura, a confiança e a ludicidade foram emergindo no decorrer das aulas, bem como o desejo de incluir, na prática pedagógica, a experiência literária.

Conforme observou Soares (2006) em “A escolarização da literatura infantil e juvenil” persiste, no ambiente escolar, uma escolarização inadequada da literatura. Além das questões apresentadas pela pesquisadora, como o uso de poemas e contos como subterfúgio para exercícios de gramática, ainda hoje considera-se que os textos literários devam atender a uma necessidade pedagógica e pragmática, ou seja, que sirvam como argumento para persuadir as crianças a terem um comportamento moral e social considerado adequado. E é com base nessa suposição que obras são adquiridas e/ou selecionadas pela gestão escolar e corpo docente. A mesma convicção, por vezes, também orienta as leituras no que tange à compreensão e mediação do texto, conforme observei nas coordenações pedagógicas e nas conversas com docentes de unidades escolares de ensino fundamental.

No artigo “O leitor atrapalhado e a formação docente”(2018), Melo comenta sobre como muitos alunos de graduação em Letras, por exemplo, não possuem um percurso leitor que oriente e facilite a sua futura ação como mediadores de leitura em sua atividade. Falta-lhes um itinerário: contínuo, amplo e fluído. Dito de outra maneira, a experiência leitora de muitos professores, como alunos da educação básica e graduação, foi intermitente, restrita e estagnada. Por outro lado, essa constatação não abrange todos os docentes e muitos, contrariamente, definiram seus roteiros como leitores ao longo de sua

formação, geralmente, mediada pelos pais, professores ou bibliotecários.

A partir dos anos 70, com o desenvolvimento da indústria gráfica, as ilustrações puderam melhorar a qualidade artística, bem como o projeto gráfico das obras pôde tornar-se mais sofisticado. Aliada aos bons autores, a produção editorial chamou a atenção do público e da escola, que passou a manter uma relação com as editoras voltadas para o público da faixa etária escolar. Há, nesse sentido, uma tendência no âmbito pedagógico, a adquirir obras de autores considerados consagrados e privilegiar obras nacionais.

Na década de 1980, a literatura infantil brasileira foi reconhecida pelos meios acadêmicos, passando a ser objeto de estudo nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, em decorrência, segundo Silva (2009, p. 12), à qualidade da produção literária desse setor. Em 1979, a disciplina Literatura Infantil-Juvenil foi criada na área de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. No ano seguinte, passou a ser oferecida em nível de graduação e somente nos anos 90 para a pós-graduação. (COELHO, 2000, p. 9)

No entanto, apesar de a literatura infantil e juvenil brasileira ter alcançado visibilidade e valorização em espaço acadêmico, é notório que os estudantes de escola pública, em sua maioria, não tinham acesso a edições coetâneas no ambiente escolar, o que provavelmente dificultou o percurso de formação leitora multimodal<sup>2</sup> de muitos dos futuros professores de anos iniciais. Afinal, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE<sup>3</sup> – só foi desenvolvido em 1997 e esteve em vigor até o ano de 2014, quando a compra de livros pelo governo federal foi interrompida.

O programa tinha justamente o objetivo de promover o acesso e o estímulo à

---

<sup>2</sup> “O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização.” (STREET, Multimodalidade, 2014).

<sup>3</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola –PNBE foi instituído em 1997 e tinha como escopo principal democratizar o acesso das crianças e jovens brasileiros a obras literárias, bem como a distribuição de materiais de pesquisa e de referência para docentes e discentes das escolas públicas do país.

leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, conforme *site* do Ministério da Educação —MEC. Durante a vigência do PNBE, foram contempladas escolas de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino médio. O PNBE Literário compreendia textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. Além do acervo, o MEC produziu materiais de apoio aos professores com sugestões para a mediação do acervo:

*o Guia do Livronauta (PNBE 1998), História e Histórias (PNBE 1999), o Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras (PNBE 2008), além de outras publicações voltadas para a formação de leitores, como a Revista Leituras, o kit Por uma Política de Formação de Leitores e o volume 20 – Literatura Infantil – Coleção Explorando o Ensino. (MEC, 2014, p. 7)*

Para Silva (2009, p. 13-14), o mesmo *corpus*, a saber, a literatura infantil, deve ser estudado nos cursos de Letras e Pedagogia, mas com perspectivas e objetivos diversos. Para ela, no curso de Letras deve-se atentar para as questões estéticas da obra, ou seja, para o uso artístico da linguagem e da ilustração e para as marcas de intertextualidade e seus efeitos de sentido. Já no curso de Pedagogia, o escopo do estudo da literatura para crianças e jovens seria mais amplo, abrangendo os processos de leitura no que tange à alfabetização e a formação do cidadão-leitor. Dessa forma, o objetivo das duas graduações seriam complementares.

A princípio, parece razoável que haja uma distinção na abordagem do objeto de estudo, já que se tratam de cursos de graduação distintos e com a finalidade de formar profissionais capacitados para atuarem em diferentes segmentos da educação básica. No entanto, o que se costuma observar no cotidiano escolar e na conversa com docentes dos anos iniciais e finais, essa distinção priva os primeiros de saberem analisar e mediar a leitura adequadamente, ou seja, pontuando a literariedade do texto e a técnica da ilustração em suas peculiaridades e inter-relações, e os segundos, de reconhecerem a defasagem no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e letramento de seus educandos.

Dessa maneira, uma interpretação errônea da colocação feita por Silva (2009), embasaria a didatização do texto literário nos anos iniciais, pois o pedagogo estaria desobrigado a conhecer a especificidade da literatura (infantil) em sua potência estética e polissêmica, subjugando a literatura a uma abordagem pragmática, já que serviria apenas

para subsidiar o processo de alfabetização e a formação de cidadãos.

Sabendo que há uma defasagem no itinerário do professor leitor, principalmente, no que diz respeito a uma leitura multimodal, como esperar que o livro literário seja mediado de forma adequada? Como intervir neste percurso de forma pontual de maneira que, encantado pela literariedade, o professor, a partir de sua performance, estimule crianças e jovens a ler oportunizando experiências?

## 1. Pedagogia da performance

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

(Walter Benjamin)

De acordo com Bondía (2002, p. 22), a sociedade atual avança sob o signo da informação produzindo uma escola voltada para o conteudismo e vazia de experiência. Da avalanche de informações aventadas diariamente, ainda segundo o autor, segue-se uma exigência de posicionamento. O excesso de estímulos e de informações aleatórias, desconectadas, muitas vezes, com a nossa história e cotidiano, sequestra o nosso tempo, silêncios e olhar interior. Como em um turbilhão, as informações são substituídas por outras sem que possamos ser realmente afetados pelas anteriores e termos tido tempo para considerá-las, quiçá entendê-las ou aprender com elas. Ao mesmo tempo em que as redes sociais se avultam solicitando nossa opiniões “em tempo real”. No entanto, a experiência não se dá pela informação ou opinião, contrariamente, ela acontece quando há receptividade e disponibilidade, e o sujeito, de maneira passiva, torna-se uma superfície sensível, onde as coisas lhe acontecem (Ibidem, p. 23-24). Diante dessa conjuntura, seria possível a experiência pela palavra?

Pereira, em artigo de 2010, assevera que o ato pedagógico é inerentemente performático porque envolve o corpo, a presença, a voz, o estar-sendo aí, tornando-se uma possibilidade de afetar e ser afetado ao transformar os sentidos construídos na comunicação em experiência “que é, ao mesmo tempo, experiência *do ser e da linguagem*, *do ser na linguagem e como linguagem*. E *linguagem* significa, aqui, *abertura*, e não fechamento, ela é o nó de *sentidos* que abre para o *possível*. (PEREIRA,

2010, p. 139. Grifos do autor).

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. 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 ou sentimos o que nomeamos. (BONDÍA, 2002, p. 21).

A literatura na escola tornou-se um protocolo como todos os outros processos de ensino e aprendizagem, desprovida do encantamento que os desvelamentos da arte, da vida, do outro e de si mesmo podem provocar. A performance, por outro lado, como momento privilegiado para a recepção, presentifica e evoca a corporeidade de todos os participantes, daquele que vocaliza e daqueles que ouvem, produzindo sincronidade e participação efetiva (ZUMTHOR, 2005, p. 141). Uma espécie de comunhão em que “o abismo entre um ser e outro” (BATAILLE, 2014, p. 36-37), pode ser atenuado, estabelecendo um espaço-tempo para a comunicação efetiva.

Nesse sentido, a narração artística e a mediação da leitura literária seriam manifestações privilegiadas no exercício da pedagogia da performance, pois envolveriam, o que lhe é inerente e imprescindível, a expressividade da presença, do corpo, do gesto e da voz que se oferece ao jogo de contemplar e ser contemplado, colocar-se à disposição da obra de arte e do público que ouve e observa.

Larrosa (2018, p. 10) retoma o sentido da palavra escola (*scholé*) como tempo livre, sendo o mestre o mediador desse tempo, aquele que o faz nascer, engendrando-lhe substância, melodia e ritmo. Faz surgir para si e para os estudantes “todo o tempo do mundo”, “um tempo indeterminado”. Um tempo concomitantemente calmo e vibrante.” (LARROSA, p. 192, 2018). Acrescentaríamos: o tempo da performance, o tempo da narrativa. E por que não? O do era uma vez... em que surgem muitos símbolos, como o da floresta presente em inúmeras histórias. Espaço desconhecido, cheio de luz e sombras que, como em um jogo de sedução, convida à aventura. Vale lembrar que para Girardello (2014, p. 9), os momentos de narração em sala de aula são como clareiras em um bosque, lugares que permitem a entrada da luz e os encontros.

A floresta, os atalhos dela que frequentemente não leva a parte alguma, aqueles lugares incertos em que a sombra e a luz se encontram em doses sutis (as famosas *Lichtungen* - clareiras), as perdas em campos estreitos

e torcidos e as referências deixadas atrás para se reencontrarem os atalhos ou para fixação de um novo caminho – tudo isso faz parte de uma propriedade clássica da sedução que deve garantir em primeiro lugar um ‘levar à parte’ conquistado e vivido apenas por poucos.” (LIICEANU, 2014, p. 90).

A performance afeta pela forma e é sempre potencializadora porque se increve no aí e agora do ato estético. O mediador ou o contador (hiper)dimensiona a palavra e a (res)significa a cada apresentação na relação com os interlocutores podendo transformar a linguagem em experiência (PEREIRA, 2010, p. 141). Na ação de ler ou recontar o texto literário, ritualizando-o, o mediador transgride espaço e tempo, pois que a arte da obra apresentada reverberará nos sujeitos participantes da performance.

Refletir sobre a mediação de leitura e a narração artística nas formações de professores tem como objetivo compartilhar a experiência de fruição estética de maneira a motivar os docentes a se disponibilizarem como performadores em sala de aula, imbuídos da capacidade de gozar a literatura e gerar desejo e vínculo, e, a partir daí, ressignificar o estar aí (em sala de aula). A literatura, enquanto arte, não pode ser confundida com um conteúdo a ser transmitido ou uma informação a ser registrada. A simples fruição ou uma conversa sobre o texto literário sem a cobrança de trabalhos, fichas literárias ou provas propicia aos estudantes vincular a leitura às suas experiências e buscar respostas para o que a narrativa apresenta ou deixa entrever despertando assim uma participação criativa do público. A literatura torna-se muito mais atraente quando o leitor/espectador consegue relacioná-la com algo que já conheça ou imaginou. Além disso, ao propor uma relação com a leitura a partir de experiências subjetivas, combate-se o “monumentalismo do texto e a deificação do autor”, bem como a concepção utilitarista e elitista da obra literária (CHAUÍ, 1983, *passim*). Dito de outra maneira, parte-se do princípio de que a leitura literária é um direito e não uma obrigação escolar e de que não existe uma leitura única. Aliás, é a partir de novas leituras que as obras vão sendo ressignificadas reafirmando a sua importância artística, no sentido da capacidade de afetar o público suscitando sempre novas reflexões.

Espera-se que os docentes tenham em conta que “literatura não se ensina” (DOUBROVSKY, Serge apud LEITE, 1983, p. 40), por isso, sugere-se que atuem com base na escuta e nas vivências que cada participante traz à tona configurando o encontro de modo que cada experiência seja ainda mais ampla e diversificada.

A partilha da literatura cria “condições para que o ensinar seja um aprender, o aprender um ensinar e cada um seja sujeito-objeto de seu próprio discurso (CHAUÍ, 1983,

p. 11). Em um encontro de fruição literária a aula de cunho monologal é substituída por uma construção coletiva em que todos afetam e são afetados pela leitura/escuta e diálogo. Dispõe um espaço e tempo para comunicação, criação e ludicidade.

Na contemporaneidade, as relações sociais, pedagógicas e de trabalho demandam imediatividade na realização de produtos, opiniões — como os *likes* e a propagação das fake news deixam entrever. A pedagogia da performance propõe que a escola seja um espaço da presença, privilegiando a arte e o encontro, gerando vínculos, e do afeto por meio da escuta, propiciando experiências e ressignificando o tempo.

A tentativa da estética, como adverte Welsch, desde o seu nascimento como disciplina filosófica por Baumgarten, foi lutar pela emancipação dos sentidos e liberá-los de ‘velhos constrangimentos metafísicos’. Essa ideia foi se ampliando, e o que se assiste, hoje, são suas próprias consequências, que apontam para ‘uma mudança cultural radical, com o corpo e os sentidos tornando-se tão importantes quanto o intelecto e a razão’. Nessa perspectiva, Dieter Lenze entende que uma teoria da educação deve ser capaz de superar a fronteira entre ciência e arte que ‘nos proíbe considerar o processo educativo como um processo de estruturação estética, em lugar de vê-lo como um operação racional’.

(HERMANN, 2005, p. 16)

A soberania do racionalismo em detrimento do estético avulta a homogeneização do pensamento, conseqüentemente, avesso às alteridades. Nesse sentido, assevera-se a importância de uma educação que compreenda o conhecimento pela sensibilidade e pela arte abrindo espaço para a pluralidade, a diferença e o imaginário e denunciando a estreiteza dos conceitos estabelecidos e formulando novas possibilidades para a vida. Vale observar que fazemos parte de uma sociedade do controle, sobretudo do tempo, talvez a arte seja uma forma de fugir a essas limitações que o conteudismo, o tecnicismo e o pragmatismo presentes no âmbito escolar impõem.

O mesmo vale para a experiência da arte. Aqui a investigação científica que se dedica à chamada ciência da arte tem consciência desde o princípio de que não pode substituir nem suplantar a experiência da arte. O fato de experimentarmos a verdade numa obra de arte, o que não se alcança por nenhum outro meio, é o que dá importância filosófica à arte, que se afirma contra todo e qualquer raciocínio. Assim, ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça os seus limites.

(GADAMER, 2011, p. 31)

A pedagogia da performance propõe ações estético-pedagógicas pautadas na

performance de narrativas como possibilidade de reencantar o cotidiano escolar. Para tanto, apoia-se em três princípios: o erotismo, a presença e o afeto.

## 2. Do erotismo

O que o professor quer é gozar e fazer gozar, como qualquer outro. Quando manifesta que algum dos participantes o decepcionou, o que está no fundo de suas repreensões não é outra coisa senão a decepção erótica: não nos fez gozar.

(Jorge Larrosa)

Na *Teogonia* de Hesíodo, Eros é apresentado como um deus primordial, energia expansiva que faz a vida brotar promovendo a união das partes do mundo. Em *O Banquete* de Platão, Diotima atribui ao deus outra condição, a de dêmon, e outra genealogia, concluindo, aliás, que a origem determinou-lhe a sorte. Concebido pela união de Póros (Expediente) e Pênia (Pobreza), durante um banquete em que se celebrava o nascimento de Afrodite, Eros está sempre carente e em busca de objetos, os quais, por meio de “expedientes”, procura atingir a fim de alcançar plenitude. Como força que une contrários, permitindo uma síntese de potencialidades, o amor seria uma forma de elevação moral e mística, em que os seres, nesse sentido, seguiriam a dinâmica do universo.

O amor é a pulsão fundamental do ser, a *libido*, que impele toda existência a se realizar na ação. É ele que atualiza as virtualidades do ser mas essa passagem ao ato só se concretiza mediante o contato com o outro, através de uma série de trocas materiais, espirituais, sensíveis, o que fatalmente provoca choques e comoções. Eros procura superar esses antagonismos, assimilando forças diferentes e contrárias, integrando-as numa só e mesma unidade. (BRANDÃO, 1986, p. 189).

O erotismo é um desvio, pois ultrapassa a função procriadora do sexo. Insinua interstícios, desvios, descaminhos. Dispêndio de energia para finalidades sem fim. O erotismo enquanto jogo, ritual, (re)inaugura tempos e espaços. Como possibilidade da dissolução das formas constituídas, mas descontínuas, causa perturbação e desordem. Do mesmo modo que a poesia, está para além do pragmatismo e envolve ludicidade e prazer. “A poesia conduz ao mesmo ponto que cada forma do erotismo, à indistinção, à confusão

dos objetos distintos. Ela nos conduz à eternidade, nos conduz à morte e, pela morte, à continuidade: a poesia é a eternidade. (BATAILLE, 2014, p. 48).

O amor, a escrita e a performance artística arriscam-se num movimento temerário em direção ao outro e a si mesmo, propõem um aventurar-se movidos pelo desejo. Nesse caminho, um abismo. A narrativa, forma ordenada, dispõe ritmos, harmonia, beleza: seduz, alegra, arrebatada. Vale lembrar com Agamben que o termo aventura passou a abarcar tanto a narrativa como as provações vividas pelas personagens, a essência da vida de protagonistas: “Aventura e palavra, vida e linguagem se confundem, e o metal que resulta da sua fusão é o do destino.” (AGAMBEN, 2018, p. 19). Além disso, ela é uma experiência, ao mesmo tempo, de alteridade e subjetividade, em que o encontro com o mundo e com criaturas diversas despertam nas heroínas e heróis o desejo de mudanças exteriores e interiores. Também na *Bildung* romântica, a viagem é uma experiência transformadora de alteridade em que se parte para se (re)encontrar.

Nos momentos em que há uma dissolução do abismo entre os seres ou mesmo um vislumbre da possibilidade de comunhão, perdemo-nos na “exterioridade do outro” (HAN, 2017, s/n), conduzidos para outros tempos e espaços, alegremo-nos:

Alegria é o deleite da mente em razão de algo que ocorre ou que parece certo que ocorrerá em breve. Ela é frequentemente a experiência de reunião ou realização do desejo ao menos temporariamente aplacado. Alegria é o que nós sentimos, e aquilo que nós sabemos sentir, uma vez que somos seres reflexivos, em situações, reais ou imaginárias, em que se encontra aquilo que foi perdido, em que se encontra o que fazia falta, em que os obstáculos são levantados, em que se realiza um desejo, ou em que algo ocorre que satisfaz um desejo que nós não sabíamos ter. (POTKAY, 2010, p. 9)

Snyders (1993, *passim*) comenta que apesar de a alegria parecer nunca se estabelecer na escola, ou, quando muito, excepcionalmente, há, sim, lugar para ela. Há poucos, entretanto, que possuem força e audácia, aspectos que, como vimos, são inerentes a Eros, para abrir possibilidades de alegria no cotidiano escolar. O autor afirma ainda que somente a alegria pode conter a distração, a preguiça e o gosto pela facilidade.

Em artigo intitulado “Sobre os usos do erótico: o erótico como poder”, Audre Lorde (1984) chama atenção sobre como o erotismo vem sendo deturpado pela opressão patriarcal, sendo relegado a um lugar de superficialização e relacionado às fraquezas do feminino. O erotismo é admitido enquanto uma forma, já corrompida, de as mulheres servirem ao patriarcado, sendo confundido com a pornografia e relegado ao âmbito

sexual. Há, portanto, uma inversão cínica do que seria o erotismo conformando-o aos interesses do capitalismo e da opressão masculina. Assim, contrariamente ao sentido de fraqueza propalado pelo patriarcado, o erótico seria uma força vital do feminino, um conhecimento sobre a capacidade de sentir prazer em diferentes âmbitos da vida, inclusive no trabalho, que deixa então de ser alienado e torna-se consciente: “um leito muito esperado em que entro com gratidão e do qual saio empoderada” (LORDE, 1984, n/p).

### **Eros e Psiquê: a jornada da heroína**

Dia dos namorados e de aula para as cursistas do PNAIC, então, por que não compartilhar um mito que anuncia todas as histórias de amor? Assim foi que a bela história de Eros e Psiquê, que integra o romance de Apuleio *O asno de ouro* (*Metamorfoses*), foi incorporada ao “repertório do curso”. Além de falar sobre a obra latina, apresentei o livro infantojuvenil de Luis Dill, ilustrado por Marco Antonio Godoy: *Eros e Psiquê*, uma história de amor<sup>4</sup>, cuja ilustração, inspirada na arte da

---

<sup>4</sup> O livro foi parte do acervo de títulos distribuídos às escolas públicas pelo Ministério da Educação por meio do PNLD\* para o programa Alfabetização da Idade Certa. Essas coleções deveriam ficar e serem utilizadas nas salas de aula do 1º ao 3º ano do ensino fundamental com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização e incentivar a formação de leitores.

\*“O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Além dos seguimentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

Com relação à compra e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 25/02/2021.

Grécia antiga, destaca-se nessa publicação. O livro faz parte da coleção “Filosofia em contos”, cujo objetivo é “desencadear uma reflexão, uma indagação, um espanto diante da vida no jovem leitor, para que ele não corra o risco de ver o mundo como uma simples evidência.” (PONCE, 2013, p. 30) A estrutura das narrativas baseia-se em diálogos, como na filosofia de Platão.

Psiquê, a mais jovem das três filhas de um rei, possui tamanha beleza que passa a ser venerada no lugar da deusa Afrodite, cujos templos começam a ficar esvaziados e abandonados. A veneração pela mortal em detrimento de si, provoca a ira da deusa. Ela convoca então seu filho Eros para vingar-se de Psiquê. Pede a ele que faça a princesa se apaixonar pelo homem mais vil da terra, mas, aturdido pela beleza de Psiquê, Eros fere-se em sua própria flecha e acaba apaixonando-se pela mortal. Por meio do oráculo de Apolo e da ajuda de Zéfiro, o vento do Oeste, Eros transporta Psiquê para o seu palácio, mas só a visita à noite para que ela não veja seu rosto e não saiba quem ele é. Instigada por suas irmãs, Psiquê transgride o interdito e desvela o segredo do amado, que, ferido, a abandona. Para reconquistar o esposo, Psiquê terá que cumprir quatro tarefas exigidas por Afrodite. Depois de passar por tantos desafios e agruras, a redenção da protagonista e a reconciliação do casal são, sem dúvida, elementos que agradam aos leitores.

A jornada da alma em busca de sua completude, só é possível depois que Psiquê conhece a face do amor. De início, apesar de sua beleza, fama e veneração de que é alvo, a princesa sente uma falta. Com o desenrolar da história, mesmo com o oráculo lhe predestinando um trágico destino, Psiquê aceita seu fado. Da mesma forma, a protagonista acede aos interditos de seu casamento e à privação de ver o esposo, bem como à sua nova vida. Alheada em seu palácio, Psiquê ouve os conselhos de suas irmãs (ou de sua sombra, numa análise psicanalítica) e resolve desvelar o mistério do companheiro noturno. Assim, apenas depois de conhecer o seu desejo é que Psiquê pode iniciar a sua ascensão ao divino. Embora possa-se reconhecer o eco platônico reverberando nessa história de amor (PAZ, 1994, p. 31), permanece a ideia de que Eros é a “força de atração capaz de organizar o caos”. Dito de outra maneira, o percurso ascensional da alma (Psiquê) só acontece a partir do desejo. Eros é o elemento primordial que organiza o caos e é, ao mesmo tempo, o deus que permite ao humano, a partir do sensível, chegar à completude, à união com o divino.

Dessa forma, Psiquê nos faz pensar sobre as metamorfoses que nossos desejos são capazes de engendrar em nós. A busca do amor permite a ela conhecer a si

própria, pois o percurso já não é algo dado, mas uma escolha. As provas impostas por Afrodite mostram-lhe que ela é capaz de perseverar, por meio do discernimento, da inteligência, paciência e sabedoria.

Poderíamos dizer que assim como Eros organiza o Caos, na narrativa em questão, o desejo reordena a alma, conclusões que nós só podemos elaborar pelo conhecimento do mito. E o que é o mito senão uma forma de organização e de reflexão sobre a realidade a partir da experiência sensível? (LEVI-STRAUSS, 1989, p. 31)

## 2.1. Da sedução

“Abre!” “Para quem? Quem sois?”  
“Quero entrar no teu coração”  
“É um espaço estreito.”  
“O que importa? Mesmo  
Se não houver espaço, não terás  
Que lamentá-lo.  
Dir-te-ei coisas maravilhosas.”  
“Sois então vós, dama Aventura?”

(Parzival)

Em sua obra *Da sedução*, Liiceanu relembra-nos que, originalmente, o sentido do verbo latino *seduco* seria ‘levar à uma parte’ e que, somente a partir dos escritos dos autores cristãos, nos séculos II e III em diante, o termo passou a significar ‘corromper’, levar para um caminho errado (2014, p. 11). No entanto, não há dúvida de que seduzir implica em uma forma de poder em que o sedutor conduz o(s) seduzido(s) à parte que ele quer por meio do convencimento, do consentimento do outro. O caminho aberto pelo sedutor pode levar a um novo conhecimento, como no caso da relação entre um mestre e discípulo, ou a um engodo, em que o sedutor apenas tira proveito do seduzido em benefício próprio.

A performance em sala de aula, inclusive as de narração artística, deve apropriar-se do jogo de sedução, velar e desvelar, deixando-se sempre algo para ser descoberto pelos estudantes (LAROSSA, 2018, p. 196). Para Benjamin, diferentemente das informações, a narrativa conserva em si sempre algo para desenvolver, não se entrega, nela há sempre algo para germinar, cito:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não

se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (1994, p. 204)

O sedutor apresenta uma promessa de satisfação dos desejos que não pode ser realizada por nós mesmos, o que nos torna sempre vulneráveis à sedução. Só se vai não sei aonde, aventura-se, quando se é seduzido por não sei o quê. Vale lembrar com Ranke (1977, p. 16-29 apud AGAMBEN, p.18) que a aventura é fonte de desejo e de espanto, pois dela advém o encontro com o mundo e consigo mesmo. O sedutor é aquele que nos deixa entrever o caminho para o prazer, é promessa de eros. Daí a ideia de introduzir a sedução como um subcapítulo de erotismo. O seduzido deseja conhecer algo que o sedutor parece possuir ou conhecer: um mundo extra-ordinário, dessa forma, mobiliza os sentidos e provoca desejos.

Para Moraes (2018, p. 77), a capacidade de sedução na docência se aprende pela experiência cotidiana, pela pesquisa e pelo exercício de autopercepção e autoconhecimento, levando em conta, inclusive a trajetória de vida como repertório. Nesse sentido, educadores precisam ter consciência de sua corporeidade, de seus impulsos vitais e da complexidade pluridimensional de suas ações. Dito de outra maneira, é preciso refletir sobre como o corpo se coloca politicamente, socialmente, culturalmente e eticamente.

### **Um lobo sedutor**

Para integrar o momento de “deleite”, fiz a experiência de gravar a narração de histórias e compartilhar o vídeo com as professoras durante a aula do PNAIC. A ideia era experimentar outros recursos, como o uso do celular em sala de aula. A narrativa escolhida permitia essa experimentação, ou melhor, era propícia, pois agregava sentidos à história.

O texto escolhido foi *A verdadeira história dos três porquinhos!*, paródia da tradicional narrativa coletada por Joseph Jacobs, *Os três porquinhos*, escrita por Jon Scieska e publicada pela Companhia das Letrinhas. Nela, Alexandre T. Lobo conta sua versão dos acontecimentos alertando os leitores sobre a indevida interpretação dos fatos que a mídia propalou nos jornais, contruindo sobre si a fama de Lobo Mau. Daí a ideia de gravar um vídeo, pois ele poderia estar escondido ou preso e optar por utilizar as redes sociais como recurso para reverter a situação.

Na história de Chapeuzinho Vermelho fica muito mais explícito o caráter sedutor do lobo. Afinal, o que ele faz não é justamente desviar a menina para um outro caminho?

Já em *A verdadeira história dos três porquinhos!*<sup>5</sup>, a sedução se dá de outra maneira.

Poderíamos dizer, a princípio, que ambos os lobos são sedutores por pertencerem a um mundo extra-ordinário e que, ao se comunicarem com as outras personagens e, por meio delas, com os leitores/espectadores, sentimo-nos tentados a participar desse outro lugar: selvagem, mágico, perigoso. Os lobos nos fazem desejar outro caminho, arriscamos e lhe damos as mãos para juntos compartilharmos uma promessa de satisfação. O interesse adviria do mistério que somente a transgressão pode revelar, novamente, desejando adentrar no âmbito de eros.

Alex, o lobo da história de Scieszka nos seduz pela arte da palavra, ou seja, pelo uso da retórica. O texto é articulado de forma que o narrador-personagem construa uma nova visão de si e da clássica história a partir da (re)criação de seu *ethos* e do apelo emocional feito aos leitores: um lobo que, mesmo resfriado, propõe-se a fazer um bolo para sua amada e querida vovozinha. Sempre muito educado, pede a seus vizinhos porcos uma xícara de açúcar emprestada para poder finalizar sua receita, no entanto, recebe respostas grosseiras, o que o faz perder o controle. A destruição das casas de palha e de madeira bem como a morte dos dois porquinhos moradores foram uma fatalidade, resultado de malfadados espirros (MAGALHÃES, 2003, *passim*).

No caso da narrativa em questão, a transgressão apresenta-se já a partir do gênero, a saber, a paródia. Como assevera Ceia (2009, n.p.): “A paródia é um jogo de traição premeditada do sentido. Não há paródia sem subversão do sentido.” Partindo da tradicional fábula dos três porquinhos, Scieszka provoca-nos a pensar que, apesar de sua popularidade, há ainda perspectivas a entrever nessa história.

Para além dos aspectos sedutores inerentes ao conto, a performance em si também atrai pelo caráter subversivo, em que a professora, travestida em lobo, ocupa outro lugar, o da brincadeira. “Contar histórias é um jeito de brincar (...). A matéria-prima das duas é a *transparência da imaginação*.” (GIRARDELLO, 2014, p. 37. Grifos da autora.). A ilusão do faz de conta e a espontaneidade da participação do público revigora a relação entre os pares e o estar em sala de aula por meio da conciliação da ludicidade, do estudo e do trabalho, tornando possível o prazer em âmbitos que deixamos de vislumbrá-lo:

[...] o lúdico, sendo linguagem humana, pode manifestar-se de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, dentre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida [...]. Todavia, como visto, em nossa

---

<sup>5</sup> Livro distribuído pelo PNLD no triênio de 2007, 2008, 2009.

sociedade capitalista o lúdico é equivocadamente relegado à infância e tomado como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura (como festividades, jogos, brinquedos, danças, músicas, entre inúmeras outras). Mas as práticas culturais *não são lúdicas em si*. É a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade. (GOMES, 2004, p. 145. Grifos da autora. apud PIMENTEL; PIMENTEL, 2009, p. 172)

### 3. Da presença

O mecânico inteligente, empenhado em sua atividade e interessado em bem executá-la, encontrando satisfação em seu trabalho e cuidando com genuína afeição de seu material e suas ferramentas, está artisticamente engajado.  
John Dewey

No espaço de mediação entre estudantes e professor deveria se dar o mesmo em que se relacionam performer e público: perpassar um desejo do outro, uma “sede de outridade” (PAZ, 1994, p. 20) desvelando um mundo (do) outro. A presença de um outro que se disponibiliza por meio da palavra, desnudando parte de algo e de si é promessa de satisfação de um desejo.

A mediação do mestre já se mostra no simples estar na sala de aula: deve subir à cátedra para olhar a partir dela, para baixo, e ver os rostos de seus alunos todos levantados para ele, para sentir seus olhares a partir de seus semblantes que são uma interrogação, uma pausa que acusa o silêncio de suas palavras, esperando e exigindo que soe a palavra do mestre, “agora, já que te damos nossa presença, dê-nos tua palavra”. E ainda, ‘tua palavra com tua presença, a palavra de tua presença ou tua presença feita palavra para ver se corresponde ao nosso silêncio. (ZAMBRANO apud LARROSA, 2018, p. 193)

Nesse sentido, Larrosa complementa (2018, p. 193), o mestre seria um artesão da presença, pois produz e responde às outras presenças. A potência da presença do mestre (e do narrador), ao nosso ver, sustenta-se na experiência, por isso, o lugar de fala pode ser intercambiável durante uma aula, “o sentido único da direção [orientador/orientando] não se mantém por muito tempo.” (FOUCAULT, p. 148) . Quando a presença baseia-se apenas no lugar de fala estabelecido pela posição social, a performance não se sustenta e se esgarça na vacuidade de um discurso já desgastado. A aula ou a performance que se estrutura em e como experiência, como “abertura de si que se dá ao outro.” (FOUCAULT, p. 152) afeta, reverbera e cria vínculos. Nesse sentido, a performance só se dá a partir de uma co-presença, público-performer, eroticamente integrada.

Como na performance artística, docentes elaboram suas aulas tentando antever como o “público” será afetado por meio da elaboração prévia do material e da mediação. No entanto, as sensações e o trânsito de afetos instaurados na presença em um aqui-agora trazem o risco da imprevisibilidade. “Esses dados do aqui-agora, somados ao modo subjetivo que cada espectador processará a experiência, mantém a arte da presença em um terreno instável, de latência, e ávido de movimento. (DUENHA, 2014, p. 4)” Nesse sentido, o artista e o professor precisam reelaborar o seu fazer e reelaborar-se nesse mesmo fazer para que haja partilhas e trocas de experiências, o que o exige uma presença plena.

### **Transformando professores em ratos: construindo vínculos**

No segundo encontro com as cursistas do PNAIC, experienciamos a leitura performada do livro *Nunca conte com ratinhos*<sup>6</sup> de Silvana D’Angelo e ilustrações de Luigi Raffaelli, contando com dez voluntárias dentre as professoras cursistas para representar cada ratinho da história. Na obra, dez ratinhos deveriam compor a história para a qual foram convidados a participar. Mas, a medida que a narrativa desenrola-se, os ratos vão sendo suprimidos da história por motivos diferentes: um perde o trem, outro perde a hora, um está ofendido com a narradora, outros assumem compromissos diferentes na mesma data. Há, portanto, um viés didático ao apresentar os números, de 1 a 10, em ordem decrescente. Também são apresentadas as formas ordinais desses números, bem como a representação numérica por meio da ilustração. Além disso, alguns gêneros textuais são citados na obra, como convite, bilhete, cartão de Natal (comemorativo), telefonema. Outrossim, outras modalidades podem ser aludidas com base na narrativa, a saber, cartão postal, lista de compras, carta de amor. A escolha da obra também se deveu pela sua complexidade devida à linguagem polissêmica, ao uso de metalinguagem e ao humor.

Contudo, o que gostaria de pontuar sobre esse livro infantil é sua temática: encontros e desencontros, ausências e presenças, em consonância com o convite às docentes para participar da narração da história. Na narrativa, expressa-se a dificuldade em ter a presença dos dez ratinhos para que a história pudesse acontecer. Do mesmo modo, sabemos da dificuldade que professoras e professores enfrentam para que

---

<sup>6</sup>Livro distribuído pelo PNLD, obra complementar, triênio 2013, 2014, 2015.

estudantes estejam integralmente presentes nas aulas. Sob esse mesmo raciocínio, mas pela perspectiva discente, é difícil encantar-se diante de docentes que não se colocam por inteiro em seu trabalho. Como a língua portuguesa nos permite explicitar, é preciso estar para ser.

O chamado inesperado para participar da performance obriga a uma mudança, um acordar do corpo e suas possibilidades de linguagem, e, portanto, de comunicação. Lembrando que a domesticação do corpo, principalmente no que tange ao espaço do trabalho e ao corpo feminino (afinal, a grande maioria do professorado é composto por mulheres) dificulta a exploração de possibilidades. Participar de uma simples atividade por meio de um convite à diversão, promove a realização de algo, a partir de uma situação em um aqui e agora, provocando presentificação. Apresentando-se, explorando a si, o espaço, os objetos e as relações, “os ratinhos” estimularam uma proximidade emocional. Nesse sentido, a integração acontece quando os partícipes colocam-se na situação de corpo inteiro e seus corpos passam a comunicar porque se imbuem de sentidos (GLUSBERG, 2013, *passim*). Para falar com Pereira (2010, p. 145. Grifos do autor.):

[...] *performance* – transposta numa espécie de *ritualização da fala*: um procedimento, um modo de abordagem, de se pôr da palavra que coopera para o estabelecimento de uma atmosfera, de um clima, de uma tonalidade afetiva, uma *Stimmung* (disposição) que hiperdimensiona a própria palavra e os sentidos por ela ventilados, sentidos esses que dinamitam, por fim, a pretensão cognitiva de encapsular o todo da *experiência* num conceito em particular.

#### 4. Da performance

Mais cedo ou mais tarde chegaremos ao que se denominará “sala central do futuro”, a qual, dentro de um espaço livre, vasto transformável, acolherá as mais diversas manifestações de nossa vida social e artística, e será o lugar por excelência onde a arte dramática florescerá, *com ou sem espectadores* (...). O termo *representação* tornar-se-á pouco a pouco um anacronismo. A arte dramática de amanhã será um *ato social* ao qual cada um dará a sua contribuição.

(Adolphe Appia)

Segundo Cohen (2013, p. 28-30), a arte da performance é uma expressão cênica, algo que acontece em um espaço e tempo específico. Para muitos estudiosos, a arte performática seria uma evolução dinâmico-espacial das artes plásticas. Nesse

sentido, constitui-se como linguagem híbrida, guardando características das artes plásticas enquanto origem e do teatro, enquanto finalidade. Aliás, essa expressão artística se caracteriza por apresentar uma linguagem de soma, sua estrutura baseia-se na *collage*, em que imagens, como também outras matérias, são justapostos em uma superfície, e não na do teatro tradicional aristotélico com começo, meio e fim. As expressões performáticas mormente apresentam densidade simbólica significativa causando impacto emocional e desvelando seu cerne ritualístico. A linguagem da performance distancia-se do discurso pragmático estimulando uma norma gerativa.

É importante lembrar que a transformação da linguagem desencadeia uma série de modificações, tanto no processo de criação, quanto no processo de cognição, por parte do espectador (que passa a ser mais subliminar, menos racional). Da mesma forma que mexe com todo processo de educação, se lembrarmos a discussão que aponta o fato de todo discurso (normativo) ser um discurso fascista (na medida em que propõe uma hierarquização rígida de estrutura). ( COHEN, 2013, p. 64, nota de rodapé)

Relacionada às precursoras *live art*, *happening*, *body art* e *dada*, a performance propõe uma aproximação mais direta com a vida em suas manifestações espontâneas como no caso dos ritos e das cerimônias religiosas. Nesse sentido, diferencia-se do teatro enquanto representação; o ato performativo seria vivido e não representado. Esse aspecto engendra um grande interesse antropológico em relação à arte performativa, ao mesmo tempo que acarreta críticas favoráveis e desfavoráveis e, conseqüentemente, polêmicas sobre alguns eventos artísticos.

Para Jacó Guinsburg (apud COHEN, 2013, p. 28), a expressão cênica baseia-se na tríade atuante-texto-público. Na arte performática, o público pode assumir o lugar do atuante ou agir nos dois domínios, o que também aproximaria a performance do ritual. Já o artista pode atuar, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto de arte. Dessa forma, basicamente, haveria duas formas cênicas: uma de cunho estético implicando o público como espectador, e uma forma em que a plateia participa efetivamente da ação como num ritual.

A performance pode ser pensada como uma pedagogia? Claro está que não propomos aqui que docentes atuem como artistas cotidianamente, mas que reflitam sobre elementos e aspectos da arte performática que, *a priori*, já dialogam com o processo formativo e também incorporem a performance narrativa como encantadora da ação pedagógica engendrando afetos. Sobre essa perspectiva formativa do performativo, Cohen, por exemplo, observa:

A busca do desenvolvimento pessoal é um dos princípios centrais da arte da *performance* e da *live art*. Não se encara a atuação como uma profissão, mas como um palco de experiência ou de tomada de consciência para utilização na vida. Nele não vai existir uma separação rígida entre arte e vida. (2013, p. 105)

Para Zumthor (2018, p. 47) a performance configura-se como um ato de comunicação referindo-se a um momento reconhecido como presente e em que os participantes estão envolvidos. O termo comunicação vem do latim *communicare* e envolve as seguintes acepções: tornar comum, compartilhar, trocar opiniões, associar, conferenciar. Comunicar, a princípio, sugere-nos a ação de trocar mensagens, ou seja, a emissão e a recepção de informações (PINHEIRO, 2005, p. 11). Mas não se pode esquecer que nessa ação está implicado um jogo de sedução, no sentido de querer levar os interlocutores a outro pensar — “...comunicação é necessariamente sofrer uma transformação.” (ZUMTHOR, 2018, p. 49). Se a comunicação é bem-sucedida, aquele que ouve, provocado pelo emissor, acessa os mesmos sentidos, ou melhor, se aproxima deles e juntos comungam, assim, a essência do que foi comunicado.

No caso da performance o ato de comunicar é potencializado, pois que demanda dos envolvidos na ação, além da presença, um engajamento sensorial e cognitivo. Para Barthes: “A obra de arte não convida (ou então alteramos radicalmente o seu sentido) a um puro ato de cognição intelectual, mas a um ato de participação afetiva, que põe em jogo a totalidade da pessoa.” (1968, p. 18 apud LEITE, 1983, p. 42).

Ainda sobre a eficácia da performance, Zumthor (2018, p. 30) assevera que para além de um saber fazer, o ato performativo compreende um saber ser, mais uma vez, implicando a necessidade de uma presença e também de uma determinada conduta, do que se depreende a ideia de uma ética. No que concerne à pedagogia da performance, essa integração de um corpo presente, envolvido no ato de comunicar, ciente da responsabilidade da integração que o fazer pedagógico exige é fundamental. Dito de outra maneira, propõe-se uma docência performativa, ou seja, em que o professor não furte sua presença e sua ética nas ações cotidianas, representando algo em si mesmo, e que o faça em sua integralidade para que existam vislumbres de uma continuidade entre estudantes e professor. Sobre essa capacidade da performance, Zumthor (2018, p. 37-38) narra um episódio de sua adolescência em que ele e outros transeuntes perdem-se no tempo e de suas obrigações instados pela apresentação de um cantor de rua. Não era a canção ou o performer em si que os seduzia, mas toda a

situação que, de alguma forma, diluía as diferenças. A energia poética provocava uma comunhão.

E esse mistério continua a se reproduzir incansavelmente hoje, a despeito da acumulação, em torno de nós, de ‘engenhocas’ representando aquilo que, por antífrase, chamamos de progresso: a se reproduzir, cada vez que de um rosto humano, de carne e osso, tenso diante de mim com sua carga ou suas rugas, seu suor que peroleja nas têmporas, seu cheiro, sai uma voz que me fala. Renova-se então uma continuidade que se inscreve nos nossos poderes corporais, na rede de sensualidades complexas que fazem de nós, no universo, seres diferentes dos outros. E nessa diferença reside alguma coisa da qual emana a poesia.

A pedagogia da performance não propõe um modelo, rol de ações ou procedimentos pragmáticos. Ela deve ser uma pedagogia própria, autoral, apoiada na vida, na experiência profissional e na pesquisa, no sentido de incluir uma costante reflexão “em torno do que fazemos, e para que o fazemos, e para quem o fazemos” (LARROSA, 2017, p. 305) com o intuito de “[...] ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores” (LARROSA; KOHAN, 2017, s/n).

Como na performance artística, o professor não estará atuando como uma personagem, mas a sua conduta e performatividade estarão produzindo sentidos. Enganam-se aqueles que julgam que ao colocar-se como narrador, educadores furtam aos educandos uma participação ativa, pois, tanto a transmissão como a recepção exigem presença e ação. Em ambas, na criação e nas (re)criações, provoca-se prazer. Dito de outra maneira, a partir da narração artística convida-se à semiotização da aula, tornando-a estímulo para a fruição e a reflexão, construindo-se, dessa maneira, um espaço-tempo de re(articulação) das formas e sentidos que a arte narrativa pode aventar. Assim, as ações pedagógicas como a arte performática devem aliar diversas linguagens suscitando uma prodigialização de sentidos que, por sua vez, promovam ressignificações, reelaborações mentais, rearmonizações, exercícios de síntese, apreciações críticas e criatividade.

Ademais, a poesia que emerge do texto literário viabiliza o inesperado e, dessa forma, a (re)avaliação do fazer pedagógico. Vale lembrar que a performance enquanto manifestação artística vale-se muitas vezes da espontaneidade que é, por sua vez, condicionada pela recepção do público. Uma pedagogia que se propõe democrática também deve partir das manifestações e reações dos estudantes para

reconfigurar suas propostas e repensar o processo ensino-aprendizagem como aprendizagem-ensino.

Nesse sentido, propõe-se também uma pedagogia que atue contra a tecnologização da educação. Como esclarece Ferry (2007, p. 245), contemporaneamente, o projeto iluminista de cunho científico que propunha a dominação da natureza com o intuito de emancipar a humanidade do obscurantismo e das contingências naturais visando por fim à liberdade e felicidade dos seres humanos foi substituído pela razão instrumental a serviço do aumento da produtividade e do desenvolvimento econômico. A ausência de um objetivo ético, no sentido de se propor o aperfeiçoamento humano, reverbera na organização dos sistemas educacionais e nas práticas pedagógicas. Alinhando-se ao sistema capitalista, a estrutura educacional propõe objetivos e metas comuns a serem atingidos, para tanto, de acordo com os currículos de educação, os sujeitos devem alcançar determinadas competências para adequarem-se à escola e, posteriormente, ao mercado de trabalho (SILVA, 2016, p. 1998). Dessa forma, a educação concentra-se no desempenho e na técnica visando a uma qualificação de cunho modelar e acrítica desconsiderando os aspectos individuais e a integralidade dos educandos.

Por fim, acrescentamos, a partir de Zumthor (2018, p. 79), que a performance da voz, seja por meio da narração ou da mediação de leitura, suscita um “sentimento de sociabilidade”, sentimo-nos acolhidos, compreendidos ou, reciprocamente, acolhemos e compreendemos o outro, proporcionando um ambiente de respeito a alteridade.

### **Êhhh boi!**

sob a égide de um pacto de alegria e prazer, o  
boi exerce sua fascinação  
(Maria Michol Pinho de Carvalho)

O grupo de contação de histórias “Dya Kasembe”<sup>7</sup>, do qual fiz parte,

---

<sup>7</sup> O grupo de contadoras de histórias DYA KASSEMBE foi formado por professoras da Unidade Básica de Ensino da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá e Itapoã em 2015. O escopo principal da trupe é difundir e valorizar a cultura africana, afro-brasileira e indígena por meio da narração artística dessas tradições. Estimular o estudante a ler e ouvir histórias possibilita uma aprendizagem significativa, promovendo a relação das crianças com a cultura popular e a ancestralidade, trabalhando, dessa forma, a valorização da identidade.

apresentou o auto do boi para as professoras cursistas, ou melhor, fez a narração do trecho dramático no qual se apresenta o tema central do folguedo. Também incluímos algumas músicas e uma tímida coreografia de dança para interagir com o boneco do boi; o tripa, inclusive, era uma de nossas integrantes, a professora Marina Magalhães Teixeira que, sobre a experiência, comentou:

Performar o boi-bumbá, este patrimônio cultural tão importante, foi uma das experiências mais incríveis, de vida e profissional, que tive. Ao vestir a roupa do boi-bumbá a sensação é de voltar a ser criança, de entrar em um mundo mágico, do encantamento, do lúdico. Quando a música tocava e o boi-bumbá entrava em cena, dançando, meu coração acelerava com a emoção das crianças, eu sentia a vibração delas. Pelos buracos dos olhos da vestimenta, eu via nos rostinhos os sorrisos de tamanha a alegria, as crianças batendo palmas; algumas outras um tanto receosas, com medo; e outras empolgadas e tramando para conseguir puxar o rabo do boi. Experimentar esse momento, como professora, foi de uma riqueza ímpar, muito importante para legitimar a cultura popular, o poder da contação de histórias e a representação artística como estratégias pedagógicas de alcances inimagináveis para as crianças.

A tradição do boi é uma brincadeira em que brincantes e público co-participam e está sempre em mutação. Nesse sentido aproxima-se da noção de performance, como também por sua efemeridade e exclusividade, no sentido de que cada apresentação é única, embora possa ser realizada outras vezes.

Antes, o ser do espectador é determinado por sua “assistência”(Dabeisein). Assistir é mais que um mero estar ali concomitantemente junto com alguma outra coisa. Assistir significa participar. Quem assistiu alguma coisa conhece em conjunto como foi realmente.(...) O ato de ser espectador é, pois, uma forma de participação verdadeira. (GADAMER, 2011, p. 181)

Cavalcanti (2018, p. 28) nos lembra que Mário de Andrade conferia grande importância ao folguedo, pois reconhecia nele o “elo de uma brasilidade” bem como uma dimensão universal das culturas humanas, o princípio mágico, sagrado, do núcleo da narrativa, a morte e a ressurreição do boi (CAVALCANTI, 2018, p. 28). Originário de cultos e rituais, configura-se como um jogo que mistura o sagrado e o profano inaugurando um tempo e espaço isolados em que as atividades cotidianas são interrompidas.

Baseia-se em saberes e regras tradicionais que devem ser aprendidas no fazer,

na interação direta, na vivência, o que exige dos aprendizes e dos mais experientes uma presença efetiva na ação: “Nessa cadeia, aquele que conhece menos aprende com outro que conhece um pouco mais, que aprende com aquele que conhece mais ainda e assim por diante.” (OLIVEIRA, 2006, p. 51)

Esse mito de origem, narrativa instauradora do tempo da festa que permite a continuidade simbólica entre presente e passado, ao mesmo tempo, desvela em seus entrecos estruturas e valores sociais. Ele representa conflitos e relações entre os grupos sociais distintos da formação social brasileira, as três raças e a hierarquia desigual, que, aliás, é atenuada pela celebração da ressurreição do boi ao final, que passa a ser de todos (CAVALCANTI, 2018, *passim*).

Vale destacar que a participação de vários grupos sociais na festa do reavivamento do boi bumbá só acontece pelo desejo de Catirina. É a mulher do pai Francisco que põe em xeque o poderio do dono do boi e as regras sociais impostas. Ela também representa um arquétipo da grande-mãe, pois, promove a renovação da vida. A gravidez da personagem é um argumento popular para a justificação do desejo, mas também representa promessa de vida, ressurreição e renovação.

Instauração do tempo da brincadeira, do jogo, da festa, do estético, do sagrado. Creio que o boi consubstancia todos esses tempos que se contrapõem ao tempo da produtividade. O boi se aprende brincando com alegria. A narrativa é de gente do povo e da labuta, mas que ainda assim tem desejos e almeja outra história: renovada, revivida, mágica. A escola pode aprender com o boi.

## **5. Da afetividade**

A afetividade é a capacidade humana de ser afetado e afetar o mundo externo: tudo aquilo por que somos tocados, todos os estímulos vindos dos outros, do ambiente e do contexto histórico. Os afetos são experimentados de forma subjetiva e singular compreendendo todos os sentimentos, emoções, humores e paixões. Abarca a totalidade do que nos comove, abala, sensibiliza, consterna, incomoda, inquieta, aflige, amargura, entristece, preocupa, alegra, estimula, aviva, emociona, enfim, o que mexe conosco e nos faz mover. Como somos constantemente afetados uns pelos outros, depreende-se que as relações sociais inegavelmente baseiam-se nos afetos. E, como assevera Sabino (2012, *passim*): “A educação é um grande ato de afetividade”, por isso, as equipes pedagógicas e, sobretudo, professoras e professores devem

atentar-se sobre como afetam os estudantes, de modo a estimulá-los ou desanimá-los. Nesse sentido, a pesquisadora chama a atenção sobre a importância de incluir reflexões sobre a abrangência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia e na formação continuada.

Em sua pesquisa de campo, Sabino observou que o prazer em estar com a professora, por exemplo, desencadeava o prazer em aprender. Assim como a disposição humoral e a comunicação acessível despertavam a (auto)confiança dos estudantes, dito de outra maneira, afetos positivos interferiam na autoimagem dos estudantes enquanto aprendizes. No entanto, muitas vezes, a escola reitera atitudes discriminatórias no tocante às diferenças geracionais, de gênero, étnicas e sociais reverberando desigualdades nas relações humanas, cujo cunho autoritário, de acordo com Sabino (2012, p. 41), impõe, submete, domina, rejeita, minimiza, restringe, machuca, ignora, manipula, abandona, rotula, menospreza.

É preciso atentar, enquanto educadores, sobre como os discursos, inclusive de cunho filosófico, que dissociam cognição e afetividade colaboram para a manutenção do sistema econômico e estruturas sociais desconsiderando a integralidade da pessoas e contribuindo para uma formação pragmática e funcional.

Uma vez que, segundo Spinoza, cada um decide aquilo que é bom ou ruim segundo o seu afeto (E3P39S), uma educação prescritiva/normativa que decide o quê, como e quando algo deve ser aprendido é despotencializadora, pois estimula a passividade do sujeito, é geradora de paixões tristes, na medida em que distancia o educando de sua própria potência de pensar. O filósofo nos mostra que em função dos encontros há variação de nossa potência, sendo, deste modo, imprevisível o momento da aprendizagem, pois cada um tem sua própria história afetiva e, portanto, é mais ou menos sensível a isto ou aquilo em função do que já foi vivido. (COSTA-PINTO, 2002, p. 138 apud NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 103).

A escola de cunho tecnológico e objetivos pragmáticos pode nos afetar e nos tocar, inundando nosso ser com uma (ex)periência que nos move e transforma? Para falar com Vecchi (2020, s/p), é por meio da dimensão estética, seja ela por via da narrativa ou qualquer outra expressão artística, que podemos ser afetados, abrindo nossos olhos para descobertas e para a emoção afastando-os assim da indiferença e do conformismo.

### **Re(encontro) de si**

As cursistas foram convidadas a narrar ou mediar uma história no fechamento do

curso. Três delas preferiram contar a sua própria história. Histórias de luta contra o preconceito racial e social, e o patriarcalismo. Como as histórias infantis engendraram nas professoras o desejo de narrar a própria história?

É interessante pontuar que alguns estudiosos têm repensado o conceito de formação continuada a partir da narrativa de experiências. Nóvoa (1988, p.116 apud MORAES, 2004, p. 168), por exemplo, propõe pensar a formação como reflexão sobre as trajetórias profissionais, as quais, por sua vez, não se dissociam dos percursos de vida. Dessa forma, ao narrar as suas vivências, docentes têm a oportunidade de organizar e refletir sobre seus itinerários. Essa retrospectiva propicia uma auto-análise sobre si e suas práticas. Para Connelly e Clandinin (1995, p. II apud MORAES, 2004, p. 168), os seres humanos são inerentemente contadores de histórias, dessa forma, ao analisarmos narrativas, perscrutamos também a forma como experimentamos o mundo. Nesse sentido, a educação seria a construção e a reconstrução de histórias pessoais que se inserem em determinado contexto e, portanto, também são narrativas sociais.

Acredito que as narrativas de vida só puderam ser divididas porque construímos um lugar de afeto, proporcionado pelas histórias e pelas performances, entendidas como a aproximação da vida e da arte. Desse modo, foi possível diminuir o abismo entre o eu e o outro, enredando uma tênue linha de continuidade por meio da sedução da palavra.

## **6. Considerações parciais**

Fruto de um percurso como docente, principalmente da experiência como formadora do PNAIC, este trabalho objetivou, sobretudo, refletir sobre como a performance em sala de aula, especialmente de narrativas tradicionais e autorais, afeta os estudantes de forma positiva, não no sentido quantitativo de aferição de notas, mas em um sentido qualitativo, tanto no que diz respeito à qualidade das relações em sala de aula, como no engendramento e compartilhamento do desejo de tornar a docência e a sala de aula prazerosos.

A cada experiência com a narração artística e no desenvolvimento do curso, observei que as histórias eram um momento em que as professoras demonstravam um interesse espontâneo e dissociado de uma visão utilitária da docência. Notei que as narrativas estimulavam a assiduidade no curso e o desejo de conhecer outras histórias e livros.

A performance as seduzia e unia a turma, o que as motivou a querer seduzir também a partir da palavra, do gesto, do corpo e da presença. As narrativas biográficas

apresentadas ao final do curso reforçaram a ideia de que havia certa cumplicidade entre as cursistas.

Intrigada com o desenvolvimento do curso e o crescimento do interesse pela “leitura deleite” e motivada pelas observações acima, busquei subsídios teóricos, filosóficos e literários para pensar sobre a pedagogia que estávamos realizando neste curso.

A pedagogia da performance, conforme explicitado anteriormente, não propõe um método ou ações pedagógicas precisas, mas uma maneira de pensar o estar em sala de aula que envolva o erotismo, a presença, a performance e o afeto. Na verdade, esses conceitos se interpenetram, ou melhor, condicionam-se e imbricam-se.

É interessante notar que todos esses aspectos que circunscrevi à pedagogia da performance sustentam-se numa (a)temporalidade. Dito de outra maneira, eles provocam uma outra relação com o tempo e, portanto, uma outra maneira de vivenciar as experiências e outra forma de aprender.

Os quatro princípios propostos, o erotismo, a presença, a performance e a afetividade, também sugerem outro modo de convivência em sala de aula, propõem o compartilhamento das emoções e do pensar, de forma a almejar momentos de total cumplicidade numa tentativa de dissolução do descontínuo para gerar prazer.

Para falar com Gadamer “...assistir, enquanto uma produção subjetiva do comportamento humano, tem o caráter do estar-fora-de-si” (2011, p. 183), ao que acrescentaríamos, que, no jogo estético, o espectador está-fora-de-si, mas no “aí”, presente, assim como o performer.

A pedagogia da performance propõe outro tempo, outros modos de conhecer, afetar e ser afetado com o intuito de ressignificar a escola e a literatura em sala de aula, provocando o estarmos-aí eroticamente unidos.

## **7. Performance de Narração Artística**

Pensando a apresentação do trabalho de conclusão de curso como um momento de troca de ideias e de experiências, bem como um espaço de experimentação e, portanto, de aprendizagem, optei por realizar a performance de uma narrativa como uma forma de argumentar e trazer o objeto de pesquisa, a pedagogia da performance, para a reflexão.

Contudo, considerando que a apresentação será via plataforma virtual, infere-se que as afecções transmitidas pelo espaço e pela presença física da narradora em voz, tactibilidade, odor e movimento, inevitavelmente, sofrerão modificações infundindo

distanciamento e outra perspectiva para os olhares. Além disso, a plateia não pode, por meio das apresentações remotas, sentir com a mesma intensidade a reação dos outros partícipes e da performer em sua relação com o meio ambiente (ZUMTHOR, 2018, p. 15- 16).

Contar e ouvir histórias em uma roda não é uma partilha só no plano da linguagem, é também uma troca que se dá através do próprio ar que se respira, ‘pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelo gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária —arrepios, suspiros, sustos — causada pelas emoções que a história desencadeia.’ (GIRARDELLO, 2014, p. 68-69)

### 7.1. A triste história de Eredegalda

Apresentação do romance “A triste história de Eredegalda” publicado na obra de José Mauro Brant, *Enquanto o sono não vem*, em 2013. Cito:

Eram três filhas de um rei.  
Todas três eram belas.  
A mais bela de todas  
Eredegalda se chamava.

Um dia, seu pai lhe disse:  
—Se quiseres casar comigo,  
Serás a minha esposa,  
E tua mãe, nossa criada.

—Isso não, querido pai,  
Isso não pode ser,  
Prefiro ficar fechada  
Do que ver minha mãe criada.

Então o rei mandou construir três torres  
e trancou Eredegalda dentro  
Só poderia comer carne salgada  
sem beber um copo d’água.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue.  
Subiu à primeira torre  
Para ver quem avistava.

Avistou suas irmãs,  
Que na praia passeavam,  
E disse: — Irmãs queridas,

Vêm me dar um copo d'água.

—Não lhe damos um copo d'água,  
Pois papai já nos jurou  
Pela ponta da sua espada  
Se te dermos um copo d'água.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue.  
Subiu à segunda torre  
Para ver quem avistava.

Avistou a sua mãe,  
Que na sala descansava,  
E disse: —Ó mãe querida,  
Vem me dar um copo d'água.

—Não lhe dou um pingo d'água,  
Pois seu pai vai me matar,  
Com a ponta da sua espada,  
Se eu te der um copo d'água.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue.  
Subiu à terceira torre  
Para ver quem avistava.

Avistou seu triste pai,  
Que num jardim de rosas passava,  
E disse: —Ó pai querido, o favor  
De me dar um copo d'água.

—Não te dou um copo d'água,  
Pois tu não quiseste ser minha.  
Serias a minha amada;  
Tua mãe nossa criada.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue,  
E disse: —Pai, se é a mim que tu queres,  
toma lá minha mão esquerda.

Vou mandar três cavaleiros,  
Cada qual com um jarro d'água.  
Aquele que chegar primeiro  
Casará com Eredegalda.

Todos três chegaram juntos  
Mas Eredegalda já estava morta,  
E acompanhada de quatro anjos

E Jesus perto da porta.

Lá vem vindo um anjo  
Um anjo de lá do céu  
Não é anjo é uma virgem  
Porque traz grinalda e véu.

Em se tratando de um gênero musicado, a narração será cantada e acompanhada por instrumento musical (ainda não definido). Além disso, serão incorporados objetos, explorando suas potencialidades de sentido. A inclusão da música e dos objetos visa potencializar o efeito de estesia de forma a envolver os participantes emocionalmente e criticamente.

Sinopse da apresentação:

- “Prefácio”: introdução musical;
- Apresentação da história;

Duração: 20-25 minutos

Justificativa: O livro *Enquanto o sono não vem* de José Mauro Brant fez parte de um programa de distribuição de livros literários para os estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental no âmbito das ações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No entanto, em 2017, o Ministério de Educação e Cultura decidiu recolher os noventa e três mil exemplares que haviam sido distribuídos às escolas com base no parecer técnico da Secretaria de Educação Básica (SEB) que considerou a obra inadequada ao público, devido “A triste história de Eredegalda” abordar o tema do incesto. Muitos detratores do romance argumentaram que a exposição da questão naturalizaria o problema incentivando a aceitação da prática incestuosa.

A longevidade do romance na memória popular é um indício de que a narrativa continua a fazer sentido e que meninas Eredegaldas continuam sofrendo e morrendo sob o jugo de abusadores. Vale observar que o enredo nos adverte: o silêncio e a omissão não colaboram para salvar a protagonista.

O romance de Eredegalda não faz apologia ao incesto, pelo contrário, denuncia a violência inerente ao patriarcalismo em suas diversas facetas. Cremos que é preciso retirar Eredegalda e outras protagonistas do ostracismo para que possamos ouvi-las, respeitá-las

e aprender com suas experiências e propormos alternativas de relações não hierarquizadas ou androcêntricas.

Na perspectiva da pedagogia da performance, propomos contar narrativas em detrimento de derramar informações. A super-exposição dos fatos retiram o espaço do imaginário e da reflexão, como contrapartida ao alheamento vigente na sociedade da informação, propomos o assombro como meio de incitar o belo, a compaixão, o vínculo.

No entender de Gadamer, a negatividade é essencial para a arte. É a sua ferida. Opõe-se à positividade do polido. Há nela alguma coisa que me comove, que me remove, que me põe em questão e que faz surgir o apelo: *Muda a tua vida*. (HAN, 2016, p. 16. Grifos do autor.)

## 7.2. Histórico da relação com a narrativa

A análise de *As Sextilha de Frei Antão* de Gonçalves Dias durante o mestrado sob a perspectiva do medievalismo romântico, estimulou o meu interesse pelo Romanceiro português, ou melhor, ibérico.

Romance é um gênero narrativo oral, cantado, de cunho épico–dramático ou lírico-dramático, transmitido e reelaborado pela tradição oral (ALCOFORADO, 2008, p. 144) e, posteriormente, pela recolha e publicação de suas versões. Sua origem estaria vinculada aos cantares de gesta, do qual recebe elementos estruturais e temáticos. Outrossim, das baladas medievais, empresta o cunho lírico e alguns enredos, os quais sofreram inúmeras adaptações (FERRÉ, 2000, p. 13).

Segundo Alcoforado (2008, p. 144), os romances mais antigos versam sobre guerras e batalhas ocorridas na Península Ibérica, sobretudo no período da ocupação moura, em que são narrados, inclusive, feitos de personagens reais da história. Mas, com base nas recolhas efetuadas por pesquisadores do romanceiro ibérico e critérios de estudo, há uma gama de temas presente nas narrativas tradicionais (FERRÉ, 2000, 10-12). A narrativa em questão: “A triste história de Eredegalda”, versão de um dos romances mais difundidos em Portugal, na Espanha e no Brasil, e, devido a essa ampla propagação, a protagonista recebe nomes diferentes nas diversas tradições, como Gaudininha, Valdevina, Adelina, Silvana, Silvaninha, Delgadinha, sendo este último o mais difundido, trata do tema do incesto.

Dentre os romances que expõem o tema do incesto, “Delgadinha” e “Silvana”

tratam da relação entre pai e filha, por isso, há versões que aglutinam os enredos, e variantes em que os nomes das protagonistas são trocados, ou seja, conta-se o argumento de Delgadinha, mas nomeiam a personagem de Silvaninha e vice-versa. Em “Branca Flor e Filomena” a relação incestuosa se dá entre cunhados e na intriga de “Tamar”, entre irmãos.

No Arquivo Internacional Eletrônico do Romancero (AIER) do Seminário Cátedra Menéndez Pidal em Madri, Delgadinha conta com mais de 500 versões. Está catalogado como romance novelesco de tema incesto, 2 de número 037 no AIER e 0075 no *Catálogo General del Romancero Pan-Hispánico* (CGR), 3, identificado com o incipit: “Un rey tenía tres hijas, la cosa más estimada”. “Silvana” também está classificado como novelesco, constando 150 versões, recebendo no AIER o número 036 e no CGR, 0005, reconhecido pelo incipit: “*Se paseaba Silvana por la su huerta florida*” (ALCOFORADO, 2008, p. 144).

Alcoforado resume a trama do romance como sendo a de “um conflito inconciliável: obediência à autoridade paterna ou a um código moral de inspiração religiosa”. A protagonista não pode respeitar ambas as normas ao mesmo tempo, mas, de alguma maneira, o romance conciliaria as duas tendências com o final dramático, pois, ao ceder a vontade do pai em um momento de extrema fraqueza, os anjos (ou Nossa Senhora) intervêm, restabelecendo a ordem e resguardando a ordem familiar, social e a religiosa (ALCOFORADO, 2008, *passim*). Embora concordemos que esse dilema seja inerente ao enredo, para a protagonista, há, desde o início, uma escolha: negar-se aos desejos do pai, e, por isso, ela é salvaguardada pelo divino. Eredegalda (Delgadinha) resiste à opressão patriarcal à sua maneira.

Com base em recolhas recentes do romance, Marques (1996, p. 143) observa que há um número considerável de variantes em que as referências ao incesto não aparecem, seja pela supressão parcial ou total dos versos em que o pai propõe ter relações com a filha ou pela opção de uma versão mais poética. No caso da omissão da proposta do pai, ela pode acontecer no início e ao final, quando Delgadinha sucumbe, ou apenas em uma das partes. Na variante de Mauro Brant, há um abrandamento da narrativa quando o pai abre mão da mão da filha ao cavaleiro que primeiro lhe der água. Em “A triste história de Eredegalda” também não há menção ao castigo sofrido pelo pai, constante em outras variações, em que ele é levado ao inferno ou morre queimado.

Meu primeiro contato com o romance de Eredegalda foi por meio do perfil do instagram @mergulho.literário em que a administradora da página, Malu Carvalho, fez

a partilha da leitura da história e comentou sobre a polêmica em relação à distribuição do texto para as escolas e a consequente censura.

Em julho de 2020 participei da oficina “Teatro de Objetos” ministrada por Henrique Sitchin da Cia Trucks. Foram propostos diversos exercícios para promover o uso dos objetos em narrativas orais de forma a somar camadas de sentido. Como atividade final, o orientador provocou-nos a contar uma história utilizando objetos, explorando o simbolismo e as características dos utensílios escolhidos. Na época, eu estava apaixonada pela história de Eredgalda e resolvi enfrentá-la mesmo havendo pouco tempo para o desenvolvimento da performance.

O desafio devia-se também ao desenlace do romance, triste e, para muitos, constrangedor. Falar sobre tabus como o incesto, a morte e a tristeza constrange e desagrada. No entanto, para falar com HAN (2016, p. 37), a dor dilacera o sujeito e o arranca de sua subjetividade fazendo-o pensar no diferente. E complementa:

É necessário o abalo, comover para fazer pensar a a vulnerabilidade. O aprender a ver como exposição, deixar que algo lhe aconteça, vulnerabilidade, sensibilidade abalo, sublime, “sem dor nem vulneração, o que se mantém é o idêntico, o que nos é familiar, o habitual... (HAN, 2016, p. 46)

Em conferência pronunciada em 2013, cujo título *Que emoção! Que emoção?* propõe ao leitor uma postura filosófica diante do tema seguindo-o do espanto à reflexão, Didi-Huberman (2016, p. 38) assevera que, a partir de Nietzsche, a vida sensível passa a ser questionada em sua totalidade, consequentemente, a oposição entre ação e paixão, repensada. Dito de outra maneira, a suposição de que a emoção estaria ligada à passividade é questionada. O filósofo e historiador da arte conclui que as emoções configuram-se como movimentos, moções, comoções e transformações daqueles que se emocionam. Esclarece que transformar é entendido aqui como o passar de um estado a outro, nesse sentido, emocionar-se não se restringe a uma condição de passividade. Aliás, complementa o autor, as emoções podem, inclusive, movimentar-nos a transformar o mundo quando impulsiona ações e pensamentos.

Essa primeira experimentação da performance, realizada na oficina citada acima, será considerada como base para a apresentação futura, embora haja a possibilidade de optar por outra versão do romance, depois de conhecer outras variantes durante a realização deste trabalho.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *A aventura*. Trad. E notas Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Delgadinha: um inconciliável conflito de obediência. *Boitatá: Revista do GT de literatura oral e popular da ANPOLL*, número especial, ago.dez., 2008, p. 143-156.
- APULEIO, Lucio. *O asno de ouro*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BATAILLE, Georges. O erotismo. Trad. Feenando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19., jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. vol. I, Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 13/08/2009
- \_\_\_\_\_. PNBE na escola: literatura fora da caixa: elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, 3 v., 2014.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Bumba meu boi, boi-bumbá: a inventividade das tradições populares. *POLÍTICA & TRABALHO: Revista de Ciências Sociais*, nº 49, Julho/Dezembro de 2018, p. 23-39
- CEIA, Carlos. Paródia. *E-dicionário de termos literários*. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/parodia/>. Acesso em 24/02/21.
- CHAUÍ, Marilena. Lígia: uma lúcida esperança. In: LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- COELHO, Novaes Nelly. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- D'ANGELO, Silvana; RAFAELLI, Luigi (ilustração). *Nunca conte com ratinhos*. Trad. Cláudia Scheeren. Porto Alegre: Edelbra, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DILL, Luís. *Eros e Psiquê, uma história de amor*. Ilustração de Marco Antonio Godoy, São Paulo: Mundo Mirim, 2013.

DUENHA, Milene Lopes. A potência transformativa dos encontros: presença partilhada nos des-territórios da arte. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. *Anais*. VIII Congresso da ABRACE, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FERRÉ, Pere. Estudo introdutório, organização e fixação. In: *Romanceiro português da tradição oral e moderna – versões publicadas entre 1828 e 1960*, vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Trad. Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FOUCAULT, Michel. A correspondência. In: *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Ênio Paulo Giachini, 11. ed. , Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GIRARDELLO, Gilka. *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Trad. Renato Cohen, São Paulo: Perspectiva, 2013.

HAN, Byung-Chul. *A salvação do belo*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 2016.

LAGO, Angela. *Indo não sei aonde buscar não sei o quê*. Belo Horizonte: RHJ, 2000.

LARROSA, Jorge. *Esperando não sei o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6ª ed. rev. ampl., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Trad. Tânia Pellegrini, Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LIICEANU, Gabriel. *Da sedução*. Tradução Elpídio Mário Dantas Fonseca. Campinas, SP: Vide Editorial, 2014.

MAGALHÃES, Luciane Manera. A argumentatividade no texto narrativo ou “A verdadeira história dos três porquinhos”. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, (42), jul./dez, 2003, p. 9-23.

MARQUES, Dias. “E acabou tudo em bem”: Sobre uma versão algarvia do romance de

Delgadinha. *Estudos de literatura oral*, 2, 1996, p. 142-159. Disponível em: [https://www.academia.edu/19676034/E\\_Acabou\\_Tudo\\_em\\_Bem\\_Sobre\\_uma\\_Vers%C3%A3o\\_Algarvia\\_do\\_Romance\\_de\\_Delgadinha\\_Estudos\\_de\\_Literatura\\_Oral\\_2\\_1996\\_pp\\_157\\_176](https://www.academia.edu/19676034/E_Acabou_Tudo_em_Bem_Sobre_uma_Vers%C3%A3o_Algarvia_do_Romance_de_Delgadinha_Estudos_de_Literatura_Oral_2_1996_pp_157_176). Acesso em: 26/02/2021.

MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Luiza Helena Oliveira. O leitor atrapalhado e a formação docente. *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, v. 20, n. 35, 2018, pp. 63-75.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. *Pro-Posições*. v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004, p. 165-173.

NADJA, Hermann. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto alegre: EDUPUCRS, 2005.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira. *Catirina, o boi e sua vizinhança - da performance dos folguedos populares como referência para os processos de formação do ator*. 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Arte), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PAZ, Octávio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Tradução Wladyr Dupont, São Paulo: Siciliano, 1994.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. *Educação & Realidade [en linea]*, 2010, 35 (mai.-ago.). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227077009>. Acesso em: 27 de set. de 2018.

PIMENTEL, Renata Marcelle Lara; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico. *Forma y Función*, vol. 22, n.º 1, enero-junio del 2009. Bogotá, Colombia. ISSN 0120-338x.

PINHEIRO. Daíse Cristina de Sá. *O papel do plano de comunicação preventivo em momento de crise na organização*. 2005. 58 f. Monografia (Comunicação Social), Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade de Goiás, 2005.

PONCE, Branca Jurema. Filosofia para crianças e jovens. In: DILL, Luís. *Eros e Psiquê, uma história de amor*. Ilustração de Marco Antonio Godoy, São Paulo: Mundo Mirim, 2013.

POTKAY, Adam. *A história da alegria: da Bíblia ao Romantismo tardio*. Trad. Eduardo Henrik Aubert. São Paulo: Globo, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e Mediação de Leitura Literária para a Infância*. São Paulo: Global, 2011.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos!* Ilustração Lane Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*, 2ª ed. rev., Goiânia: Câne Editorial, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian. Multimodalidade. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>  
Acesso em: 05/02/2021

VECCHI, Vea. Prólogo. Trad. Thais Bonini. In: HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

\_\_\_\_\_. A poesia e o corpo. In: *Escritura e Nomadismo*. São paulo: Ateliê Editorial, 2005.