

Jackson Santos Vitória de Almeida

**LEITURA EM AÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2022

Jackson Santos Vitória de Almeida

**LEITURA EM AÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para defesa de tese para a obtenção de título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: 3A Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves  
Coorientador: Prof. Dr Ricardo Carvalho de Figueiredo

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

A4471 Almeida, Jackson Santos Vitória de.  
Leitura em ação com professores de língua inglesa na formação continuada [manuscrito] / Jackson Santos Vitória de Almeida. – 2022.  
1 recurso online (286 f. : il., color.) : pdf.  
Orientadora: Maralice de Souza Neves.  
Coorientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 254-266.  
Apêndices: f. 267-268.  
Anexos: f. 269-286.  
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Teatro na educação – Teses. 4. Subjetividade – Teses. 5. Leitura – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Figueiredo, Ricardo Carvalho de. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**LEITURA EM AÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

**JACKSON SANTOS VITÓRIA DE ALMEIDA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Maralice de Souza Neves  
Orientadora UFMG

Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo  
Coorientador UFMG

Profa. Liberia Rodrigues Neves  
FaE/UFMG

Profa. Gisele Fernandes Loures  
IFSULDEMINAS

Profa. Vanderlice dos Santos Andrade Sól  
UFOP

Profa. Leina Claudia Viana Jucá  
UFMG

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Maralice de Souza Neves, Professora do Magistério Superior**, em [25/02/2022, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Carvalho de Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em [25/02/2022, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Fernandes Loures, Usuário Externo**, em 25/02/2022, às 18:13, [conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves, Professora do Magistério Superior**, em [04/03/2022, às 07:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Leina Claudia Viana Jucá, Coordenador(a)**, em 07/03/2022, às 22:53, [conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Usuário Externo**, em 08/03/2022, [às 19:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



[A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1224567** e o código **CRC7E10B23F**.

*“o que na performance oral é pura realidade  
experimentada, é, na leitura, da ordem do desejo”  
– ZUMTHOR, 2007, p.35)*

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, que contemplou a bolsa de estudos de doutorado concedida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) na FALE/ UFMG.

À minha orientadora muito especial, professora Dra Maralice de Souza Neves, por aceitar o desafio de me orientar e continuamente ser/estar presente nessa linda jornada de pesquisa, escuta e descoberta.

Ao meu coorientador, professor Dr Ricardo de Carvalho Figueiredo, por me apresentar a Pedagogia do Teatro e me acolher na Escola de Belas Artes da UFMG.

À banca examinadora, pela leitura cuidadosa e por aceitarem o convite para a banca.

Aos professores participantes desta pesquisa, Bernadete Árabe, Gabriella Teixeira, Humberto Teixeira, Márcia Silva, Marco Morais, Maria Regina Souza e Rosilene Vale, que concederam suas narrativas de vida, formação, ensino e imagens para a construção dos estudos de caso.

À professora Gabriella Teixeira, pela finalização do projeto gráfico das imagens.

À monitora de extensão e pesquisa, Lady Lourdes, pela doce parceria de pesquisa e presença durante os ciclos de mediação de leitura na formação continuada.

Aos professores do projeto de formação continuada ContinuAÇÃO Colaborativa, por compartilhar saberes e participarem ativamente dos Ciclos de Mediação de Leitura na Formação Continuada.

É com imensa alegria que celebro o encontro e o aprendizado junto ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Maralice Neves na FALE e no LACE- Laboratório de Aprendizagem Cênicas orientado pelo professor Dr. Ricardo de Figueiredo.

Ao corpo docente da Escola de Teatro PUC-Minas pelo incentivo, desafio e aprendizado.

Em especial à minha mãe, Avani Rosa dos Santos, mulher forte, sabia e doce. Obrigado!

Aos meus sobrinhos preciosos Miguel Almeida e Yasmin Almeida, esperança de um mundo melhor. Aos meus familiares, em especial, à minha prima Vanessa Almeida, por regar a minha vida com poesia e estar presente durante essa travessia.

Ao precioso, Eduardo Coutinho de Paula, fonte de escuta, incentivo e amor.

Aos amigos que acompanharam a escrita desta tese, Anita Quintana, Annalena Guedes, Christian Bruno, Edson Fernando, Elcy Sampaio, Fernanda Peçanha, France Silva, Iolanda Oliveira, Lady Lourdes, Lucas Lopes, Rafael Silva, Sonia Coutinho e Vanessa Almeida. Por fim, a todos aqueles que me ajudaram, na certeza de que este trabalho não seria possível de ser feito sozinho. Muito Obrigado!

## RESUMO

A presente tese constitui um estudo sobre a presença da leitura em língua inglesa integral de textos dramaturgicos no espaço de formação continuada do ensino de línguas, como uma possibilidade de aproximação do docente com o universo literário e aprimoramento no seu trabalho de mediação envolvendo o corpo e o texto. Compreendemos o espaço de formação continuada para além do eixo linguístico e metodológico, contemplando, também, a subjetividade, de modo que seu principal propósito seja permitir que os professores inscrevam aí a sua singularidade no processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que, para que isso aconteça, os professores precisam desejar ler o texto selecionado, vivenciá-lo e desvendar o próprio repertório corporal. O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver e aplicar uma prática metodológica denominada *Leitura em Ação* e investigar seus possíveis efeitos, por meio da *Composição da Performance Individual* e de *Jogos de Leitura em Ação* em língua inglesa em ciclos de mediação de leitura. Formulou-se a seguinte questão: como cada docente lida com o ensino de leitura? O presente estudo tem caráter transdisciplinar no entrelaçamento de saberes da Psicanálise Freudolacanianiana e da Pedagogia do Teatro tomados no campo da Linguística Aplicada no processo de construção de uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores experimentar outras formas de vivenciar a leitura. O trabalho foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Foram desenvolvidos três ciclos de leitura em mediação inglesa com a participação de sete professores mediadores como parte das atividades regulares de um projeto de extensão de formação continuada denominado Continuação Colaborativa (ConCol). A formação do *corpus* desta pesquisa foi registrada no Diário de Percurso (DP), que contém o registro da leitura dos acontecimentos (RLA), transcrição de registros de áudio de entrevistas e conversações, e-mails, mensagens em rede social, imagens e vídeos, roteiros de mediação e escritas reflexivas para a construção e análises dos casos. Foi possível perceber o impacto dessa experiência imersiva no reposicionamento dos professores mediadores participantes, frente ao desejo de ler e na busca por uma mediação literária que atravessasse o corpo do leitor e pudesse tocar sua subjetividade. A oportunidade de inserir a proposta da *Leitura em Ação* no espaço de formação continuada pode contribuir para mais aproximação do professor de língua adicional com a experiência literária no processo de imersão e na descoberta de novas estratégias didáticas no auxílio à mediação literária.

**Palavras-chave:** Leitura em Ação; Mediação Literária; Subjetividade; Ensino-aprendizagem de línguas; Formação Continuada.



## ABSTRACT

This research studies the presence of full reading of dramaturgical texts in English in the space of continuing education in the area of FLT (Foreign Language Teaching). It aims the possibility of approaching the FL teacher to the literary universe as to improve the work of mediation involving both one's body and the text. We understand the space of continuing education going beyond the linguistic and methodological axis, also considering one's subjectivity in a way that it allows the teacher to embody their singularity in the teaching and learning process. It is important to emphasize that for this to happen, teachers need to read the selected text, experience it and unveil their own body repertoire. The general objective of the study is to develop, apply and investigate possible effects of this activity named *Reading in Action*, which comprises *Composition of Individual Performance* and *Reading Games in Action* using the English Language developed in cycles of reading mediation. The question asked: how each teacher deals with the teaching of reading. This study has a transdisciplinary character as it intertwines Freudian-lacanian Psychoanalysis with the Theater Pedagogy within the field of Applied Linguistics for the process of constructing a work methodology that allows teachers to experience other practices of reading. This work has been carried out at Faculty of Letters of Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Three cycles of reading in English mediation were developed with the participation of seven teacher mediators as part of the regular activities of an extra-mural continuing education project called Collaborative Continuation (ConCol). The corpus gathered for this research was recorded in a logbook named Route Diary (RD). The RD contains the recordings of the Reading Events, transcriptions of interviews and conversations, audio recordings, emails, social network messages, images and recorded videos, mediation scripts and reflective writings for the construction and analysis of each case. It was possible to realize the impact of this immersive experience on teachers' repositioning in themselves in the face of their desire to read and in the search for a literary mediation that would pass through the reader's body certainly teaching their subjectivity. The opportunity of Reading in Action embedded in the space of continuing education can contribute to a closer approximation between the FL teacher and the literary experience in reading immersion process and in the discovery of new pedagogical strategies to aid literary mediation.

**Keywords:** Reading in Action; Literary Mediation; Subjectivity; FL Teaching; Continuing Education.

## RESUMEN

Esta investigación estudia la presencia de la lectura integral de textos dramáticos en inglés en el espacio de formación continua en el área de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE). Tiene como objetivo la posibilidad de acercar al profesor de LE al universo literario para mejorar el trabajo de mediación que involucra tanto el propio cuerpo como el texto. Entendemos el espacio de la formación continuada más allá del eje lingüístico y metodológico, considerando también la propia subjetividad de forma que le permita al docente encarnar su singularidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante resaltar que para que esto suceda, los docentes necesitan leer el texto seleccionado, vivenciarlo y develar su propio repertorio corporal. El objetivo general del estudio es desarrollar, aplicar e investigar posibles efectos de esta actividad denominada *Lectura en Acción*, que comprende *Composición de Actuación Individual* y *Juegos de Lectura en Acción* utilizando el Idioma Inglés desarrollados en ciclos de mediación lectora. La pregunta planteada: cómo cada docente se enfrenta a la enseñanza de la lectura. Este estudio tiene un carácter transdisciplinario ya que entrelaza el Psicoanálisis freudo-laciano con la Pedagogía Teatral en el campo de la Lingüística Aplicada para el proceso de construcción de una metodología de trabajo que permita a los docentes vivenciar otras prácticas de lectura. Este trabajo se realiza en la Facultad de Letras de la Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFGM). Se desarrollaron tres ciclos de mediación de lectura en inglés con la participación de siete docentes mediadores como parte de las actividades regulares de un proyecto de educación continua extramuros denominado Continuación Colaborativa (ConCol). El corpus recopilado para esta investigación fue registrado en una bitácora denominada Diario de Ruta (RD). El RD contiene las grabaciones de los Eventos de Lectura, transcripciones de entrevistas y conversaciones, grabaciones de audio, correos electrónicos, mensajes de redes sociales, imágenes y videos grabados, guiones de mediación y escritos reflexivos para la construcción y análisis de cada caso. Fue posible constatar el impacto de esta experiencia inmersiva en el reposicionamiento de los docentes en sí mismos frente a su deseo de leer y en la búsqueda de una mediación literaria que atravesara el cuerpo del lector enseñando ciertamente su subjetividad. La oportunidad de la Lectura en Acción incrustada en el espacio de la formación permanente puede contribuir a una mayor aproximación entre el profesor de LE y la experiencia literaria en el proceso de inmersión lectora y en el descubrimiento de nuevas estrategias pedagógicas para ayudar a la mediación literaria.

**Palabras clave:** Lectura en Acción; Mediación Literaria; Subjetividad; Enseñanza FL; Educación continua.

## LISTA DE PUBLICAÇÕES

O processo de desenvolvimento da presente pesquisa de doutorado contemplou as seguintes publicações, não incluídas na tese:

### Congressos e similares

ALMEIDA, J. S.A. **Responsabilidade pelo sintoma na experiência docente.** In: Políticas Linguísticas: Internacionalização e extensão universitária. [Anais da] Jornada NELP - CP. Belo Horizonte, MG – Instituição: UFMG, 2018, p. 20-21.

ALMEIDA, J. S.A.; NEVES, M. S. **Resistência e tempo lógico à escrita autobiográfica na formação continuada.** In: Anais do Congresso Latino-americano de formação de professores de línguas. Belém (PA) UFPA, 2019.

ALMEIDA, J.S.V.; SOUZA, M.R; NEVES, M.S. **Memória e subjetividade na leitura em língua inglesa na formação continuada.** In: Conquistas e desafios dos estudos linguísticos na contemporaneidade: trabalhos do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – V CONEL [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 191-197.

ALMEIDA, J. S.V.; SOUZA, H.A.T. **O sarau poético em língua inglesa na rede básica de ensino em tempos de pandemia.** In: Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (I CONELA) [livro eletrônico]: panorama dos estudos teóricos e práticas em linguística aplicada. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021, p.812- 824.

MORAIS, M. A.; ALMEIDA, J. S.V. **O lugar de fala na mediação literária: podcasts como uma possibilidade de incentivo à leitura em língua inglesa.** In: Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (I CONELA) [livro eletrônico]: panorama dos estudos teóricos e práticas em linguística aplicada. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021, p. 1381- 1390.

SILVA, M.C.F.; ALMEIDA, J. S.V.; NEVES, M.S. **Efeitos do olhar na leitura em língua inglesa na formação continuada.** In: Conquistas e desafios dos estudos linguísticos na contemporaneidade: trabalhos do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – V CONEL [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p.256-262.

TEIXEIRA, G. S.; ALMEIDA, J. S.V. **Fomento e autonomia de leitura em língua inglesa em um cenário pandêmico.** In: Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (I CONELA) [livro eletrônico]: panorama dos estudos teóricos e práticas em linguística aplicada. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021, p.675- 685.

VALE, R. S.; MEDEIROS, L. L. S.; ALEMIDA, J.S.V.; **A inscrição do docente no ciberespaço: efeitos de aprendizado de leitura em língua inglesa.** In: Anais do I

Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital: conectando redes de conhecimento sobre leitura e escrita digital. Belo Horizonte: UFMG/FAE Ceale/NEPCED, 2019, p. 278-283.

### **Periódicos**

MEDEIROS, L. L. S.; ALMEIDA, J. S. V.; NEVES, M. S. **A oferta de ciclos de leitura em língua inglesa na formação continuada.** In: Dossiê Temático do 22º COLE. Revista Linha Mestra – Associação de leitura do Brasil (ALB), 2021.

### **Capítulos de livros**

ALMEIDA, J.S.V. **Produção Autobiográfica docente na formação continuada em língua inglesa.** In: A linguística aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em línguas estrangeiras no PosLin. Curitiba: CRV, 2018. p.99- 111.

ALMEIDA, J.S.V. **Angústia e tempo lógico de lacan no processo de escrita autobiográfica na formação continuada.** In: Formação de professores e a condição do trabalho docente [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 136-147.

ALMEIDA, J.S.V. NEVES, M. S. **Escrita autobiográfica em língua inglesa na formação continuada.** In: Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade. Piracanjuba- GO: Editora Conhecimento Livre, 2020, p.452- 466.

ALMEIDA, J.S.V. VALE, R.S. NEVES, M.S. **The presence of reading in the life trajectory and in the continuing education of an EFL teacher.** In: Language teaching-learning in the 21<sup>st</sup> century. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. 171-180.

### **Artigo submetido para periódico**

ALMEIDA, J.S.V.; ÁRABE, B.L.D.; NEVES, M.S. **Memórias e possibilidades de mediação literária em língua inglesa na formação continuada no contexto pandêmico.** In: e-book Educação Contemporânea: Editora Poisson, 2022.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Políticas públicas e impactos na educação brasileira	46
FIGURA 2 -	Possibilidades Facilitadoras	54
FIGURA 3 -	O <i>mediador-formador</i>	55
FIGURA 4 -	O <i>mediador em formação</i>	56
FIGURA 5 -	Mediação conjunta	56
FIGURA 6 -	A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir nas crianças as deformidades do corpo	75
FIGURA 7 -	O circuito pulsional	77
FIGURA 8 -	Angústia	78
FIGURA 9 -	A florescência do ConCol	112
FIGURA 10 -	Rota de estudo de caso	115
FIGURA 11 -	Técnica de Escuta Dois para a construção do <i>corpus</i>	117
FIGURA 12 -	Diário de percurso	118
FIGURA 13 -	O funcionamento da leitura em ação	119
FIGURA 14 -	O circuito da mediação	122
FIGURA 15 -	Montagem do ciclo de mediação de leitura na formação continuada	123
FIGURA 16 -	<i>Composição da Performance Individual</i>	125
FIGURA 17 -	O enlaçamento nos jogos de leitura em ação	129
FIGURA 18 -	A Dança (1909)	146
FIGURA 19 -	Rota de estudo de Caso I	150
FIGURA 20 -	Rota de estudo de Caso II	169
FIGURA 21 -	Rota de estudo de Caso III	190
FIGURA 22 -	<i>Reading mediation movements</i>	202
FIGURA 23 -	Rota de estudo de Caso IV	205
FIGURA 24 -	Rota de Estudo de Caso IV	215
FIGURA 25 -	Rota de Estudo de Caso VI	226
FIGURA 26 -	Rota de estudo de Caso VII	237

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	Ponto de partida da pesquisa	93
QUADRO 02 -	Análise dos critérios do desempenho corporal docente	96
QUADRO 03 -	Avaliação dos discentes sobre as oficinas de leitura dramática nas escolas	99
QUADRO 04 -	Avaliação dos docentes sobre a oficina de leitura dramática no EDUCONLE	100
QUADRO 05 -	Ponto de chegada da pesquisa inicial	102
QUADRO 06 -	Registro dos três ciclos de mediação de leitura em língua inglesa no ConCol	104
QUADRO 07 -	Discurso Mínimo	121
QUADRO 08 -	Rota de <i>Composição da Performance Individual</i>	126
QUADRO 09 -	Leitura Corporal: Eu	131
QUADRO 10 -	Leitura Corporal: Eu e o Outro	132
QUADRO 11 -	Leitura Corporal: Eu e o Outro	132
QUADRO 12 -	Leitura do Olhar: Eu	133
QUADRO 13 -	Leitura do Olhar: Eu e o Outro	133
QUADRO 14 -	Leitura do Olhar: Eu com o Outro	134
QUADRO 15 -	Leitura do Espaço: Eu	135
QUADRO 16 -	Leitura do Espaço: Eu e o Outro	136
QUADRO 17 -	Leitura do Espaço: Eu com Outro	136
QUADRO 18 -	Leitura do Gesto: Eu	137
QUADRO 19 -	Leitura do Gesto: Eu e o Outro	138
QUADRO 20 -	Leitura do Gesto: Eu com o Outro	138
QUADRO 21 -	Leitura da Voz: Eu	139
QUADRO 22 -	Leitura da Voz: Eu e o Outro	140
QUADRO 23 -	Leitura da Voz: Eu com o Outro	141
QUADRO 24 -	Leitura do Tempo: Eu	142
QUADRO 25 -	Leitura do Tempo: Eu e o Outro	142
QUADRO 26 -	Leitura do Tempo: Eu com o Outro	143
QUADRO 27 -	Leitura da Escuta: Eu	143
QUADRO 28 -	Leitura da Escuta: Eu e o Outro	144
QUADRO 29 -	Leitura da Escuta: Eu com o Outro	145
QUADRO 30 -	Autoinvestigação corporal Caso I	151
QUADRO 31 -	Leitura Corporal Caso I	154
QUADRO 32 -	Desafios na Mediação Caso I	155
QUADRO 33 -	Trabalhos Vocais Caso I	156
QUADRO 34 -	Trabalho de Fonte Caso I	157
QUADRO 35 -	Contextualização da leitura Caso I	158
QUADRO 36 -	Composição e Vivência da Composição da <i>Performance Individual</i> Caso I	160
QUADRO 37 -	Encontro de mediação Caso I	161
QUADRO 38 -	Conversação Caso I	163
QUADRO 39 -	Efeitos da experiência Caso I	165
QUADRO 40 -	Autoinvestigação Corporal Caso II	170
QUADRO 41 -	Oferta da leitura Caso II	173

QUADRO 42 -	Desafios na mediação Caso II	174
QUADRO 43 -	Leitura corporal Caso II	175
QUADRO 44 -	Extensão Corporal Caso II	176
QUADRO 45 -	Trabalho de Fonte Caso II	179
QUADRO 46 -	Recorte Subjetivo Caso II	180
QUADRO 47 -	Tempo de preparação Caso II	181
QUADRO 48 -	Conversação Caso II	183
QUADRO 49 -	Avaliação da experiência Caso II	185
QUADRO 50 -	Efeitos da Experiência Caso II	187
QUADRO 51 -	Autoinvestigação corporal Caso III	191
QUADRO 52 -	Trabalhos vocais Caso III	192
QUADRO 53 -	Criação de roteiro Caso III	193
QUADRO 54 -	Recorte subjetivo Caso III	194
QUADRO 55 -	Encontro de mediação Caso III	196
QUADRO 56 -	Avaliação da Experiência Caso III	198
QUADRO 57 -	Autoinvestigação corporal Caso IV	206
QUADRO 58 -	Trabalho de fonte Caso IV	207
QUADRO 59 -	Tempo de preparação Caso IV	210
QUADRO 60 -	Avaliação da experiência Caso IV	210
QUADRO 61 -	Efeitos da Experiência Caso IV	213
QUADRO 62 -	Autoinvestigação corporal Caso V	217
QUADRO 63 -	Trabalho de fonte Caso V	218
QUADRO 64 -	Conversação Caso V	220
QUADRO 65 -	Efeitos da experiência Caso V	223
QUADRO 66 -	Autoinvestigação corporal Caso VI	228
QUADRO 67 -	Trabalho de fonte Caso VI	229
QUADRO 68 -	Recorte Subjetivo Caso VI	230
QUADRO 69 -	Conversação Caso VI	232
QUADRO 70 -	Efeitos da Experiência Caso VI	235
QUADRO 71 -	Trabalho de fonte Caso VII	239
QUADRO 72-	Autoinvestigação corporal Caso VII	239
QUADRO 73 -	Entrevista inicial Caso VII	241
QUADRO 74 -	Extensão do corpo Caso VII	242
QUADRO 75 -	Conversação Caso VII	244
QUADRO 76-	Efeitos da experiência Caso VII	247

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMLLI - Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa  
COEP – Conselho de Ética e Pesquisa  
ConCol - Continuação Colaborativa  
Concolers - Professores participantes do Projeto de Continuação Colaborativa  
Covid-19 - (co)rona (vi)rus (d)isease, publicamente divulgado em 2019.  
DP - Diário de Percurso  
EDUCONLE - Projeto Educação Continuada de Línguas Estrangeiras  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ETA - *English Teacher Assistant*  
FALE - Faculdade de Letras  
FC - Formação Continuada  
FI - Formação Inicial  
IEAT - Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares  
INEP - Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LA - Linguística Aplicada  
LE - Língua Estrangeira  
LI - Língua Inglesa  
LM - Língua Materna  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PosLin - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos  
PPT - Powerpoint  
RLA - Registro de Leitura dos Acontecimentos  
RPM - Rota de preparação e mediação  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SSS - Sujeito Suposto Saber  
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido de Pesquisa  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais



## LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

SINAIS	OCORRÊNCIAS
PO	Pesquisadora Orientadora
PC	Pesquisador Colaborador
PBA	Professora Bernadete Árabe
PMS	Professora Márcia Silva
PMR	Professora Maria Regina
PRV	Professora Rosilene Vale
PMA	Professor Marco Antonio
PGT	Professora Gabriela Teixeira
PHT	Professor Humberto Teixeira
NI	Voz Não Identificada
/	Pausa curta e hesitações
///	Pausa longa e hesitações
[inc.]	Incompreensível
(( ))	Comentários do pesquisador
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho da fala do professor
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
X	Suspensão de um nome próprio (nome de pessoas ou instituições)
:: ou :::	Alongamento de vogal ou consoante
SUBLINHADO	Trechos privilegiados para análise
RLA	Registros de Leitura dos Acontecimentos
[sobrep.]	Sobreposição de falas
Negrito	Significante (S1, S2, S3, etc.)
Itálico	Recortes discursivos citados

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b> – Uma carta ao Leitor: as três instâncias de um eu que vos escreve	
<b>INTRODUÇÃO</b>	33
<b>CAPÍTULO I – POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE ESCUTE O SUJEITO</b>	39
1.1 Políticas públicas para a formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil	39
1.2 A reconstrução da memória de leitura literária na formação	47
1.3 O letramento literário: o <i>mediador-formador</i> e o <i>mediador em formação</i>	52
1.4 Teatro e a Literatura: o texto dramático na formação continuada	57
1.5 Dispositivos para potencializar a <i>Leitura em Ação</i>	61
1.6 Contribuições da Pedagogia do Teatro à Linguística Aplicada	64
<b>CAPÍTULO II – POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE DESPERTE O DESEJO</b>	69
2.1 O corpo docente e a construção de performatividades inauguradoras	69
2.2 O circuito da pulsão: às voltas com o “objeto <i>a</i> ”	76
2.3 O Manejo da transferência e a resistência nos Jogos de leitura em ação	81
2.4 Da identificação à inscrição do desejo na composição da performance	83
2.5 Deslocamentos subjetivos: discursivo, corporal e linguístico no processo formativo	85
2.6 O mediador literário extraordinário ou o possível na formação contínua?	88
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO</b>	93
3.1 Ponto de partida da pesquisa	93
3.2 A Síntese da rota de pesquisa	103
3.3 A florescência do ConCol – 10 anos	110
3.4 A conversação (Pedagogical Round) na Formação Continuada	112
3.5 Pesquisa intervenção com estudos de caso	114
3.6 A técnica da Escuta Dois na construção do <i>corpus</i> de pesquisa	115
3.7 O Diário de Percurso	117
3.8 A <i>Leitura em Ação</i> na Formação Continuada	118
3.8.1 Montagem de Ciclos de Mediação de Leitura	120
3.8.2 <i>Composição da Performance Individual</i>	124

3.8.3 <i>Jogos de Leitura em Ação</i>	128
<b>CAPÍTULO IV – POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE PROMOVA AÇÃO: UM ESTUDO DE SETE CASOS SINGULARES</b>	146
4.1 Estudo de Caso I – A leitura do corpo	149
4.2 Estudo de Caso II – A leitura do olhar	168
4.3 Estudo de Caso III – A leitura do espaço	189
4.4 Estudo de Caso IV – A leitura do gesto	204
4.5 Estudo de Caso V – A leitura da voz	214
4.6 Estudo de Caso VI – A leitura do tempo	225
4.7 Estudo de Caso VII – A leitura da escuta	236
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	249
<b>EPÍLOGO - CAMINHOS DE RESISTÊNCIA NA PESQUISA</b>	254
<b>REFERÊNCIAS</b>	257
APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa	270
ANEXO 1 – Cronograma Geral da Pesquisa	272
ANEXO 2 – Formulário de convite à pesquisa	281
ANEXO 3 – Formulário de avaliação de oficina na escola	283
ANEXO 4 – Formulário de avaliação de oficina na formação	285

## **PRÓLOGO - Uma carta ao leitor: as três instâncias de um EU que vos escreve**

Caro leitor, apresento-lhe a constituição do EU que escreve esta tese: o professor-pesquisador de língua inglesa e portuguesa, o professor de literatura e o ator. Permita-me apresentar pelos fios da memória um pouco da minha trajetória profissional em primeira pessoa do singular. Tal esforço, visa cartografar trechos de uma caminhada que atravessa a experiência de construção desta tese.

### **O Professor-Pesquisador de Língua Inglesa e Língua Portuguesa**

Costumo falar que a minha formação acadêmica ocorreu no entrelaçamento entre a teoria e a prática por meio de múltiplas vivências nos Espaços Universitários e nas Instituições de Ensino em que estudei e lecionei por meio de uma dupla vivência: a de quem aprende e a de quem busca compartilhar o saber experienciado. Esta é a característica principal da minha trajetória formativa e da minha identidade profissional. Retornar, ao que ora nomeio como início, torna o que tenho a dizer ainda mais significativo.

Em 2008, fui aprovado no processo seletivo simplificado para contratação por tempo determinado, em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA (por quatro anos) para lecionar língua inglesa (LI) no Colégio Estadual Santa Bernadete no município de Amargosa - BA (cidade natal). Em 2009, comecei o curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Iniciei minha experiência enquanto professor de LI sem ter concluído o processo de formação acadêmica, apenas com a Formação Básica e um curso do idioma inglês em um instituto privado de ensino. Durante esse período, lecionei no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com carga-horária de 20 horas semanais.

Recordo-me de como era fisgado pela LI e o quanto desejava partilhá-la no espaço escolar. Nesta ocasião, recebi apoio da coordenação escolar para criar e coordenar projetos na escola. Assim, foi concebido o Projeto *Festival das Nações Oficiais e Influenciadas pela Língua Inglesa* por quatro edições anuais consecutivas. O evento reunia trabalhos de pesquisa dos discentes sobre arte, cultura, literatura e língua de diversos países de LI e eram partilhados com a comunidade escolar por meio de exposições (mostras de pesquisa), danças, músicas, desfiles, oficinas, palestras, rodas de

conversação e jogos em parceria com outros docentes de diferentes áreas do conhecimento da escola e convidados externos.

Tendo em vista o forte impacto na minha formação docente desta experiência e de seus efeitos em apresentações feitas em congressos, escrevi o trabalho de conclusão de curso com título *Produções de Texto em Língua Inglesa: Identidade e Cultura no Processo de Ensino-aprendizagem*, como fruto das análises das produções textuais autobiográficas escritas por discentes do nono ano do ensino fundamental no último festival, realizado na escola em 2012.

Em 2013, finalizei a graduação em Letras na UNEB. A partir daquele momento, iniciava uma nova jornada como professor de LI em institutos de idiomas em duas cidades diferentes no interior do Estado da Bahia. No decorrer do tempo, o desejo por mais proximidade da LI me fez buscar uma especialização à distância em Tradução de Inglês na Universidade Estácio de Sá e o Mestrado em Estudos Linguísticos na área de concentração em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Universidade Federal de Minas Gerais. Ambos os cursos foram concluídos em 2016.

Ao final do mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) defendi a dissertação com título *Efeitos de Sentido e Singularidade na Escrita Autobiográfica em Língua Inglesa* (ALMEIDA, 2016). O estudo de caso foi desenvolvido a partir do processo de mediação de escrita com uma professora de LI da rede de ensino público do Estado de Minas Gerais. Na sequência, publiquei o artigo *Produção Autobiográfica Docente na Formação Continuada em Língua Inglesa* (ALMEIDA, 2018), capítulo integrante do livro *A Linguística Aplicada e Seus Desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no Poslin* (GUEDES *et al.*, 2018).

Em 2018, movido pelo desejo de criar recursos metodológicos para a mediação de leitura em LI na Formação Continuada (doravante FC), iniciei o doutoramento em Estudos Linguísticos na UFMG. Ao retomar esta segunda pós-graduação na universidade, tive a oportunidade de apresentar os seguintes trabalhos: *Leitura Dramática na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa* no II Simpósio Nacional de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Ouro Preto, em Mariana-MG; *Resistência e Tempo Lógico à Escrita Autobiográfica na Formação Continuada* durante o VII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de

Línguas realizado na Universidade Federal do Pará, em Belém-PA; bem como o trabalho *Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada*, integrando a programação do IX Seminário de Teses e Dissertações - SETED do PosLin da FALE/UFMG.

Em 2019, tive a oportunidade de publicar o artigo *Angústia e Tempo Lógico de Lacan no Processo de Escrita Autobiográfica na Formação Continuada* (ALMEIDA, 2019), como capítulo do livro *Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente*. Também desenvolvi o estágio-docente na disciplina *Leitura e Performance na Formação Inicial de Professores* (que contribuiu significativamente para a criação dos Jogos de Leitura em Ação apresentadas nesta tese) na FALE/UFMG. Esta disciplina foi finalizada com a apresentação da *performance* coletiva intitulada *Grito*, criada a partir da leitura de poetisas negras e indígenas brasileiras e estrangeiras feitas durante a disciplina e que foi levada ao público acadêmico interno e externo da UFMG em duas datas no mês novembro no Auditório 1007 da própria faculdade.

Durante o ano de 2019, também tive a oportunidade de apresentar cinco trabalhos acadêmicos relacionados à presente pesquisa de doutoramento em parceria com os professores e a monitora de extensão participantes da pesquisa, a saber: *A Inscrição do Discente no Ciberespaço: Efeitos de Aprendizado de Leitura em Língua Inglesa* no I Simpósio Nacional Sobre Cultura Escrita Digital: conectando redes de conhecimento sobre Leitura e Escrita Digital, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE/FAE/UFMG); *A Leitura em Performance na Formação Continuada* no 12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (12º CBLA), em Vitória-ES; *Efeitos do Olhar na Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada*, *Desafios do Corpo na Leitura em Língua Inglesa* e *Memória e Subjetividade na Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* no V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL) - Conquistas e desafios da Pós-Graduação na Contemporaneidade, realizada pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo.

Em 2020, tive a honra de ser conferencista na UNEB no formato *online* com uma apresentação intitulada: *A presença da leitura no tempo e no espaço de formação inicial de professores*. Também apresentei o trabalho *Cabine da Poesia: experimentos de imersão poética em língua inglesa em espaços de ensino* durante o II Congresso Nacional de Ensino-Aprendizagem de Línguas, Linguística e Literaturas realizado no IFSP – Campus Avaré-SP, bem como a comunicação *A mediação de leitura em ciclos de leitura*

*em língua inglesa na formação continuada* no Seminário de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Ambas as experiências me impulsionaram a convidar mais três professores participantes para apresentar três novos trabalhos na modalidade comunicação oral, a saber: *Sarau Poético em Língua Inglesa na Rede de Ensino em Tempos de Pandemia*; *O Lugar de fala na mediação literária: podcasts como uma possibilidade de incentivo à leitura em língua inglesa*; e por fim, *Fomento e autonomia de leitura em língua inglesa em um cenário pandêmico* no I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (CONELA), realizado no formato *online*. Os trabalhos apresentados no CONELA foram publicados no Anais do evento em 2021.

Nesse entremeio, cursei a segunda licenciatura em Letras Português pelo Claretiano Centro Universitário em modalidade de ensino à distância. A busca por essa formação me aproximou ainda mais do meu objeto de investigação: a leitura. Destaco duas disciplinas que contribuíram para melhor conhecer diversos autores que apresento nesta tese, a saber, Metodologia do ensino: formação do leitor e Metodologia do ensino: literatura. São propostas metodológicas que me apresentaram uma dimensão mais profunda sobre o letramento literário e o ensino.

Em 2021, mais cinco trabalhos foram apresentados em eventos acadêmicos no formato *online*. O primeiro deles foi apresentado com uma professora participante da pesquisa de doutorado, *Memórias e possibilidades de mediação literária em língua inglesa no contexto pandêmico*, no III Simpósio Nacional de Pós-graduação em Estudos da Linguagem realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto – MG. Apresentamos também o trabalho *A oferta de ciclos de leitura em língua inglesa na formação continuada* em parceria com a monitora de extensão Lady Lourdes. O trabalho *Leitura e performance na formação inicial e continuada de professores* foi apresentado no 22º Congresso de Leitura do Brasil, promovido pela Associação de Leitura do Brasil em Campinas-SP. Também tive a generosa oportunidade de apresentar com meus orientadores de doutorado a comunicação *Mediação e Criação: leitura literária integral em língua inglesa na formação continuada* no VII Congresso Latino-americano de Formação de professores de línguas. Finalizo essa jornada com a realização da última comunicação *Dispositivo para a construção do corpus: da escuta flutuante à Escuta Dois* durante o XII Seminário de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em

Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais em dezembro do mesmo ano.

No mesmo ano, apresentei duas comunicações como parte da celebração dos 10 anos do Projeto Continuação Colaborativa (Concol) e do Programa de Extensão Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras. Na primeira participação, apresentei o percurso de escrita da dissertação de mestrado *Efeitos de sentido e singularidade em produção textual autobiográfica em língua inglesa* a partir da mediação da escrita autobiográfica com uma professora de língua inglesa participante do ConCol em 2014 e 2015. Retornei ao evento comemorativo para mediar o quarto encontro de *Pedagogical Round- Estado de Deriva: o que fazer com angústia docente?* Por fim, em janeiro de 2022, apresentei a comunicação: *Mediadores em formação no espaço de formação continuada* com os sete professores participantes dessa tese.

As experiências vivenciadas nas Instituições de Ensino, Formação Inicial (FI), FC e diversas participações em eventos acadêmicos constituíram meu olhar enquanto professor de LI e LP nesta pesquisa.

## **O Professor de Literatura**

No inverno de 2009, recém-chegado como graduando na UNEB, fomos incentivados a participar do XXX Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL), realizada na Universidade Federal Fluminense. Escolhi fazer o minicurso *Distopias: um estudo das literaturas do apocalipse* com o professor Me. Leandro Braga di Salvo. Guardo a recordação do quão entusiasmado fiquei ao término do curso e ao receber, durante o encontro, meu primeiro livro de estudos literários *Literatura Inglesa para Brasileiros*, escrito pelo professor Dr. Alexander Meireles da Silva.

Nos anos seguintes, na universidade, tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos literários por meio de diversas disciplinas, a saber: Teoria Literária em Língua Inglesa e Língua Materna, Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa, Estudo Comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna, Panorama da Produção Literária: da origem até a modernidade, Análise Literária e Novas Tecnologias e Educação a Distância no Ensino de Língua Inglesa e Literaturas Estrangeiras.

Passei a ler autores renomados de Literatura em LI de diversas nacionalidades na universidade, tais como: Alice Walker (estadunidense), Athol Fugard (sul-africana), Ama



Ata Aidoo (ganense), Bram Stoker (irlandesa), Charles Dickens (inglesa), China Keitetsi (ugandense), Chinua Achebe (nigeriana), Chimamanda Ngozi Adichie (nigeriana/estadunidense), Daniel Defoe (inglesa), Ernest Hemingway (estadunidense), Flannery O’connor (estadunidense), Geoffrey Chaucer (inglesa), George Eliot (inglesa), George Orwell (inglesa), Jane Austen (inglesa), John Maxwell Coetzee (sul-africana), John Steinbeck (estadunidense), Jonathan Swift (irlandesa), Maya Angelou (estadunidense), Mary Shelley (inglesa), Oscar Wilde (inglesa), Samuel Richardson (inglesa), Tennessee Williams (estadunidense), Thomas Malory (inglesa), Thomas More (inglesa), Shakespeare (inglesa), Virginia Woolf (inglesa), Wole Soyinka (nigeriana), William Faulkner (estadunidense), dentre outros.

À medida que eu avançava no curso, a leitura literária integral desses autores foi fazendo parte de minha rotina de estudante e influenciando a minha *práxis* docente. Recordo-me de que o gosto pela leitura foi despertado quando uma professora de literatura nos apresentou autores negros de países pouco estudados do continente africano de LI. Mas, após finalizar o curso de graduação em 2012, nos anos seguintes fiquei sem fazer a leitura literária integral de obras em LI.

Em 18 de junho de 2016, tive a oportunidade de assistir a um evento gratuito no último dia de apresentação de um ciclo de leitura de peças teatrais, ocorrido na Oficina Cultural Geppetto, em Goiânia – GO, a partir da interpretação da obra clássica do teatro *Um Bonde Chamado Desejo*, escrita em 1947 pelo dramaturgo americano Tennessee Williams. Esta iniciativa do projeto *Teatro Popular*, no bairro Pedro Ludovico, teve como proposta debater as produções culturais e aproximar a comunidade dos artistas locais. A organização dos coletivos de Leitura Dramática foi feita por cinco grupos teatrais, para a leitura de textos clássicos e tiveram a mediação do dramaturgo e diretor do grupo de teatro “Arte e Fatos”, da PUC Goiás, Danilo Alencar, e do diretor teatral Marcelo Souza. Naquela ocasião, fui tocado profundamente pela maneira simples e provocativa da proposta, sem o uso de microfone, com uma pequena plateia, e, principalmente, pela leitura com as folhas de texto em mãos.

Lembro-me de que depois daquele dia, não parava de pensar nos livros que havia esquecido em algum lugar da memória. Perguntava a mim mesmo: como um professor de língua adicional pode ficar por um longo tempo sem fazer leituras? E a segunda pergunta, ainda mais provocativa que a primeira: há quanto tempo eu havia feito uma leitura completa de um livro de LI de algum autor contemporâneo?

Após minha presença no ciclo de leitura de peças teatrais e o surgimento desses questionamentos, meu repertório de leitura literária vivenciado na FI foi novamente acionado e, também, passei a pesquisar novos autores de LI. Nesse processo, comecei a buscar cursos que me oferecessem suporte metodológico para montar projetos de leitura para a FI e FC, por meio da formação livre e continuada.

Em 2017, participei de oficinas e palestras na FALE/UFMG, a saber: *Cultura da informação e cultura do jovem leitor do século XXI* com o professor Dr. Max Butlen, da Universidade de Cergy-Pontoise (UCP) Paris/França) no evento Letras Debate: linguagens e ensino, bem como o minicurso *Literature, Literacy and Language Learning* na Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE). Estas vivências me forneceram base para buscar produções teatrais de LI do século XX e propor um minicurso intitulado *Leitura Dramática na Formação Continuada* no projeto Continuação Colaborativa (ConCol) na FALE/UFMG e em Escolas Públicas em 2017.

À medida que as oficinas de Leitura Dramática aconteciam na FC, os professores participantes sentiram-se mobilizados a proporcionar, no segundo semestre desse mesmo ano, estas vivências no próprio espaço escolar em que lecionavam. Quando finalizaram as oficinas de formação em junho de 2017, recebi o convite de três professoras para realizar oficinas nas respectivas escolas em que trabalhavam, envolvendo alunos do ensino fundamental e médio.

De agosto a outubro de 2017, ministrei *Oficinas de Formação de Leitura Dramática em Escolas Públicas de Minas Gerais* pela Rede de Cooperação para Sustentabilidade - CATALISA<sup>1</sup> (organização não governamental). Foram trabalhados textos literários das seguintes autoras: Caryl Churchill e Sarah Kane (inglesas), Chimamanda Adichie (nigeriana), Dorothy Hewett (australiana), Maya Angelou (estadunidense), Marie Clements e Wendy Lill (canadenses), bem como, dos textos teatrais dos dramaturgos: Tennessee Williams (estadunidense) e Samuel Beckett (irlandês).

Em parceria com os professores participantes do ConCol, esse projeto contemplou cinco escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte e região Metropolitana, a saber, E.E. Madre Carmelita e E.E. Professor Hilton Rocha, em Belo Horizonte, e E.E. Renato Azeredo, em Vespasiano, e João Paulo I, em Betim em 2017. Em 2018, foram incluídas as escolas E.E. Laice Aguiar, E.E. Professor Hilton Rocha em Belo Horizonte,

---

<sup>1</sup> <https://catalisa.org.br/>

e João Paulo I, em Betim. Como efeito desse processo, realizou-se no auditório da FALE o primeiro encontro de grupos escolares de LD em LI de fragmentos textuais do livro *Um Bonde Chamado Desejo*, do dramaturgo Tennessee Williams, com a presença de representantes das instituições parceiras de Belo Horizonte e região metropolitana. O evento ocorreu na FALE/UFMG em outubro de 2017 no contexto de formação do ConCol.

Também, no mesmo ano, em novembro, na qualidade de professor de Conversação em Língua Estrangeira, fui encenador do espetáculo de criação coletiva intitulado *Torres de Resistência* a partir da leitura literária em LI com turmas do ensino médio na Semana de Educação para a Vida, na Escola Estadual Professor Hilton Rocha. Nesta ocasião, fiz uma palestra-performance intitulada *O corpo e o Inconsciente* (experimentação de gestos e sonoridades) para a comunidade escolar. A montagem foi feita por meio das leituras de textos poéticos e dramáticos lidos em LI e Língua Materna (LM).

Em 2018, com meu ingresso como aluno regular no doutorado, organizei dois ciclos de leitura no ConCol: I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática na Formação Continuada e II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada. Essas ações resultaram na *I Mostra de Leitura Dramática em Performance na Formação Continuada* com professores do EDUCONLE e do ConCol na FALE/UFMG.

Em 2019, organizei o III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada no ConCol na FALE/UFMG. Durante a realização dos Ciclos, busquei um constante diálogo com outras áreas do conhecimento. Tive a oportunidade de apresentar duas ações de mediação literária com poesias em língua inglesa na Semana da Educação 2019 – BHeduca, organizada pela Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte. A primeira, *Escultura Poética* (o mediador traduz a poesia por meio de imagens corporais e sonoridades) e, a segunda, *Cabine da Poesia* (contendo a exibição de um poema repleta de informações sobre o autor, obra e gênero em um suporte). Nesta ação, o leitor acompanhava a exibição de um vídeo curto de poesia por meio de um pequeno orifício na caixa e escuta tendo o auxílio de um fone de ouvido. Esta ação foi feita em parceria com minha orientadora de doutorado e professores participantes da pesquisa.

Em 2020, durante a intensa travessia causada pela pandemia de Covid-19, desenvolvi dois projetos literários em parceria com dois professores participantes do ConCol na modalidade de ensino remoto emergencial. O projeto *Sarau Poético em*

*Língua Inglesa* foi desenvolvido em parceria com uma escola da rede municipal de ensino em Divinópolis – MG. A ação visou à promoção de leitura em voz alta de textos poéticos de duas escritoras, a poetisa canadense Rosanna Deerchild e a estadunidense Maya Angelou. Amparada na Lei 11.645/08 nosso intuito foi o de tornar acessível ao espaço escolar a circulação de textos escritos por autoras africanas e indígenas. O segundo projeto *Talking Time & Reading Time* foi promovido em parceria com uma escola da rede estadual de ensino em Belo Horizonte-MG. Fizemos a leitura integral da obra *We should all be feminists*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Ambos os projetos contaram com atividades assíncronas e encontros síncronos por meios digitais durante o segundo semestre de 2020. As ações revelaram o quão possível é fazer brotar o desejo pela leitura mediante o fomento de uma rede que conecta os sujeitos em torno de aspectos que abraçam suas existências.

A minha caminhada como professor de literatura inglesa se revela, a cada dia, mais instigante e mais provocativa, possibilitando o intenso diálogo com outras áreas do conhecimento. Assim, tenho descoberto novas possibilidades de mediação do ensino, além de me manter conectado a um processo contínuo de formação literária.

## **O Ator**

A relação com as artes da cena estiveram presentes durante a minha infância e adolescência com a participação em atividades escolares e em grupos de Teatro Amador em igrejas no interior da Bahia. Sempre fomentei um desejo de aproximação com o campo das Artes. Ao entrar na graduação em Letras, organizei um trabalho chamado *Projeto O Som da Poesia* com a coordenação da professora Dra. Rosemary Lapa, na UNEB. Em 2010, o projeto reuniu na própria universidade, uma vez por semana, monitores do curso de Letras das áreas de língua inglesa, espanhola e vernáculas para mediarem rodas de conversação e música em parceria com a Biblioteca Professor Raimundo Nonato da Silva Fonseca.

Este intenso envolvimento certamente deixou seus rastros em minha formação. Sempre gostei de participar de processos de criação, mas fiquei seis anos fora dos cursos de formação livre e apenas acompanhava as atividades culturais em museus, teatros, e eventos diversos. Somente após finalizar o mestrado em 2016, passei a buscar formações livres em Belo Horizonte-MG. Em 2016, participei da 48º Festival de Inverno da UFMG, promovido pela Diretoria de Ação Cultural da UFMG de três aulas abertas: *Danças para o bem viver* (improvisações corporais em grupo) com a bailarina/coreógrafa Dudude

Hermann; *Quem tem medo da performance?* (Ações performáticas realizadas em uma praça pública) com a professora/performer Dra. Christina Fornaciari, do curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e *o Corpo é um ato* (construção de painéis pintados do próprio corpo), com a Dra. Janaína Rodrigues, professora no departamento de Artes Plásticas, na Escola de Belas Artes (EBA/UFMG). Estas vivências foram um convite a adentrar com mais profundidade o mundo da arte e redescobrir potências e sutilezas no meu repertório corporal.

Em 2017, o Centro Cultural da UFMG ofereceu diversas formações artísticas com acesso à comunidade externa as quais tive oportunidade de participar de maneira ativa, a saber, o 11º Festival de Verão da UFMG na oficina de iniciação *Teatro e realidades-abordagens teatrais para os dias de hoje* (o Teatro-Imagem do dramaturgo Bertolt Brecht) com ator Gustavo Falabella Rocha; a oficina *Do corpo à escrita: oficina de Dramaturgia* (experimentos de escrita cênica), ministrada pela companhia Efêmera de Teatro; e na oficina de *Jogos Teatrais* realizada pelo ator Militani de Souza.

No mesmo ano, foi realizado o 49º Festival de Inverno da UFMG e vivenciei duas imersões: *Dança, Diferença e Resistência*, com a professora Dra. Anamaria Fernandes Viana, do curso de Licenciatura em Dança e *Atelier Interativo Entre as Artes*, com o professor Dr. Marcelo Kraiser, do curso de Artes Visuais. As atividades foram realizadas na EBA/UFMG. Estas experiências imersivas me revelaram formas sutis de alcançar o meu corpo e o corpo do outro.

Também participei como ouvinte da Conferência *Processus Créatifs: analyse de la créativité en acte*, conduzida pelo professor Dr. Jacques Theureau, do Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique, sendo o evento parte integrante do Programa Cátedras promovido pelo IEAT, Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e da oficina *Creative Drama* no EDUCONLE/FALE/UFMG.

Neste mesmo período, tive mais duas experiências imersivas de corpo e escrita dramática: oficina *Exploração de Movimento* ministrada pelos bailarinos/dançarinos Irupê Sarmiento e Samuel Kavalerski e *Laboratório de dramaturgia Infanto-juvenil* com o ator e dramaturgo Rayser de Paula proporcionadas pelo Sesc Palladium em Belo Horizonte.

Em 2017, atuei em duas montagens abertas para pessoas e coletivos: a minha primeira participação em um processo de criação coletiva foi no espetáculo *Escombros da Babilônia*, realizado pelo núcleo de teatro Espaço Comum Luiz Estrela e Fundação Municipal de Cultura. A segunda experiência foi um convite para participar da criação

do espetáculo *Olhos Meus* (criação coreográfica sem o uso da visão) a convite da professora Dra. Anamaria Fernandes Viana no curso de licenciatura em dança da EBA/UFMG. Durante a montagem do espetáculo *Olhos Meus*, participei do curso de *Introdução à Audiodescrição na Dança*, com a professora Dra. Livia Maria Villela de Melo Motta na EBA/UFMG.

Tive a oportunidade de acompanhar o ciclo de leituras dramáticas *Histórias Extraordinárias* (adaptações de clássicos da literatura fantástica e de terror) seguidas de debates mediados pela filósofa e escritora Marcia Tiburi e pelo jornalista e crítico literário Manuel da Costa Pinto. Foram apresentadas performances teatrais de autores consagrados como: Bram Stoker (*Drácula*), Edgar Allan Poe (*O poço e o pêndulo*), Guy de Maupassant (*O duplo*), H. G. Wells (*A Guerra dos Mundos*), H. P. Lovecraft (*A cor que caiu do espaço*), Mary Shelley (*Frankenstein*) e Robert Louis Stevenson (*O médico e o monstro*), durante sete encontros no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) em Belo Horizonte-MG em 2017 e janeiro de 2018.

Em 2018, acompanhei sete encontros da disciplina *Encenação de Peças de Harold Pinter* (a disciplina proporcionou um contato inicial com a escrita do dramaturgo) mediada pelo professor Dr. Luiz Otavio Carvalho, no curso de graduação em Teatro da EBA/UFMG. Também fui ouvinte no *Colóquio Internacional Dramaturgias e Pulsões Anárquicas* na FALE/UFMG. Participei dos Seminários *Liberdade de Expressão nas Artes, Educação e Imprensa* no Centro de Atividades Didáticas (CAD 2) e *Crítica e Criação em Crise* na UFMG. Tive a oportunidade de participar das oficinas, *Gaga People Class* (técnica de dança que amplia profundamente a escuta do corpo, trazendo consciência às sensações físicas por meio de uma experiência multissensorial criada pelo coreógrafo Ohad Naharin), *Cartografia do instante: treinamento para o performer*, com a atriz Flávia Pinheiro, *Master Class Birds in the House de Atuação* (ênfase no trabalho do ator com o público e na atenção do espectador e a atuação) e da *Oficina de Dramaturgia II*, ministrada pelo Dramaturgo Vinícius Souza na 18ª edição do Festival Estudantil de Teatro (FETO), ambas realizadas no Sesc Palladium. Participei da oficina de *Expressão Corporal* com técnicas da dança Afro House e Afro ministrada pela atriz Sara Boratti, da Fulana Cia de Teatro no Projeto Cena Aberta do Centro Cultural da UFMG.

Ainda em 2018, cursei a disciplina *Abordagens Contemporâneas para o teatro: criação/ensino/aprendizagem*, ministrada pelo professor Dr. Ricardo Carvalho de Figueredo no Programa de Pós-Graduação em Artes na linha de pesquisa Artes e

Experiências Interartes na Educação na EBA/UFMG. Neste mesmo ano, fiz um Curso de Extensão *A voz do ator: cuidados, técnicas e expressividade* com a fonoaudióloga Me. Cristina Ribeiro, organizado pelo Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema e Centro de Extensão (CENEX) da EBA/UFMG.

Em 2019, comecei o processo profissionalizante em Teatro na Escola de Teatro da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Tive aulas com vários professores-atores de *Interpretação e Improvisação* (Luiz Arthur, Cynthia Paulino e Amaury Borges); *Expressão Vocal* (Leandro Acácio e Bella Michielini); *Expressão Corporal* (Fábio Teixeira); *História do Teatro e Teoria e Pesquisa* (Glória Reis). Destaco três momentos muito especiais de minha formação. O primeiro, a participação na montagem e estreia de *Inescrutável*, uma adaptação a partir da vida e obra de Franz Kafka, tendo Cynthia Paulino como encenadora, realizada na Escola de Teatro PUC-Minas. O segundo, a participação como ouvinte no *Encontro Internacional Arte Cultura e Democracia no Século XXI*, realizado pela prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretária Municipal de Cultura e da Fundação Municipal de Cultura. Por fim, a vivência na montagem teatral de formatura, *Honestíssima*, dirigida por Amaury Borges, uma adaptação do texto teatral *Viúva, porém honesta*, escrita pelo dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues.

Em 2020, busquei estudos complementares nos cursos Laboratório de Práticas Livres em Audiovisual e Módulo Transversal – Hospedarias Criativas, ofertados na Escola Livre de Artes Arena da Cultura em Belo Horizonte MG. O curso possibilitou o diálogo entre dez áreas, sendo: Artes Visuais, Audiovisual, Bastidores das Artes, Circo, Dança, Design Popular, Gestão e Produção Cultural, Música, Patrimônio Cultural e Teatro. Preciso pontuar o desafio de apresentar os trabalhos somente online devido ao isolamento causado pela pandemia. Foi a experiência que se concretizou para a transmissão de trabalhos em audiovisual.

Em dezembro de 2020, iniciei meu primeiro projeto artístico solo intitulado *Corpografiapoética*. A proposta parte da investigação corporal em interlocução com o espaço, tempo, gestos, sons, imagens, palavras e memórias individuais e coletivas. A tradução do sensível é feita por meio da Dança, Teatro, Performance e seus atravessamentos poéticos são roteirizados e transformados em montagens audiovisuais. A consolidação deste projeto em 2021, trouxe o desejo mais profundo de investigar mais a respeito do texto dramático e o processo de composição cênica.

Desse modo, duas novas experiências trouxeram ainda mais vida ao meu desejo como Artista-docente: a participação no curso *Laboratório de Investigação Cênica*, ofertado pelo Centro de Formação Artística e Tecnológica (CEFART) na Fundação Clóvis Salgado em Belo Horizonte – MG, bem como, a realização de estágio-docente, ministrando a disciplina *Pedagogia do Teatro: Texto, Jogo, Mediação, e Composição Cênica* no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com o Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Em outubro de 2021, apresentei a comunicação oral *Poetisas brasileiras na escola pública: da poesia à montagem teatral* no III Congresso Nacional de Línguas, Linguística e Literaturas realizado na modalidade *online* pelo Instituto Federal de São Paulo em Avaré – SP. Nessa apresentação, analisei a minha primeira montagem teatral coletiva *Torres de Resistência*, que havia sido desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino em Belo Horizonte-MG no ano de 2017. A composição foi alimentada por meio do Teatro Imagem (BOAL, 2000), dos jogos de apropriação do texto (PUPO, 2005) e Jogos Teatrais (SPOLIN, 2006), sendo que estas atividades deram subsídios para construir as ações performáticas.

### **Uma elaboração possível na direção do desejo**

Essa narrativa, por meio da integração das três instâncias indicadas, o professor-pesquisador, o professor de literatura e o ator, é uma tentativa de localizar e interpretar possíveis contribuições que perpassam minha mente e meu corpo e constituem a essência deste processo de pesquisa e de uma formação contínua transdisciplinar. Durante essa travessia, deparei-me com a presença constante de angústias, incertezas, medos, inseguranças, mas que foram perdendo espaço em minha subjetividade. No lugar da angústia brotou o cuidado. No lugar da incerteza, a coragem. No lugar do medo, a persistência. No lugar da insegurança, a força para continuar a caminhada por vezes com o coletivo e em outras com a minha própria companhia. Hoje, não me reporto apenas como um doutorando, mas como o artista-docente que me tornei ao longo do processo. Sim! Reconheço-me como Artista-docente. O Artista e o Docente são ávidos pela criação e pelo seu compartilhamento com o mundo; o artista recorre ao corpo para dizer de si e o professor de línguas também. O artista lida com um público diverso, heterogêneo, e o professor também. O Artista ama a leitura literária e o professor também. O artista busca aprofundar questões subjetivas e o professor também. O Artista aprende a escutar e o



professor também. Reforço que escutar é diferente de ouvir. A escuta requer do sujeito mais implicação e entrega.

Aqui, neste espaço, reside mais um efeito apreendido das inúmeras elaborações que surgiram no silêncio da escuta ao acompanhar tantas trajetórias docentes no espaço do projeto de formação contínua Concol (Continuação Colaborativa). Refiro-me ao significativo espaço pois construímos uma dinâmica singular e não necessariamente replicável. Aqui aprendi a escutar. Aqui aprendi a olhar a mesma coisa por diversas perspectivas. Aqui aprendi que a palavra pode ser usada para fazer as coisas mudarem de lugar. Aqui, aprendi que o riso, o abraço e a mesa aproximam os sujeitos e oportunizam grandes deslocamentos. Aqui compreendi que o espaço de formação não se restringe a apenas uma formação linguística e metodológica. Aqui recorreremos ao *não-saber sabido*, aquele da ordem do inconsciente e que sempre escapa na linguagem como afirmou o psicanalista francês Jacques Lacan. Sabemos o desafio que isso implica, e para isso é preciso recorrer aos fios da memória e possíveis efeitos nesse trajeto de formação. Jacques Lacan dizia que o equívoco é a essência da comunicação. Quando não há equívoco não há escuta.” (DUNKER, 2019, p. 74- 77) O significado da palavra ConCol revela em sua essência o convite a abrir-se para outras visadas, narrativas, *corpus*, desejos, ações que tangenciam o lugar da formação e do formador.

Em decorrência, desta longa caminhada, encontrei a conexão que me faltava, reside no trabalho de *mediação literária e composição cênica* na formação inicial e continuada. Agora, sei onde habita o meu desejo como professor/pesquisador/artista.

## INTRODUÇÃO

A presente tese nasceu do desejo de pesquisar sobre o silenciamento (ausência) de relatos sobre experiências de imersão literária integral em língua inglesa como língua estrangeira ou adicional<sup>2</sup> em um projeto de Formação Continuada (doravante FC) em Belo Horizonte – MG. Observei que os professores de língua inglesa (doravante LI) do ensino básico mostravam dificuldades em desenvolver uma leitura fluida e experimentar múltiplas possibilidades de contato com o texto durante a leitura em LI. No entanto, era recorrente a presença de queixas referentes a dificuldades para ler em voz alta, envolver os alunos em atividades de leitura, estimular o gosto pela leitura e propiciar a formação de leitores proficientes no contexto escolar. Assim, em 2018, surgiu a presente pesquisa de doutorado.

A FC é um espaço que, em sua essência, fornece apoio linguístico e metodológico para que os docentes conheçam, reflitam e aprimorem as práticas pedagógicas na escola. Portanto, considero importante assinalar a necessidade da criação de espaços de leitura no ambiente de FC, pois, desse modo, os professores podem ter a oportunidade de se apropriar dos textos literários em LI e desenvolver condições facilitadoras para trabalhar essa lacuna em sua própria formação. A partir desses pressupostos, também considero que a FC é um espaço de elaboração subjetiva diante dos impasses que atravessam a experiência docente e que dificultam uma experiência literária mais profunda.

Desde 2014, tenho a oportunidade de atuar num grupo de diversos professores colaboradores no projeto ConCol, criado na FALE/UFMG em 2011 (SÓL, 2014). Percebemos o esforço de muitos professores em dar continuidade aos estudos, em meio a dificuldades impulsionadas pela inexistência ou pela baixa carga horária liberada para a formação continuada. O cenário educacional tem enfrentado grandes dificuldades no Estado, a saber, salários atrasados, falta de progressão de carreira, bonificação, gratificação, excesso de burocracia, grande número de alunos por turma, dentre outros assuntos emergentes, que impedem o tempo necessário para a formação e o engajamento profissional. Esses temas ressoam com certa frequência nos *Pedagogical Rounds* (LOURES, 2014), um dispositivo de conversação em grupo criado para propiciar aos

---

<sup>2</sup> O termo adicional apresenta uma “alternativa às adjetivações de estrangeira e de segunda.” (FRANCO, 2021).

participantes a oportunidade de falar sobre sua *práxis*, seus impasses e discutir ações na escola e questões que bordejam o ensino/aprendizado no ConCol.

Tomando-se como base essa problemática, foi realizado um trabalho piloto sob a forma de um minicurso de Leitura Dramática (LD)<sup>3</sup> no projeto de Continuação Colaborativa (ConCol), no primeiro semestre de 2017. O projeto ConCol é um espaço de FC aberto e flexível aos professores de LI de Belo Horizonte e região metropolitana como parte do Programa de Extensão Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse trabalho piloto (mais detalhamento no capítulo de metodologia) teve como objetivo observar como ocorre a leitura em LI dos professores participantes do grupo de FC, adotando como referência os seguintes critérios de “atitudes corporais” selecionados do estudo de Güngör (2008): contato visual, postura, gestos, volume de voz, interpretação oral e entusiasmo durante a leitura de textos. A observação dos critérios foi realizada durante quatro encontros e contou com o apoio de três professores avaliadores convidados durante três encontros, sendo um para cada encontro. O conjunto de resultados preliminares indicou a necessidade, por parte dos docentes, de aprimorar o contato visual, de explorar a expressão gestual durante atividades de leitura, bem como de prover um espaço para que os participantes inscrevessem suas subjetividades no espaço de FC.

Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta a proposta da *Leitura em Ação*, desenvolvida a partir de um conjunto de técnicas metodológicas e aplicada a professores de língua inglesa da rede pública estadual de Minas Gerais. Exigiu também a investigação dos seus efeitos, a partir da *Composição de Performances Individuais* e de *Jogos de Leitura em Ação*, que serão descritos no corpo metodológico da presente tese. A *Performance* é um modo de expressão artística plenamente estabelecido no cenário artístico internacional e brasileiro a partir da década de 1970 que está situado “no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade” (COHEN, 2013, p.30). A inovação metodológica é fruto da parceria de trabalho entre *mediadores formadores* e *mediadores em formação* que se põem em busca de mais investimento na

---

<sup>3</sup> Leitura Dramática é uma modalidade de leitura na qual o leitor se expressa com um texto em mãos, “traduzindo em linguagem oral, corporal, os significados contidos e cada palavra escrita, seus aspectos expressivos, suas tensões e suas realidades subjetivas, conotadas e submersas no texto ou, ainda, realidades concretas denotadas na superfície textual.” (VIEIRA, 2016, p.51).

formação, ampliação do tempo de leitura e descobertas de rotas de mediação de leitura literária em língua inglesa na FC.

Para a psicanálise Freudo-lacanianiana (1964), o corpo é pura subjetividade e carrega marcas históricas, culturais e sociais construídas na relação com o outro por meio da linguagem. Nesse caso, a entrada do sujeito no circuito da linguagem transforma a carne em corpo, corpo este sujeito à força da pulsão (FREUD [1856-1939], 2017). Segundo o pai da psicanálise, a pulsão (*trieb*) é sempre satisfação substitutiva, parcial, ligada à libido (força da energia pulsional) e a fonte desta ocorre num órgão ou parte do corpo. Indagamos: seria a *Leitura em Ação* um espaço alternativo de satisfação da pulsão? Apostamos, aqui, em possíveis efeitos de satisfação da pulsão via a *Leitura em Ação* na FC.

Para o desenvolvimento e aplicação da *Leitura em Ação* com os participantes, propusemos o uso do gênero teatral de obras dramáticas do *Teatro do Absurdo* (nome dado pelo crítico húngaro Martin Esslin, radicado na Inglaterra), em referência a obras teatrais concebidas em diferentes países e formas, mas que apresentam semelhanças quanto ao modo como abordam o absurdo da condição humana (ESSLIN, 2018). De acordo com Pavis (1999, p. 2), “o absurdo reteve a capacidade de sublimar, numa forma paradoxal, a escrita do sonho, do subconsciente e do mundo mental, e de encontrar a metáfora cênica para encher de imagens a paisagem interior”. Desse modo, a aposta é de que a leitura de peças teatrais do *Teatro do Absurdo* pode propiciar uma possível entrada no campo da subjetividade dos participantes. Buscamos oferecer aos professores participantes um tempo e um espaço para elaborar possíveis saídas para entraves que afetam o sujeito na relação com corpo, linguagem, o Outro<sup>4</sup>, bem como para com as lacunas na formação dos professores de línguas voltadas ao ensino da leitura.

Nesse contexto, surgiram algumas perguntas de pesquisa: como fomentar e mediar a formação de professores leitores em LI no espaço de FC? Seria a leitura de textos teatrais, por meio da *Leitura em Ação*, uma possível entrada para ampliar a experiência com a leitura? Desse modo, o caráter inovador da presente pesquisa reside na proposta e experimentação da *Leitura em Ação* com professores de LI a partir de textos

---

<sup>4</sup> Para Quinet (2012, p.12), “É de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito em sua infância e até mesmo antes de ter nascido. O grande Outro, em Lacan, se escreve com a inicial maiúscula e assim dispensa o adjetivo “grande”, pois já se sabe que se trata do Outro, que se distingue do (pequeno) outro.”

dramatúrgicos de modo a contribuir para a formação de professores de LI como leitores mais ativos.

Trabalhar com a *Leitura em Ação* pode ser um grande desafio na FC. E, de certa forma, tocar neste aspecto é algo que muito enriquece o campo da Linguística Aplicada (LA), sobretudo no que se refere à formação de professores de línguas, na interface com outras áreas do conhecimento, tais como, a Psicanálise Freudo-lacanianana e a Pedagogia do Teatro. Abrir um espaço para a *Leitura em Ação* por meio da *Composição da Performance Individual* e dos *Jogos de Leitura em Ação*, pode promover possíveis destravamentos com a leitura de textos literários no processo de construção de rotas de mediação de leitura em LI na FC. Para isso, elaboramos as seguintes hipóteses de investigação:

## **HIPÓTESES**

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

- 1) A prática da *Leitura em Ação*, ao proporcionar aos docentes um espaço para que inscrevam suas singularidades, pode proporcionar deslocamentos subjetivos.
- 2) As práticas da *Composição da Performance Individual* e dos *Jogos de Leitura em Ação* apresentam o potencial de estimular os docentes a buscar mais envolvimento com a leitura em língua inglesa em âmbito pessoal, bem como na prática profissional.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral do estudo foi investigar, na potencialização da leitura em língua inglesa, os possíveis efeitos do desenvolvimento e da aplicação da prática metodológica *Leitura em Ação* por meio da *Composição da Performance Individual* e dos *Jogos de Leitura em Ação* ao longo da realização de *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa* na Formação Continuada.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

São objetivos específicos da pesquisa:

- Criar uma metodologia para a prática da *Leitura em Ação* para professores de LI na Formação Continuada.
- Investigar os efeitos da *Composição da Performance Individual e Jogos de Leitura em Ação* com *mediadores em formação* por meio da mediação de textos dramaturgicos do *Teatro do Absurdo* do século XX na *Montagem de Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa* na Formação continuada.
- Identificar possíveis efeitos da experiência de intervenção na FC por meio de *rodas de conversação (pedagogical rounds)* com a participação conjunta e a interação dos participantes da pesquisa que recebem a nomeação de *mediadores em formação*.

## **ESTRUTURA DA TESE**

A tese foi organizada em quatro capítulos. Após a Introdução, contendo as hipóteses de investigação e objetivos da pesquisa, o Capítulo I – *Por uma formação contínua que oferte a escuta* – apresenta uma revisão da literatura e uma contextualização sobre o embasamento teórico que norteou os trabalhos. O estudo reascende a discussão sobre os efeitos das políticas públicas na formação contínua, bem como estabelece uma interlocução com os dispositivos metodológicos advindos dos Estudos Literários e da Pedagogia do Teatro tomados no campo da Linguística Aplicada. O propósito é acessar a memória de leitura, fomentar o letramento literário e a mediação literária na FC. O Capítulo II – *Por uma formação contínua que desperte o desejo* – apresenta a investigação do circuito da pulsão, assim, propondo uma compreensão de como esta atravessa os manejos da transferência, as resistências dos envolvidos, as identificações e as possíveis inscrições do desejo nos engajamentos do sujeito para acolher seu(s) desejo(s). Diante disso, também propomos uma reflexão sobre o rastro dos deslocamentos subjetivos, sendo estes discursivos, linguísticos e corporais. A descrição do percurso metodológico em suas diversas fases é apresentada de modo detalhado ao longo do Capítulo III – *Percurso metodológico*, que remete ao início dos primeiros experimentos com o texto literário em escolas públicas e na FC. De igual modo, discorreremos sobre o acionamento

dos instrumentos da *conversa*ção, da *pesquisa intervenção* e da *técnica de escuta* dois para construir o *corpus* da pesquisa. Também, apresentamos neste capítulo a descrição da montagem dos ciclos de Leitura em Ação envolvendo a *Composição da Performance Individual* e os *Jogos de Leitura em Ação*. O Capítulo IV – *Por uma formação contínua que promova ação* – reúne o conjunto dos sete estudos de caso que compuseram a pesquisa de doutorado, trazendo as respectivas análises e discussões. Nesse capítulo, apresentamos detalhadamente: a *leitura corporal*, a *leitura do olhar*, a *leitura do espaço*, a *leitura do gesto*, a *leitura da voz*, a *leitura do tempo* e a *leitura da escuta*. Apresentamos as Considerações Finais, que buscam consolidar as discussões provocadas durante a nossa escrita. Por fim, fechamos a tese com o epílogo – Caminhos de resistência na pesquisa.

## CAPÍTULO I – POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE ESCUTE O SUJEITO

### 1.1 Políticas públicas para a formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil

O Brasil é o quinto país do mundo em dimensões territoriais e populacionais, composto por 26 Estados, o distrito estadual de Fernando de Noronha e o Distrito Federal totalizando 5.570 municípios. Somente o Estado de Minas Gerais, com sua população de 19. 597. 330 abrange 853 municípios, representando 15% do total de cidades do país, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no último censo realizado no Brasil (IBGE, 2010). Este breve panorama exemplifica a complexidade do modelo federativo e o desafio de manter o direito à educação de qualidade com equidade, diversidade, inclusão, gestão democrática e oportunidades de uma formação contínua para garantir a valorização dos seus participantes e o fortalecimento do ensino-aprendizagem no Brasil. A Constituição Federal de 1988 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), nomeadamente nos incisos II, III, V e VIII, que deve haver no ensino brasileiro:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

VIII - Piso salarial profissional nacional para os professores da educação pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2016, p.123).

Anualmente, todas as unidades federativas (UFs) oferecem formação das equipes escolares para os professores de forma mista (reunindo docentes de todas as áreas), bem como formação específica para a área do inglês na rede de ensino em que atuam ou por meio de parcerias com instituições externas como institutos de idiomas e universidades. Em Orban e Novelli (2019, p.69) afirmam que “defende-se a formação mista: de caráter geral, para que professores possam lidar tanto com a realidade das salas de aula quanto com a estrutura disponível; e específica, focando em aspectos como proficiência linguística e elaboração de material didático para a língua inglesa, por exemplo.” As iniciativas de formação de professores têm sido ofertadas de modos diversos: nas



modalidades presencial, à distância (EaD) e semipresencial, ampliando, assim, a oferta de FC. Os encontros de formação acontecem de forma esporádica e dentro da carga-horária semanal. Orban e Novelli (2019, p. 68-69) acrescentam que “A existência de formação específica para a área de inglês não é regra, já que menos da metade das UFs afirmam desenvolver alguma iniciativa desse tipo para a área”. Um importante aspecto a ser considerado é a necessidade de ações formativas contínuas, que possibilitem ao professor de LI contextos específicos para imersão com o objetivo de alcançar mais proficiência do idioma.

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 tornou os planos de educação estaduais, distrital e municipais alinhados por meio de metas comuns a serem alcançadas colaborativamente, estimuladas pelo Ministério da Educação (MEC) por planos decenais para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE). O Plano Nacional de Educação (PNE), destinado a professores, diretores e gestores educacionais por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece 20 metas e 254 estratégias para a educação escolar para a próxima década. Destacamos a importância desta lei e ressaltamos a importância do cumprimento da meta 16, a qual estabelece para todos os professores da educação básica, a formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores e a garantia de formação continuada em sua área de atuação contemplando suas demandas locais até o último ano de vigência do PNE em 2024.

Nesse sentido, é preciso garantir a continuidade de políticas públicas e o compromisso do Estado a fim de alcançarmos o cumprimento das metas, bem como uma maior aproximação entre a universidade e a escola para resultados de pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem. Desse modo, a política nacional de formação de professores de formação continuada de profissionais da educação deve encontrar condições mais eficientes para atuar frente à democratização da educação na educação do campo, e naquelas voltadas para as comunidades indígenas, quilombolas, populações itinerantes, pessoas privadas de liberdade e pessoas em educação especial. No que diz respeito à manutenção da oferta e da qualidade dessa atuação, percebemos um intenso processo de desmonte, apagamento e precarização de conquistas sociais que jamais poderiam ser descontinuadas.

Por outro lado, temos acompanhado algumas medidas para suprir a demanda por FI e FC de professores de inglês para atuar na rede pública de ensino no Brasil. Como

exemplo, programas para a FC de professores estão sendo financiados pelo governo federal, a saber: Programa Nacional de Formação de professores da Educação Básica– Parfor (2009) e Programa de Desenvolvimento Profissional para professores de língua inglesa nos Estados Unidos – PDPI (DAI, em inglês), em parceria com os Estados Unidos da América. Apesar do esforço, sinalizamos que estas ações ainda são muito tímidas diante do contingente que vive em estado de espera e/ou mesmo já se encontram desmotivados.

Na formação inicial, outros dois programas têm sido ofertados: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid (instituído em 2007) e Residência Pedagógica (lançado em 2018). Contudo, nos últimos anos, os programas vêm sofrendo sucessivos cortes orçamentários, resultando em um expressivo impacto na redução do número de bolsas para que os estudantes de graduação possam galgar seus primeiros passos na formação inicial. Essas políticas públicas de formação inicial e continuada foram concebidas para que todas as unidades da federação brasileira tenham participação e para que se potencialize o ensino de inglês da rede básica de ensino (ORBAN; NOVELLI, 2019). Sendo assim, é necessária uma parceria em que seus agentes tenham mais participação na construção do currículo encontrem condições econômicas para que as medidas possam sair do papel.

No Estado de Minas Gerais, educadores e demais gestores criaram o Currículo Referência de Minas Gerais em 2018. O documento foi elaborado com base na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), em parceria com diversos agentes sociais que compõem o Estado. No que se refere à FC, o documento curricular afirma o seguinte a esse respeito: “Entendemos que a formação continuada deve se desenvolver de forma perene, induzida e/ou planejada pelas redes de ensino, mas reconstruídas e ampliadas localmente, possibilitando o desenvolvimento profissional no *lócus* da prática” (SEE/MG, 2018, p.22). Neste sentido, os docentes podem buscar os momentos de formação para aprofundarem seu repertório linguístico e metodológico, ao rever e adicionar novos desafios à sua ação pedagógica, numa dimensão experiencial de aprendizado, ao passo que aprofundam seus conhecimentos e realizam seu trabalho de forma efetiva. Assim, o docente pode romper com modelos ultrapassados de ensino ao manter-se constantemente em reflexão sobre a sua prática.

De acordo com o Censo Escolar 2017, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conta com mais de 62 mil professores de língua inglesa na rede pública de ensino, mas apenas cerca de 45% possuem formação superior na área. Em Minas Gerais, a escolaridade dos docentes da educação básica é de 92% com ensino superior, tendo 76,5% dos professores de inglês com regime de contratação temporária de trabalho. Se por um lado, as ofertas de formação parecem ser acessíveis a todos, por outro, ainda não atendem a real demanda.

Nesse contexto, pode-se pensar uma formação não embrutecida, estafada, desanimada, silenciada, apagada, isolada, mas capaz de propor novos rumos para a sociedade, comprometida, articulada e responsável por reduzir diferenças e efetivamente produzir efeitos reais na sociedade. Em outras palavras, podemos dizer que a FC pode contribuir para uma possível implicação na atividade docente, pois convoca o professor a pensar novas formas de fazer no espaço escolar. Nesse processo, a imbricação do professor com a FC desvela modos singulares que contribuem significativamente, e proporcionam um rompimento, sobretudo, de uma docência condicionada.

Considerando que o cenário educacional brasileiro no presente momento tem sofrido uma especulação política e ideológica, que defende, por exemplo, o discurso “escola sem partido” e ameaça o direito ao saber e práticas de censura ao professor, não podemos deixar que esses discursos reprimam a autonomia conquistada pela escola. Precisamos defender uma posição docente capaz de articular diferentes perspectivas e que não fique a reboque de discursos verticalizados e impostos por uma minoria que defende apenas uma ideologia.

Sob o ponto de vista do movimento do letramento crítico na formação do professor de línguas, Jucá (2016), em *Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos*, faz um histórico sobre o déficit atual de professores na Educação Básica brasileira, o modo como o país, sob influência de Portugal, herdou o modelo educacional, o perfil profissional em seus moldes vigentes e os desafios do novo contexto global. A autora faz um convite à reflexão do professor a respeito do conceito de língua, do ensino de inglês e da carreira docente no Brasil. O texto amplia o olhar sobre o fator histórico da educação e instiga os linguistas aplicados a encontrarem maneiras de dialogar com a sociedade sobre a língua/linguagem e seus efeitos.

Em, *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês no Brasil*, Jucá (2017, p. 234) afirma que, “Assim sendo, *formar professores de inglês para o Brasil* significa, acima de tudo, educar para a percepção de nossa constituição sócio-histórica e discursiva”. Por isso, é fundamental que o profissional tenha o compromisso e a responsabilidade de aprimorar a sua educação linguística e a dos demais a fim de evitar cair em armadilhas discursivamente construídas, inclusive reproduzidas por gestores no ensino público brasileiro. Sob esta perspectiva, o professor deveria ser capaz de intervir ao interrogar afirmações recorrentes, tais como: “É difícil aprender inglês na escola”. Dessa maneira, apenas os educadores que se permitem ir além destas proposições são capazes de promover a reflexão e a desconstrução destes discursos. Para isso, é necessário revisitar constantemente o repertório pessoal e escandir verdades pré-estabelecidas e desestabilizá-las.

Dessa forma, o que se deve assegurar ao professor são condições de trabalho que favoreçam a criação de um espaço de saber em que a educação do futuro possa ser pensada e construída colaborativamente por todos os agentes envolvidos. Desse modo, defendo uma escola em que haja liberdade de expressão para todos. Uma escola que considere todas as formas de “ser”, que abarque a pluralidade de corpos e discursos; que seja isenta de repressão a minorias; que acolha e aprenda com a diferença e possibilite um espaço de criação. É importante ressaltar que se desejamos um aprendizado eticamente comprometido, temos neste caminho grandes chances de avançarmos em nossas pesquisas, pois o envolvimento colaborativo constrói uma escola mais rica. Desse modo, a parceria entre escola e universidade tem possibilitado deslocamentos pedagógicos e apresentado efeitos reais no espaço escolar. Como salienta Reis (2018, p. 375),

Ao se responsabilizar, no ensino-aprendizagem, o professor abre espaços para (re)significar seu fazer e possíveis limitações, constituindo-se como professor de LI em sua prática e em seu dizer sobre ela. Vemos, enfim, que é necessário assumir(-se), sustentando seu lugar (de professor de LI) e tomando sua posição de modo significativo e responsável. Trata-se, enfim, da responsabilização do sujeito diante de si mesmo, diante de suas escolhas e de suas fal(h)as. Responsabilizar-se por ser (professor de LI) é preciso.

Os espaços acadêmicos não apenas podem permitir o processo de FI, mas podem tornar-se cada vez mais parceiros em projetos de suporte linguístico e metodológico na FC. A velocidade com que a sociedade se transforma altera a forma de ensinar; por sua vez, os professores precisam receber mais amparo das instituições de ensino que ofertam

espaços de formação continuada para, assim, favorecer um reposicionamento das suas práticas pedagógicas. Paralelamente, o docente pode partilhar os seus saberes, contribuir na construção coletiva do conhecimento, bem como, debruçar-se efetivamente nos objetivos a serem alcançados em sua ação docente.

Com base na discussão sob a formação continuada, Sol (2020, p. 233), em *Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos* afirma que, “O contexto de EC para professores de LI não lida apenas com questões de ordens linguística e metodológica dos professores; entram em jogo também questões de âmbito político de nível macro e não apenas restrito à sala de aula”. A autora nos convoca a pensar em como inevitavelmente esses atravessamentos encontram eco na construção discursiva dos docentes tornando-se uma fonte de trabalho de escuta no espaço de FC.

Desse modo, defendemos uma formação que acolhe os sujeitos em sua complexidade, propondo um constante exercício de reflexão sobre os fatores que causam estranhamentos, resistências, angústias no ato de educar. Trata-se de uma escuta que faça o sujeito se mover em direção ao seu desejo, assim possibilitando uma formação que ultrapassa, transpõe e contorna o que é da ordem do imprevisto. Voltolini afirma no artigo *A psicanálise na pesquisa sobre formação de professores: sujeito e saber* (2020, p. 86), “entre o professor e sua sala de aula há algo que implica ato”. Portanto, a formação requer do docente um estado de presença, de implicação e não de fuga diante de possíveis impasses frente ao desconhecido. No artigo *A pesquisa psicanalítica como intervenção na formação continuada de professores de língua inglesa* (2020, p. 197), as autoras Neves e Leite acrescentam que, “o tempo do sujeito é singular e depende de sua implicação com o quanto quer saber de seu desejo”. Para Melo e Santos no artigo, *A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século xx ao século xxi* (2020), são raros os momentos para ouvi-lo, conhecê-lo, saber de suas dificuldades, habilidades, ou seja, considerá-lo como um sujeito social que pode contribuir mais efetivamente com a educação. Desse modo, entendemos a necessidade da oferta da escuta sobre o que desejam os professores de língua inglesa estabelecendo uma parceria de trabalho mais horizontal no espaço de FC.

Como se sabe, é muito importante a garantia e manutenção das conquistas sociais recentes, mas é preciso ter bastante atenção quanto a que projeto coletivo estamos

construindo no que tange ao sistema escolar na história recente. Melo e Santos (2020, p.102) advogam que,

o sistema político que envolve decretos, leis, portarias e acordos estabelecidos pelos governos por meio de programas retrata o ideário neoliberal, incorporado nas últimas décadas pelo Estado. O Estado neoliberal apossa-se do processo de formação de professores, tendo em vista a sua importância política e a influência no contexto social do país.

Portanto, é preciso levar em consideração que não há projeto educacional que funcione sem a escuta dos professores. O fato é que precisamos de espaços de formação que possam agir com mais participação política. De acordo com Melo e Santos, “Esses programas de formação continuada de professores, fomentados pelas parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, resultam em ações descontinuadas, contrapondo à ideia da formação como um processo” (2020, p.102). Por conseguinte, o professor precisa de uma rede de apoio institucional com o objetivo principal de cooperar na sua qualificação contínua.

Dessa forma, o docente pode contribuir continuamente na atualização do currículo escolar. Tendo em vista esta premissa, o Brasil precisa empenhar esforços para fomentar ações de formação e erradicar esta lacuna, assim assegurando a todos os municípios brasileiros o direito à FC. Trata-se de um projeto político educacional que não lancem os docentes em um estado de deriva, de isolamento. Podemos dizer que, nesse ponto, a deriva reside em algo que atravessa o docente de maneira inesperada levando-o a um estado de angústia (esta muitas vezes evitada por não saber como lidar). A respeito da deriva, Roland Barthes na sua obra *O Prazer do texto* afirma que,

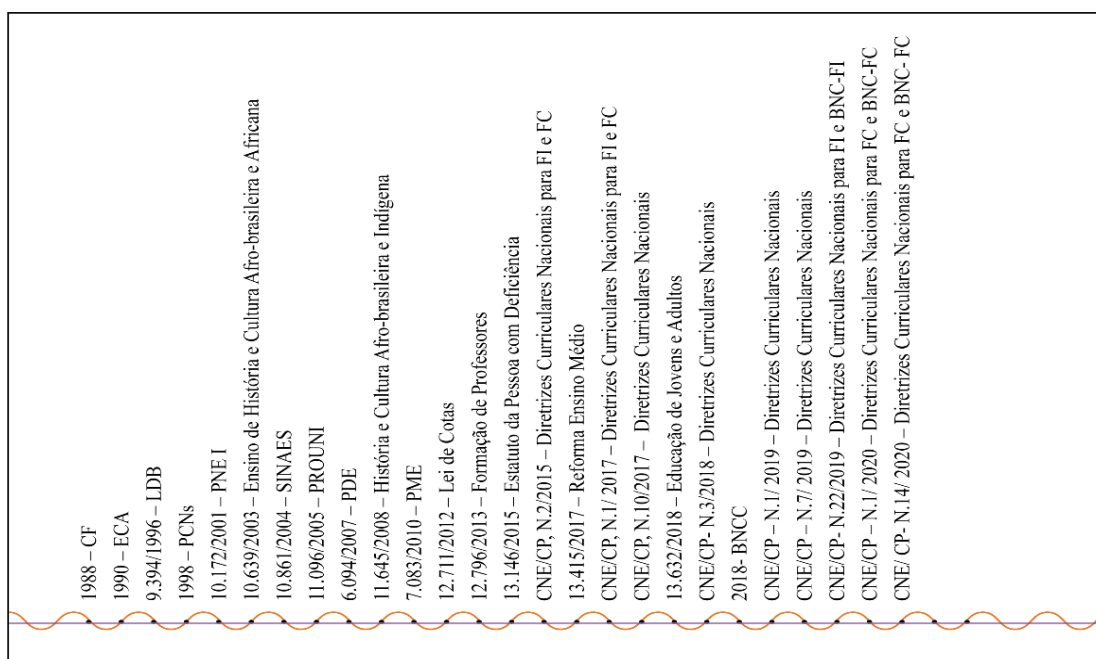
A deriva advém toda vez que eu não respeito o todo e que, à força de parecer arrastado aqui e ali ao sabor das ilusões, seduções e intimidações da linguagem, qual uma rolha sobre as ondas, permaneço imóvel, girando em torno da fruição intratável que me liga ao texto (ao mundo). Há deriva, toda vez que a linguagem social, o socioleto, me falta (como se diz: falta-me o ânimo) (1987, p.27).

Desse modo, a situação requer do sujeito que este se lance na direção do desejo aqui e agora. O estado de deriva nos alerta de que algo não vai bem, para um lugar onde o sujeito parece estar desamparado. Nesse sentido, cada docente pode acolher a angústia para sustentar o que se deseja nessa travessia. Lembremos que, é sempre algo do desejo que o faz permanecer em movimento. No entanto, para nós formadores, um enigma é

posto no encontro com cada docente. A respeito disso, cabe-nos investigar o que desejam e, ao mesmo tempo, evitar que a formação ocupe apenas um lugar de consumo de saber mecanizado. Portanto, defendemos medidas mais eficazes que visem a ampliação, o direito ao acesso e à garantia de ações formativas para todos os professores da rede básica de ensino. De igual modo, precisamos enfatizar a necessidade de uma formação que possa criar *com* e não criar *por*; uma formação que crie laços, acolha a angústia e impulsione o desejo. Para isso é preciso que o professor encontre redes de formação que acolha a sua demanda em todas as regiões do Brasil.

Buscando contextualizar um pouco uma série de mobilizações no cenário educativo desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, sinalizamos alguns momentos históricos no sistema educacional brasileiro nas últimas três décadas compilados na Figura 1.

**Figura 1 - Políticas públicas e impactos na educação brasileira**



Fonte: Autor

Em suma, é preciso enfatizar a necessidade de criação de mais espaços de formação continuada, bem como de garantia ao acesso de todos os docentes no Brasil. Desse modo, a educação brasileira poderá alçar vôos muito maiores, pois na medida em que houver maior investimento público em políticas formativas, os docentes terão direito à formação contínua em espaços de formação continuada que ofereçam o acolhimento, a escuta, a elaboração e o impulsionamento de práticas pedagógicas transformadoras. Portanto, é

preciso avançar em busca de uma formação contínua decolonial<sup>5</sup> disposta a escutar o que têm a dizer os professores brasileiros.

Desse modo, o espaço de formação continuada tem o papel de identificar relações políticas e culturais excludentes e propor oposição a formas estereotipadas de como os sujeitos são vistos e narrados. Assim, busca-se suscitar a relevância e mobilização do educador para com a qualidade de sua formação e o compromisso com o saber produzido localmente. Portanto, é necessário exercitar uma escuta acolhedora, bem como valorizar a experiência de cada professor com o intuito de erradicar possíveis invisibilidades.

## **1.2 A reconstrução da memória de leitura literária na formação**

Considerando a perspectiva de que a essência do ensino da leitura está intrinsecamente relacionada à possibilidade de abertura do sujeito para um mundo mais amplo por meio da reflexão literária, recorreremos ao professor de literatura Antonio Candido (1995, p.176), que nos alerta, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. O acesso literário convoca a construção de uma sociedade com mais empatia, pois nos convoca ao lugar de alteridade. Sendo assim, esse bem -cultural não pode ser negado como tem sido. Para Abreu (2001, p.139), “Percorrer a história da leitura no Brasil é percorrer a história de um lamento”. Portanto, é imprescindível reafirmar que não podemos aceitar que o ensino de leitura sofra mais retrocessos no Brasil.

Ainda nessa perspectiva, o renomado pedagogo brasileiro Paulo Freire (1996, p.96), em *Pedagogia da Autonomia*, já apontava a importância de uma postura docente que não tivesse seu direito de expressão cerceado: “Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade.” É neste ponto que percebemos o quanto ainda temos que fazer para transformar os espaços escolares. O incentivo e compartilhamento da leitura literária pode ser mais uma maneira de fomentar esse caminho de transformação.

---

<sup>5</sup> Um grupo de pesquisadores desenvolveu estudos a respeito de uma educação *decolonial* (JUCÁ, 2016; LEROY, 2021; MIGNOLO, 2018; SOUSA SANTOS, 2010) que faz contraposição à “colonialidade” (padrão de poder hegemônico dominante) e seus efeitos nocivos na América Latina. Apresentamos apenas uma porta de entrada para esse campo de investigação haja vista não ser este o objetivo desta tese.



Diante disso, nosso intento foi convocar os docentes a implicar-se em sua formação, buscando rever sua posição como mediadores literários no espaço escolar. O ensino de leitura não trata apenas de defender o ensino de aspectos superficiais e estruturais do texto, mas também de oferecer uma oportunidade para que o sujeito possa inferir, questionar e defender outros pontos de vista no processo de leitura. Portanto, a função do docente deve ser a de desconstruir discursos prontos como suporte de verdades únicas e, assim, oferecer oportunidades para que os leitores possam ser estimulados a analisar as transformações sociais e a aprender a se posicionar frente a elas.

Como base na contextualização e na argumentação apresentadas, destacamos interesse em problematizar os impasses que dificultam a interação do professor com a leitura de textos e a sociedade. Todo professor de línguas deveria ter consciência do papel social que ele desenvolve na escola. Segundo Foucault (1995, p.236), no texto *O Sujeito e o Poder*, “desde o século XVI, uma nova forma política de poder se desenvolveu de modo contínuo. Esta nova estrutura política, como todos sabem, é o Estado.” A análise do autor refere-se à relação de poder individualizante e totalizadora, pelo qual o Estado exerce o poder na sociedade. Nesse sentido, o professor tem o papel social enquanto mediador literário na construção conjunta de saberes. Tendo em vista a presença dessa pauta, convém traçar um forte diálogo com diferentes representantes da esfera civil e a ampla divulgação dos estudos já discorridos sobre esse assunto em todos os âmbitos educacionais. Ao observar esse panorama social, é fato que estes movimentos produzem efeitos diretos no modo como o professor propõe o trabalho de leitura no processo de escolarização.

Questionamos então, como fica a questão da leitura na sala de aula. Do ponto de vista de Gomes em *Práticas de leitura e capacidades de linguagens na escola* (2017, p. 23), “A escola, ao ignorar as desigualdades culturais entre as classes sociais, ao transmitir os conteúdos, manter métodos e técnicas e o modelo de avaliação classificatória, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos.” Nesse sentido, a autora problematiza os efeitos de um poder verticalizado, em detrimento de um espaço educacional democrático, capaz de dialogar com contextos múltiplos. Conforme Rouxel na entrevista *Um sujeito leitor para a literatura na escola* (2015 p.293), “Assim, também aprendem (colocando-se a prova) a ajudar os alunos a identificar suas reações ao texto por meio de novos questionamentos”. Neste ponto, reside o desafio de preparar leitores

proficientes capazes de atuar em uma sociedade letrada contemporânea, mas ainda com um alto índice de não alfabetização e letramento.

Dessa forma, a partir dos problemas levantados, buscamos suscitar a relevância e a mobilização do educador para com a qualidade de sua FC e o compromisso com o saber no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Leal (2003, p.263-264), “então a pergunta se desloca, é possível ensinar a ler sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler? Entre aprender a ler e ensinar a ler há distâncias e necessidades a serem preenchidas.” A leitura deve oportunizar ao discente uma ampliação de mundo, no qual haja espaço para a criticidade, a inquietação na direção de uma experiência literária imersiva e não fragmentada. Rouxel advoga que,

[...] O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, in fine, a alteridade que está nele. Entretanto, para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de ensino médio com o texto. (ROUXEL, 2013, p. 28).

Pensamos que a educação do futuro é formada por meio da junção de redes distintas do conhecimento, bem como do espaço para elaboração das ideias e emancipação do sujeito. Desse modo, é necessário retomar um projeto político que fomente a leitura literária como uma fonte de pesquisa que mobilize o docente em seu processo formativo e alimente o desejo de saber sobre si, o outro, e os saberes circulantes.

Portanto, propomos que o contato profundo entre o docente e a obra literária no processo de mediação recupera o interesse quando este é fisgado por uma questão essencial, uma vez que entendemos que a não-leitura perde fôlego na FC. Para Jouve (2012, p.119), “O interesse de uma leitura decorre efetivamente tanto da descoberta de uma dimensão de nós mesmos até então inexplorada, como do sentimento de sermos confrontados com uma questão fundamental.” Se o professor persiste em não ler é porque possivelmente há uma resistência que o impede de criar um vínculo entre leitura e formação. Como advogam Ferrarezi e Carvalho,

Antes mesmo de iniciar o trabalho com o texto, o(a) professor(a) precisa ser um leitor, no sentido mais pleno da palavra. Isso parece uma obviedade. Contudo, nos cursos para professores que temos oferecido, alguns professores parecem ter dificuldades em relação ao gosto e à

própria compreensão da leitura. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 89)

Nesse sentido, o desafio recai em desvencilhar possíveis entraves que impedem o exercício de fruição da leitura. Desejamos alcançar uma formação que desperte o docente à leitura. Rouxel (2013, p.29) aponta que “o professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura”. Todavia, cabe ao *mediador-formador* não silenciar a experiência literária do *mediador em formação*. Provavelmente, a formação do leitor se dá no enlaçamento entre o texto-leitor-experiência no acontecimento da leitura, na produção de sentidos. Ademais, convém assinalar que a oferta de leitura literária integral<sup>6</sup> pode ser parte integrante em cursos de formação. A leitura pode auxiliar o docente a promover mais refinamento da sua própria competência leitora. Sendo assim, à medida que cultiva a leitura tende a revisitar seu repertório de memórias de leituras e aumentar estratégias de ensino para promoção de leitura.

Concordamos que, a presença da leitura na formação pode ser difundida a partir do retorno à memória de leitura. Esse trabalho de reflexão, possibilita que o leitor reconstrua sua experiência de leitura por meio da rememoração. Como advoga Carvalho e Corrêa no artigo, *Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores* (2012, p.3), “O rememoramento também é seletivo. Ao reconstituir a memória, o sujeito escolhe o que é considerado importante e o que o marcou para serem lembrados ou não.” Desse modo, é preciso considerar que a escolha não é totalmente consciente de acordo com a Psicanálise. Por esse motivo, torna-se necessário buscar traçar pontos de investigação a respeito de possíveis efeitos da leitura. Esses pontos tangenciam a infância, a adolescência e a fase adulta, bem como, a experiência na formação inicial, continuada e outras experiências no decorrer da vida.

De acordo com a professora Magda Soares (1991) no livro *Metamemória – memórias: travessias de uma educadora*, a construção de um memorial acrescenta no processo de formação, pois retoma ao passado com os olhos do presente. Ou seja, podemos acessar a memória como fonte trabalho na FC. Para Corrêa, a função do memorial é “não apenas relatar experiências vividas, mas nos interrogarmos sobre essas experiências (...) associamos com o que somos no nosso presente” (2011, p 1). Destaca-se, aqui, a possibilidade de ressignificação da experiência de leitura no aqui-agora da FC.

---

<sup>6</sup> Entende-se por leitura literária integral a realização de uma leitura completa de um texto literário.

Jorge Larrosa em *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación* ressalta que,

O que se trata, me parece, é ouvir essas experiências e tentar pensar sobre elas, mas cuidando para não determinar sua verdade. Quando digo que procuro pensar essas experiências, não estou dizendo que o pensamento pretende cobri-las e determiná-las de fora, mas algo mais elementar e, ao mesmo tempo, mais enigmático: pensar essas experiências significa que, em contato com elas, atento ao que elas têm a dizer, acolhendo-os no impensável, o pensamento se liberta e se abre à sua própria transformação (LARROSA, 1998, p. 40-41, tradução nossa).<sup>7</sup>

Esse retorno à escuta da memória oferece ao professor a possibilidade de repensar os efeitos de suas experiências que ficaram marcadas. Mas, é possível, que o sujeito se depare com algo que não foi dito ainda. Como sinaliza Tavares no texto *Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira* (2011, p. 145-146), “ao lembrar, é como se fizéssemos rearranjos com os traços da memória, o que implica que o narrar envolve uma interpretação de quem narra e de quem ouve.” Desse modo, o processo de criação de um memorial de leitura faz emergir a subjetividade e coloca o sujeito frente a inscrição do seu desejo. Do mesmo modo, no artigo *Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida*, a linguista Maria José Coracini afirma que, “Há sempre muito de mim, de minha subjetividade, do meu modo de ser e de ver o presente, na interpretação do passado” (2001, p.43). Nesta travessia, é preciso que o(a) professor(a) mediador(a) acolha com generosidade o que compõem a bagagem de cada professor na FC. Assim, temos neste gesto um novo ponto de partida.

Em síntese, defendemos a composição do memorial de leitura como um recurso fundamental para o processo de fomento de leitura na FC, de forma a termos acesso aos diferentes modos de constituição do leitor. Ao abordarmos estratégias como esta, convocamos o sujeito não apenas ao trabalho de reflexão, mas acenamos com um gesto em direção ao que lhes falta conhecer por meio da experiência literária.

---

<sup>7</sup> “De lo que se trata, me parece, es de poner-se a la escucha de esas experiencias y de intentar pensarlas, pero cuidando de no determinarlas en su verdad. Cuando digo que intento pensar esas experiencias no digo que el pensamiento pretenda recubrirlas y determinarlas desde el exterior sino algo más elemental y, a la vez, más enigmático: pensar esas experiencias significa que, en contacto con ellas, atendiendo a lo que tienen que decir, acogiendo en lo que tienen de impensable, el pensamiento se libere y se abra a su propia transformación” (LARROSA, 1998, p. 40-41).

### 1.3 O letramento literário: o *mediador-formador* e o *mediador em formação*

O letramento literário encontra um espaço propício na FC, visto que a colaboração entre professores formadores e em formação mobilizam saberes em torno dos processos de mediação do texto literário na escola. Os autores Paulino e Cosson consideram “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67). Desse modo, a formação do leitor consiste em um intenso investimento em busca de algo da ordem do desconhecido pelo sujeito. A educadora Magda Soares advoga que o letramento está intimamente imbricado com a dimensão social, “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (2016, p. 72). É importante ressaltar que a origem da palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* (condição de ser letrado). Nesta dimensão, defendemos o exercício da leitura como uma ação de extensão reflexiva do sujeito frente ao mundo em permanente estado de mudança. De acordo com o professor de literatura Rildo Cosson (2006, p.17), “Ao ler estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro”. Desse modo, compreendemos a leitura como o exercício da alteridade (encontro com a diferença) e da possibilidade de construção de novos significados advindos deste encontro. Parece-nos, então, um pouco desafiante defender formas concretas que sintetizem um único caminho ativo a ser trilhado pelo docente-leitor. Nesse sentido, compreendemos que a experiência literária tangencia cada um de modo singular, pois tende a mobilizar a sua subjetividade na busca por uma elaboração do que se esperava encontrar e do que fora vivenciado neste processo de imersão.

Nesta pesquisa tomamos como base o trabalho realizado pelo *mediador-formador* e o *mediador em formação*, sendo que o primeiro é exercido por um mediador-colaborador que já tenha vivenciado a experiência como mediador literário. O segundo, é um professor participante voluntário que tenha o desejo de investir no processo de leitura literária integral e preparação de rotas de mediação no espaço de FC. Nesse caso, entendemos que cabe ao *mediador-formador* ter o objetivo de promover um acontecimento literário (reencontro com o texto). O *mediador-formador* pode investir em obras literárias que tangenciam grandes questões da existência humana, fomentando a leitura subjetiva dos professores no espaço de formação. Nessa perspectiva, o *mediador em formação* pode construir, em parceria com os *mediadores em formadores*, níveis de

experimentação com o texto que contemplem nuances de subjetividades distintas levantadas nesse trajeto.

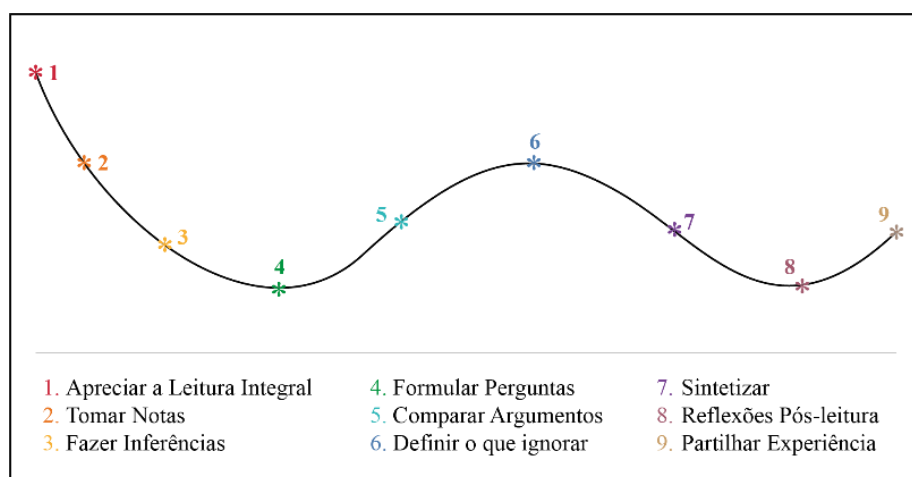
Para a pedagoga e doutora em Letras Ana Maria Menin “O professor necessita conhecer muito bem o texto para poder explorá-lo e encorajar seus alunos a fazer o mesmo.” (2010, p. 128). Em relação às questões que envolvem o processo de mediação, é necessário que o docente esteja atento ao percurso que está sendo traçado durante a ação pedagógica. No exercício da leitura, cabe ao docente observar quais estratégias e habilidades estão sendo acionadas. Segundo Menin (2010, p 130), “Faz-se necessário refletir sobre o que solicitamos durante a leitura aos nossos alunos e o que lhes oferecemos como material para esta atividade.” No entanto, o docente precisa acompanhar os efeitos de sua mediação, assim como estar presente neste processo de investigação do texto pelos seus discentes. Martins afirma que “o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com textos” (2006, p. 84). Assim, também temos o desafio de proporcionar aos mediadores em formação mais investimento quanto à diversidade de leituras.

Émerson de Pietri (2007, p. 39) no livro, *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*, defende que “um leitor proficiente sabe que, ao se deparar com uma dificuldade imposta pela leitura não deve deixar o texto considerando-se incapaz de realizar sua atividade de leitor”. De igual modo, o docente precisa compartilhar estratégias que promovam esta aproximação. Em seguida o autor enfatiza que, “Ao contrário, o leitor proficiente sabe que ler é solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece para a sua compreensão e interpretação” (2007, p.39). Ressaltadas essas condições, torna-se importante destacar que o trabalho com o texto literário requer a presença de objetivos que atravessem o trajeto de leitura. O autor acrescenta que o docente “E sabe também que o próprio texto pode contribuir para solucionar os problemas que lhes são apresentados, o que significa que a continuidade da leitura pode ajudar a elaborar hipóteses que ajudem na compreensão daquilo que ainda não é conhecido (2007, p. 39). Pode-se concluir, que o suporte de mediação ofertado e a abertura para o trabalho de investigação contribui no processo de formação do leitor.

Neste amplo contexto, a presente pesquisa registra algumas possibilidades facilitadoras para identificar o processo de imersão literária vivenciado pelos docentes, que pesquisamos. Essas possibilidades são apresentadas no decorrer da construção das

análises dos processos de mediação feitos pelos professores participantes nos casos de estudo. Entende-se por cartografar, no contexto de composição, o processo de investigação e registro da memória e da subjetividade vivenciadas pelo participante no decorrer de sua vida que, de algum modo, pode influenciar em suas ações de criação no presente. A Figura 2 indica algumas possibilidades facilitadoras.

**Figura 2 – Possibilidades facilitadoras**



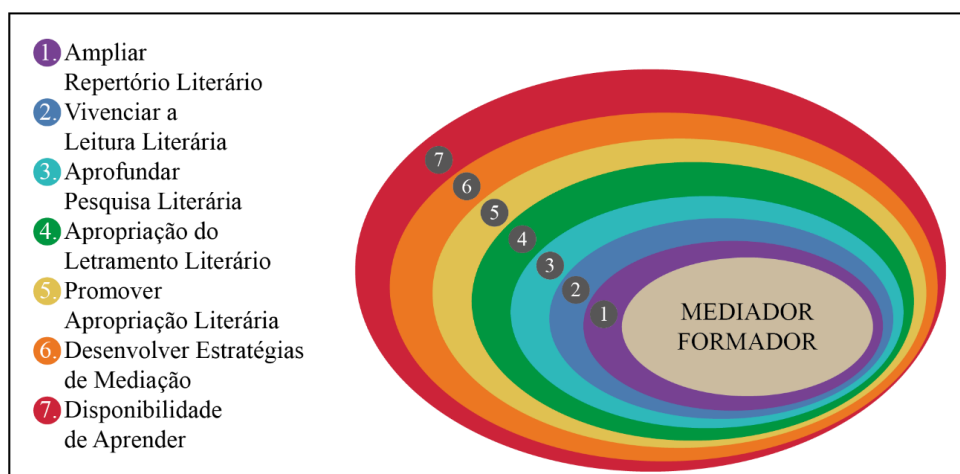
Fonte: Autor

Partindo das nove ações indicadas na Figura 2, temos uma síntese das possibilidades facilitadoras que emergiram na relação com o texto literário durante o trabalho feito em colaboração como nossos sujeitos mediadores, são elas: apreciar a leitura integral; tomar notas; fazer inferências; formular perguntas; comparar argumentos; definir o que ignorar; sintetizar; refletir sobre o processo de leitura; e por fim partilhar a experiência literária. Importa salientar que, *apreciar a leitura integral* movimenta o *mediador em formação* a comprometer-se com o seu processo de busca pelo saber. Desse modo, o *mediador em formação* passa a apreciar o texto literário à medida em que percebe o uso social da língua escrita. Ao *Tomar notas*, o professor em mediação inicia uma interlocução direta com o texto que está sendo desfrutado. É possível fazer registros em diferentes suportes como por exemplo no livro físico, digital e em cadernos manuais. *O mediador em formação* ao *fazer inferências* demonstra interesse em interpretar camadas mais sutis da obra. Neste sentido, o leitor desenvolve sua capacidade de interpretar o texto literário. Larrosa afirma que, trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (2002, p. 133). Tal consideração, convoca ao leitor a *formular perguntas*, que podem ser compartilhadas após a leitura. No entanto, é preciso investir em um tempo de escuta para

que partilhem suas questões com o coletivo. Desse modo, os mediadores em formação podem *comparar argumentos* ao terem acesso aos questionamentos dos demais. Ancorados nesta perspectiva, o coletivo pode *definir o que ignorar*. Além disso pode  *sintetizar* sem deixar que se perca a essência do texto. No que se refere à potência deste encontro, é preciso que cada *mediador em formação* tenha um tempo para *refletir sobre o processo de leitura* entre os encontros de mediação. Dessa maneira encontram liberdade para *partilhar a experiência literária*. Sendo assim, destacamos algumas atribuições cabíveis ao *mediador-formador* e ao *mediador em formação* na FC.

O *mediador-formador* deve garantir a ampliação do seu repertório literário; vivenciar a leitura literária integral; aprofundar pesquisas literárias; apropriar-se do letramento literário; promover aproximação literária; desenvolver estratégias de mediação e disponibilizar-se a aprender continuamente. Vejamos a Figura 3.

**Figura 3 – Mediador-formador**

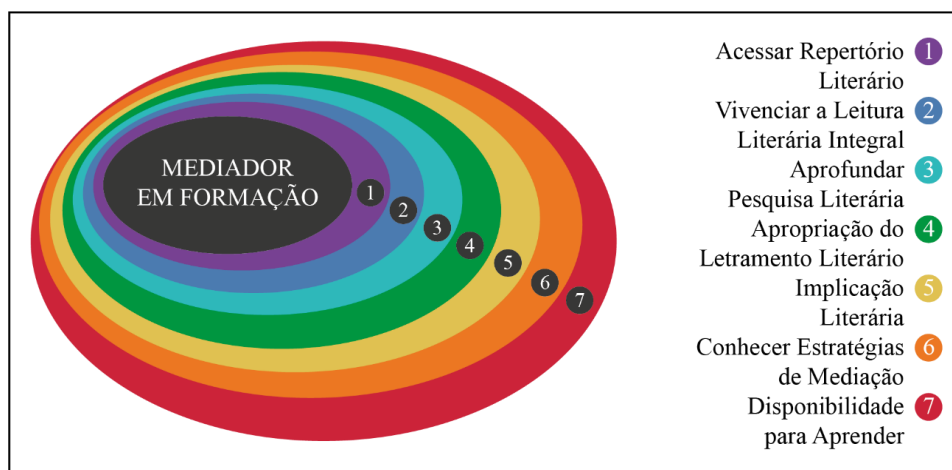


Fonte: Autor

Do mesmo modo, o *mediador em formação* deve acessar o repertório literário; vivenciar a leitura literária integral; aprofundar pesquisas literárias; apropriar-se do letramento literário, manter-se implicado com as obras literárias; conhecer estratégias de mediação e, por fim disponibilizar-se para aprender. Este último, deve atravessar todo o percurso de formação. Apresentamos seu esquema representacional na Figura 4.



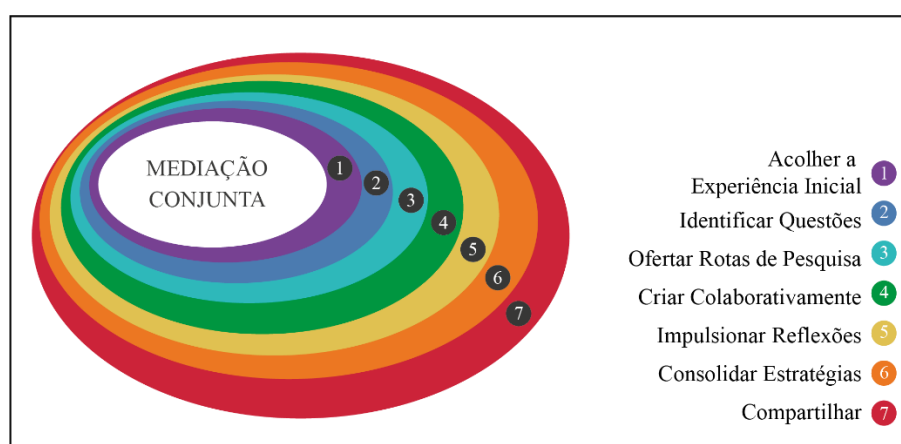
**Figura 4 – Mediador em formação**



Fonte: Autor

Disso decorre, a presença de uma constante reflexão. Isso pode resultar na *mediação conjunta* como uma possibilidade de intensificação do trabalho colaborativo. Isso se explica porque os leitores neste processo: tem suas experiências iniciais acolhidas; há identificação de questões que os mobilizam a uma compreensão; há oferta e suporte de pesquisa; cria-se colaborativamente; constantemente reflexões são impulsionadas; estratégias de mediação são consolidadas e compartilha-se experiências entre os leitores. Salientamos que estas estratégias facilitadoras foram ganhando corpo ao longo do trabalho com o trabalho de *mediação conjunta* entre *mediadores-formadores* e *mediadores em formação* na FC. Vejamos sua representação na Figura 5.

**Figura 5 – A mediação conjunta**



Fonte: Autor

Neste tópico, analisamos um pouco a relação do *mediador-formador* e o *mediador em formação* tendo em vista a necessidade de abertura, envolvimento e aprofundamento no processo de letramento literário na formação continuada.

#### 1.4 O Teatro e a Literatura: o texto dramaturgico na formação continuada

De acordo com o professor de literatura Rildo Cosson, “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (2005, p. 15). Desse modo, tomamos o texto teatral a fim de provocar os professores a experimentarem uma proximidade do texto literário no trabalho de sua investigação. Ao passo que, na iminência do jogo, o corpo pulsa na relação com o outro e ao que possa advir desse acontecimento no aqui e agora da FC. O professor de literatura Massaud Moises em sua obra *A análise literária* a respeito da análise do teatro e a literatura afirma que “(...) o Teatro participa das expressões literárias na medida em que adota a palavra como veículo de comunicação, mas extrapola das suas fronteiras quando se cumpre sobre o palco” (1987, p.203). É nessa brecha do que possa surgir que apostamos no texto teatral, pois convoca ao leitor a avançar na direção de algo desconhecido, na possibilidade de abertura para o jogo e no processo de produção de sentidos.

Os autores da *Pedagogia do Teatro* Koudela e Almeida Junior na obra *léxico da pedagogia do teatro* salientam que “A leitura do texto teatral se distingue da leitura de outros gêneros literários e implica, desde logo e devido à sua especificidade, três instâncias: a do leitor do texto literário; a do profissional da prática dramaturgica, que estabelece laços entre a prática textual e a prática da representação; e a do espectador, que encontra diferentes modos de leitura na representação” (2015, p. 116). Ou seja, o texto teatral demanda do leitor mais investimento para alcançar seu desvelamento, ainda que não todo. Portanto, temos um texto vivo capaz de despertar engajamento. Outra perspectiva, impulsionada pelo texto teatral e de seu potencial enlaçamento entre os sujeitos. Conforme os autores, “a leitura do teatro pressupõe assim um processo de comunicação entre um emissor, o escritor do texto, e um receptor, o leitor e o espectador tomado no sentido plural, ou seja, o público” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 117). Desse modo, o trabalho de inserção do texto teatral para não atores é uma oportunidade de desvencilhar amarras subjetivas que impedem uma mediação literária mais fluida e orgânica. Mas, especificamente a presença de um texto que ressoa, pois encontra habitação no corpo do docente.

Pavis, no *Dicionário de Teatro* afirma que “a leitura do texto dramático pressupõe todo um trabalho imaginário de situação dos enunciadores. Que personagens? Em que

tempo e lugar? Em que tom? Todas elas perguntas indispensáveis à compreensão do discurso das personagens” (2015, p.127). Para que esse trabalho imaginário seja despertado é imprescindível que os docentes sejam provocados durante seu processo de incursão no texto teatral. O trabalho de formação do mediador tem como objetivo alcançar camadas mais profundas na relação com o texto literário. O autor acrescenta que, “Ademais, é inevitável acompanhar esta leitura de uma análise *dramatúrgica*, que esclareça a construção dramática, a apresentação da *fábula*, a emergência e a resolução dos *conflitos*” (PAVIS, 2015, p. 227). A partir desse investimento de pesquisa o *mediador em formação* pode avançar na construção de novos sentidos e possibilidades de mediação do texto literário com os demais professores participantes.

De acordo com a professora de teatro Heloise Baurich Vidor em sua tese *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário*, é possível trabalhar com a leitura em um tempo dilatado, demarcar sua presença nos processos teatrais, mais aproximação entre o trabalho do ator e o autor, tornando esta prática mais presente no processo formativo (VIDOR, 2015). No trabalho de leitura, como acrescenta Gomes (2017, p 36), “de modo geral, os professores não têm conhecimentos teóricos sobre a leitura: o que é, concepções, modos, como didatizar o trabalho de leitura e em quais pressupostos de cunho social o trabalho de leitura se assenta.” De igual modo, professores não atores que podem descortinar novas vias de apropriação do texto por meio de ações que fujam de trabalhos superficiais, descontextualizados e sem implicação com o texto literário, mas, que por outro lado, privilegiem camadas mais sutis da experiência humana.

Nesse sentido, encontramos suporte para investir em textos teatrais pertencentes ao Teatro do Absurdo. Neste trabalho, debruçamos na investigação dos textos dos autores: Samuel Beckett e Harold Pinter e da dramaturga inglesa Sarah Kane. Como salienta Martin Esslin em sua obra *O Teatro do Absurdo*, o autor defende que “o Teatro do Absurdo desistiu de falar sobre o absurdo da condição humana; ele apenas o *apresenta* tal como existe – isto é, em termos de imagens teatrais concretas” (ESSLIN, 2018, p. 24). Nesse contexto, os textos teatrais escritos por Samuel Beckett refletem sobre algo que é apresentado numa ordem não representacional, esvaziada de sentido. Assim, o leitor depara-se com o caos universal. Com efeito, a estética do absurdo propõe uma quebra, uma ruptura entre uma realidade inventada e uma realidade espelhada que, por vezes, está inserida no cotidiano do leitor. Michel Pruner em sua obra *Les théâtres de l'absurde* salienta que,

Os teatros do absurdo pretendem ser teatros de ruptura, (...). Agressivos e provocadores, os seus autores colocam-se em oposição e, em particular, a todas as formas herdadas do passado. Fazem uma varredura dos procedimentos teatrais atuais e das estruturas dramáticas tradicionais, o que produz uma dramaturgia de ruptura baseada mais em um conjunto de recusas do que em uma estética comum (PRENER, 2005, p. 87, tradução nossa).<sup>8</sup>

Em outras palavras, o contato com estes textos evoca ao mediador o trabalho com a metáfora para transpor em palavras a complexidade que constitui a existência humana. Pode-se dizer que o trabalho de mediação é fundamental para que o leitor possa debruçar-se sobre os questionamentos, as contradições, o esfacelamento da linguagem, a descontinuidade temporal e as suspenções no tempo. De acordo com o Martin Esslin, “as peças de Beckett têm ainda menos enredo que outras obras do Teatro do Absurdo. Em vez de um desenvolvimento linear, apresentam a inquirição de seu autor sobre a condição humana por um método que é essencialmente polifônico (..)” (ESSLIN, 2018, p. 43). Uma vez que há uma ruptura com uma proposta linear de pensamento, temos o esvaziamento da fala em detrimento do uso da pausa e do silêncio. Isso ocorre para expressar a incomunicabilidade da linguagem, a impossibilidade de tudo dizer com o recurso das palavras. De maneira semelhante, as peças teatrais escritas pelo dramaturgo inglês Harold Pinter reverberam as incertezas da humanidade, o jogo com a linguagem por meio do uso das palavras e dos silêncios, bem como pouca coisa escapa sobre seus personagens. Martin Esslin na obra *Pinter a study of his plays* argumenta que,

Um dramaturgo tão fascinado pela dificuldade, pelo terror, pelas armadilhas da comunicação, inevitavelmente ficará fascinado pelas palavras e seus múltiplos usos para revelar e disfarçar significados. O teatro de Pinter é um teatro de linguagem; é das palavras e do seu ritmo que brotam o suspense, a tensão dramática, o riso e a tragédia. As palavras, nas peças de Pinter, tornam-se armas de dominação e subserviência, silêncios explodem, nuances de vocabulário tiram o ser humano até a pele. Nem mesmo seus críticos mais severos colocaram em dúvida o virtuosismo de Pinter no uso da linguagem (ESSLIN, 1977, p.48, tradução nossa).<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> “Les théâtres de l’absurde se revendiquent comme théâtres de rupture, (...). Agressifs et provocants, leurs auteurs se posent en s’opposant, et notamment à toutes les formes héritées du passé. Ils font table rase des procédures théâtrales en vigueur et des structures dramatiques traditionnelles, ce qui produit une dramaturgie de la rupture reposant plus sur un ensemble de refus que une esthétique commune” (PRENER, 2005, p. 87).

<sup>9</sup> “A playwright so fascinated by the difficulty, the terror, the pitfalls of communication will inevitably be fascinated by words and their multifarious uses to disclose and to disguise meaning. Pinter’s theatre is a theatre of language; it is from the words and their rhythm that the suspense, dramatic tension, laughter and tragedy spring. Words, in Pinter’s plays, become weapons of domination and subservience, silences

Destacamos como uma marca singular do seu trabalho a tensão que cerca as ações de seus personagens, apoiando-se na possibilidade de que algo inesperado aconteça a qualquer momento. Nota-se, aqui, a ausência de uma sequência de acontecimentos lineares, bem como pausas e silêncios aparecem com muita frequência. A construção de seus personagens revela parte de suas subjetividades. Do mesmo modo, a linguagem é muito próxima de uma linguagem de fato, com elevada sofisticação.

A respeito da dramaturga inglesa Sarah Kane, a terceira autora presente nos estudos, Oliveira (2008, p.1) em *A memória fragmentada nas figuras femininas de Sarah Kane: o que resta?* afirma que, “Encarada como herdeira da tradição de autores como Samuel Beckett e Harold Pinter, Sarah Kane é uma das mais importantes dramaturgas da cena inglesa contemporânea”. A obra pós-dramática revela em sua construção dramática - não linearidade temporal, ausência de espaço definido, experimentações com a língua, contradições, repetição de ideias, bem como a falta de sequência dos acontecimentos. Seus textos dramáticos costumam retornar à experiência traumática da dor por seus personagens nem sempre definidos. Como acrescenta a autora, “Em uma obra de crueza grave e violência cortante, suas peças trazem a essência humana em situações pungentes, sem ornamentos ou máscaras. A base – de nossas urgências, doenças e desejos – é exposta no desenvolvimento de um eu violentado no contato com o mundo” (OLIVEIRA, 2008, p.1). Para isso, a autora mobiliza, em sua escrita, questões que orbitam o campo da sexualidade e da violência de forma ao colocar em circulação uma escrita pulsante. O leitor ao apropriar-se do texto permite-se viver não apenas uma experiência de decodificação do texto, mas implica-se em um movimento de decifração do seu desejo enquanto leitor. Nesta experiência de leitura, temos a possibilidade de estabelecer na FC uma relação sensorial com os sentidos do texto literário e os sentidos do leitor no jogo com o texto.

Koudela (1999, p. 20), na obra intitulada *Texto e Jogo* com base no “modelo de ação brechtiano” nos convida a rever a relação texto-leitor ao afirmar que,

Esse processo de apropriação do texto não visa perguntar, num primeiro momento, pelo seu sentido. Ao ‘brincar com o texto’, os jogadores permitem o livre jogo de associações, de imagens

---

explode, nuances of vocabulary strip human beings to the skin. Not even his severest critics have ever cast doubt on Pinter’s virtuosity in the use of language” (ESSLIN, 1977, p.48).

e significados que o texto provoca, sem se fixar em um único significado ou buscar uma mensagem/lição totalizante.

Partindo dessa reflexão, convocamos a presença do texto teatral, pois oferta ao leitor em suas brechas a possibilidade de ir mais além na relação que estabelece entre o texto literário e os seus sentidos. Para isso, achamos necessário o fomento de práticas de experimentação com o texto na FC. A leitura do texto teatral exige do leitor proficiente o conhecimento dos recursos utilizados pelo ficcionista e a disponibilidade para acessar seus dotes de fantasia/imaginação e assim embrenhar-se na leitura (MOISÉS,1987; PIETRI, 2007).

Na sequência, apresentamos os dispositivos estudados e acionados para o desenvolvimento da *Leitura em Ação* com o intuito de oferecer ao leitor mais implicação dos seus sentidos. Utilizamos como referencial teórico para pensar esse dispositivo o conhecimento abarcado na Pedagogia do Teatro.

### **1.5 Dispositivos para potencializar a *Leitura em Ação***

De acordo com o crítico literário Paul Zumthor, “o texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma” (2000, p.63). A proposta da *Leitura em Ação* convoca a pensar o corpo de uma forma global. A propósito disso, na medida em que o *mediador em formação* empenha seu corpo também expande seu pensamento. Esse mecanismo de expansão pode ser percebido na presença de uma leitura que se opõe à fragmentação do corpo do leitor. Aqui, temos a presença de um corpo que está para além do uso da fala durante a ação leitora. É o encontro que se faz presença. Para o autor “A *performance* é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (2000, p. 59).

Neste sentido, tornamos a experiência de leitura nesta tese como uma possibilidade de jogo com sete dispositivos metodológicos, a saber: *a leitura do corpo, a leitura do olhar, a leitura do espaço, a leitura do gesto, a leitura da voz, a leitura do tempo e a leitura da escuta*. São visadas metodológicas advindas da construção de cada rota de mediação literária desenvolvida durante a pesquisa. É preciso destacar que cada um desses dispositivos foram motes de investigação que apareceram durante a construção dos estudos de caso.

A *leitura corporal*, é aqui tomada como dispositivo para a condução inicial e possibilidade de promoção da leitura em espaços de ensino. Sabemos o quanto a dimensão corporal é condição de suporte da subjetividade na relação entre os sujeitos. Como se percebe, o corpo fala. Desse modo, não há possibilidade de mediação sem considerar a leitura do corpo do outro, pois o corpo manifesta-se subjetivamente para além das palavras ditas. Para Koudela e Almeida Junior “(...) ocorrem diversos níveis de comunicação em que nem sempre o que é dito pelas palavras é confirmado pelo corpo e vice-versa, fazendo da comunicação interpessoal uma rede de signos que passa, antes de tudo, pelos corpos postos um frente ao outro, *corpus* que não dominam inteiramente a fala” (2015, p. 120). Sendo assim, o manejo corporal pode ocupar posição estratégica no enlaçamento do sujeito com o texto.

O segundo dispositivo na *Leitura em Ação* é a presença da *leitura do olhar*. Sabemos dos desafios que impõem ser visto, bem como do estranhamento que isso possa causar. É possível se perguntar: quem é esse sujeito que me olha? O que ele quer de mim? Por que me olha assim? Por outro lado, a *leitura do olhar* retroalimenta o desejo de saber mais sobre esse outro. De acordo com Pavis, “se os olhos são “o espelho da alma”, o olhar é o suporte do corpo, do movimento e de toda a enunciação cênica. Muitas vezes ele organiza a representação teatral (...). Um mesmo gesto pode expressar dez sentimentos diferentes conforme o olho o ilumine de uma ou de outra maneira” (2015, p. 267). Trazendo esse saber para o campo da mediação literária, a partir do jogo entre esse duplo movimento, podemos perceber que o *manejo do olhar* pode trazer mais qualidade de presença, acolhimento, alimentar o desejo de saber, satisfação, pois busca aproximar os sujeitos.

Outro importante recurso é a *leitura do espaço*. Nessa perspectiva, tomamos o espaço como lugar de criação entre os sujeitos. O espaço e tudo o que nele há como fonte para a mediação do texto literário. Impõe-se, portanto, não o negligenciar. Como salienta Pavis, “O espaço é, por assim dizer, colocado em palavras: o texto é memorizado e inscrito no espaço gestual do ator, réplica após réplica. O ator busca o percurso e as atitudes que melhor correspondem a sua inserção espacial (PAVIS, 2015, p. 123). Se no campo do teatro o espaço é a base para a construção da cena e encontro com o público, podemos dizer que na educação é, também, condição de encontro entre os sujeitos. Outro aspecto importante a ser compreendido pelo mediador é que cada sujeito estabelece uma

relação no aqui-agora de cada lugar. Desse modo, o mediador literário deve fazer o *manejo do espaço* convocando ao leitor para poder situá-lo.

O quarto dispositivo é a *leitura do gesto*. O gesto comunica, revela, expõe e reflete o que se passa no interior do sujeito. O campo da gestualidade implica em uma ação corporal voluntária na arte e na vida. Como afirma Pavis “Movimento corporal, na maior parte dos casos voluntário e controlado pelo ator, produzido com vista a uma significação mais ou menos dependente do texto dito, ou completamente autônomo” (PAVIS, 2015, p. 184). Como se pôde observar o gesto é objeto de trabalho no Teatro. Em contrapartida, no campo da mediação literária, o *manejo do gesto* revela o estilo de cada mediador no modo como expressa em seu corpo a experiência de leitura.

A *leitura da voz* é para o *mediador em formação* material de trabalho com o texto para maior alcance com o público que nos escuta. Para isso é preciso cultivar o cuidado com a emissão, articulação, pronúncia das palavras, bem como a entonação acessada pode favorecer ou não a recepção do texto. Como salienta a professora de teatro Mônica Andréa Grando, “Quando experimentamos sonoridades e sentimentos no trabalho com o texto, não podemos perder de vista a estrutura lógica de cada sentença. As palavras devem fazer sentido, não importa o que venhamos a fazer com a voz ou com a emoção” (GRANDO, 2015, p. 68). Nesse ponto, aproximando para o trabalho com a mediação do texto, o *manejo da voz* pode acrescentar mais consciência corporal e interlocução com os demais participantes.

O sexto dispositivo refere-se à *leitura do tempo*, esse por vezes subjetivo e cronológico. Em vista disso, temos a necessidade de recorrer a um exercício de construção de um estado de presença na relação com o outro, bem como de presença com o texto em mãos. Como advoga Pavis, “o tempo é um dos elementos fundamentais do texto dramático e/ou da manifestação cênica da obra teatral, de sua apresentação (“presentificação”) cênica” (PAVIS, 2015, p. 400). Com base nesse pressuposto defendidos pelo teatro, entendemos que a distinção entre o tempo da ficção e o tempo de recepção do texto são condições que afetam o contato do leitor com o texto. Sendo assim, o *manejo do tempo* na mediação visa alcançar a essência do texto.

O último dispositivo é a *leitura da escuta*. Tomamos a escuta não apenas na dimensão da escuta de palavras, mas como recurso de conexão entre o mediador e o que está ao seu entorno. Como afirma Pavis, “Contudo, o silêncio é, no teatro, um componente indispensável para o jogo vocal e gestual do ator, seja ele indicado por uma rubrica



(“pausa”) ou marcado pela encenação ou pelo ator” (PAVIS, 2015, p. 359). Trata-se aqui de transpor formas prontas de comunicar com outro. É para o mediador a convocação para o exercício de observação de si e do outro. O *manejo da escuta* apresenta-se como uma possibilidade de criar com o outro.

Para finalizar, salientamos que os sete dispositivos percorridos são imprescindíveis para potencializar a *Leitura em Ação*. Nesse aspecto, é preciso considerar a possibilidade de uma mediação não mecanizada, fragmentada. Para isso, há que se considerar a possibilidade de esculpir com outro uma mediação profundamente alicerçada na potência a ser descoberta em cada encontro.

### 1.6 Contribuições da Pedagogia do Teatro à Linguística Aplicada

Partimos do entendimento de que o conhecimento construído por diferentes áreas pode formar redes de saberes híbridas, estabelecendo novas dinâmicas. Sendo assim, a seara da pesquisa está intimamente localizada em terras estrangeiras, em bordas, fronteiras. E, nesse caminhar, deparar-se com outras perspectivas que ressignifiquem nossas práticas no campo da educação. Desse modo, temos na pesquisa a possibilidade de estabelecer esse diálogo. Outro aspecto relevante, defendido pela Linguística Aplicada, encontra-se assentado na necessidade de expansão do saber em oposição a reverberação de discursos simplificadores. Entendemos o campo educacional como uma área que constantemente mobiliza a ressignificação de suas *práxis*. Como salienta o professor de teatro Flávio Desgranges, “o sujeito da contemplação adquire, assim, condições de relacionar múltiplos signos propostos, formulando novos lances, concebendo jogadas surpreendentes, produzindo conhecimento” (2003, p. 178). Sendo assim, a Pedagogia do Teatro nos indaga a pensar a relação do sujeito com o conhecimento por uma via que cria um estado de presença, fruição e invenção. Essa experiência, nos permite debruçar sobre novas perspectivas formativas mais transgressivas, inclusivas e transformadoras (MOITA LOPES, 2013). Tomamos as palavras da professora de teatro Mariene Perobelli no artigo *Formação de professores: uma experiência teatral lúdica*:

Provocar deslocamentos. Mudar as coisas de lugar. Promover espantos. Despertar a imaginação. Distorcer o olhar. Interromper as ações mecânicas. Possibilitar experiências. Abrir espaço. Dar-se tempo. Permitir o sensível. Brincar com

o sério. Jogar para alto. Pintar outras possibilidades. Dançar o risco. Atuar em outras áreas” (PEROBELLI, 2013, p.219).

Decorrente dessa reflexão, depreendemos a necessidade de uma formação cada vez mais ampliada e que proponha o rompimento com visões limitantes na formação pedagógica. Dentro desse aspecto, buscamos compartilhar oito conceitos da Pedagogia do Teatro que nutriram a formação do conceito e prática de *Leitura em Ação*, são elas: os Jogos de Apropriação do Texto (PUPO, 2005; KOUDELA, 2010); Estranhamento (BRECHT,1999); Jogo Teatral (SPOLIN, 2014; BOAL, 2005); Mediação (KOUDELA; ALEMEIDA JUNIOR, 2015); Leitura Dramática (ROSA, 2006; VIEIRA, 2015; VIDOR, 2015); o Teatro do Oprimido (BOAL, 2019); os *Viewpoints* (BOGART; LANDAU, 2017); e, por fim o Teatro Pós-Dramático (LEHMANN, 2007). Na sequência, retomamos a essência destes conceitos, a fim de compreendermos em quais fronteiras estabelecemos nosso diálogo. Passaremos à reflexão de sua essência e possíveis contribuições neste trabalho.

Os *Jogos de Apropriação do Texto* são metodologias de aplicação coletiva amplamente utilizadas na Pedagogia do Teatro (PUPO, 2005; KOUDELA, 2010). Para a professora de Artes Cênicas Maria Lúcia Pupo (2005), os Jogos de Apropriação são um exercício de alteridade em que o leitor o descobre gradualmente, sempre em ação. Nesse sentido, retomar ao conhecimento sobre os jogos nos ajuda a estabelecer objetivos e estratégias de leitura, bem como catalisar a experiência de um modo mais dinâmico. A renomada obra teatral do poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898- 1956) é a marca de seu caráter experimental. Assim, destacamos o procedimento estético mais conhecido como *efeito de estranhamento*, ou distanciamento *verfremdung* que propõe uma quebra no modo como naturalizamos o nosso olhar sobre as coisas por meio da ação dramática. De acordo com Brecht, “Aquilo com o que nos deparamos todos os dias deve produzir um efeito peculiar, e muitas coisas que parecem naturais devem ser reconhecidas como artificiais” (1972, p. 51). Dessa forma, compreendemos que à medida em que alteramos nossa percepção sobre as coisas, processos sociais são afetados. No que tange ao nosso campo de estudo, a mediação do texto literário tomado em sua diversidade, nos põe a exercer alteridade, criticidade e mais participação política.

A abordagem dos *Jogos Teatrais* desenvolvidos pela diretora de teatro improvisacional estadunidense Viola Spolin (1906- 1994) está muito presente no campo

educacional. A síntese dessa prática está ancorada em três pontos fundamentais: foco (concentração em cena) instrução (instruções do orientador) e avaliação (solução de problemas). De igual modo, destacamos o uso das perguntas (Quem? Onde? O quê?) referentes à estrutura básica dramática acionadas pelo diretor (encenador) no processo de montagem teatral. De acordo com Koudela e Almeida Junior, “Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdo, por intermédio da forma estética” (2015, p. 110). *Os Jogos Teatrais* são fontes de inspiração para o trabalho docente, pois na medida em que nos convida à criação colaborativa oferece espaço para que a singularidade apareça.

Outra experiência a ser destacada é a *mediação teatral* como recurso pedagógico. Conforme Koudela e Almeida Junior, “É fundamental que a mediação com a obra teatral seja pautada no diálogo com a produção, que possibilite a elaboração de interrogações, de uma atitude dialógica com a peça. A mediação teatral deve ser capaz de tornar o processo de leitura da obra teatral uma atividade que seja investigativa e prazerosa ao público” (2015, p. 123). O compartilhamento de experiências mobiliza o coletivo a reflexão sobre a obra teatral e a multiplicidade de interpretações. Dessa forma, depreendemos a relevância do fomento contínuo de espaços de mediação do texto teatral.

Na chamada *Leitura Dramática*, conforme Vidor (2015), o leitor pode realizar as seguintes ações : i) leitor sentado em uma cadeira ou de pé ou de pé diante de um púlpito, com um livro nas mãos lendo para ouvintes - utilizando um microfone; ii) o texto lido é sempre um texto dramático, sem recorrer a signos visuais e auditivos, enfatizando os signos linguísticos (fônicos), com pouca preparação; iii) o número de leitores tenderá a se aproximar do número de personagens do texto; iv) os leitores procurarão esboçar minimamente as intenções contidas nas rubricas, sem o esboço das ações das personagens, sem marcações, sem figurinos nem cenário; v) leitura vocalizada de um texto podendo ser conhecido ou inédito; vi) o leitor prepara-se para comunicá-lo de forma expressiva; vii) o leitor tem a intenção de fazer com que os ouvintes possam ser levados a imaginar o que está sendo lido; viii) não há espaço para a partilha de impressões ou questionamentos durante a leitura; e por fim, ix) a presença do ouvinte-espectador é encarada como um olhar externo que está ali para apreciar a ação. De acordo com Koudela e Almeida Junior, “Gênero de leitura vocalizada, relacionado à compreensão transmissão ou enunciação da escritura dramática, que se processa invariavelmente sob a perspectiva

de espacialização, intrínseca à comunicação teatral, mas não necessariamente comprometido com o objetivo de constituir-se numa escritura cênica propriamente dita” (2015, p. 150). Dessa forma, compreendemos este exercício com o texto uma porta de entrada para exercitar o compartilhamento do texto de maneira sensível, expressiva para outro.

O *Teatro do Oprimido* é o conjunto de técnicas teatrais desenvolvidas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal para serem experienciadas por atores e não atores na década de 70. Para o autor, todos somos *espect.-ator* e *espect.-atriz* numa proposta que transcenda da cena ficcional à realidade. As técnicas democratizam o acesso a arte, ampliam a sensibilidade estética e política, além disso propõem mais protagonismo social. Como afirma Boal (2019, p. 14), “a solidariedade entre semelhantes é parte medular do teatro do Oprimido”. Esse exercício de percepção do outro nos permite investigar a *desmecanização do corpo*. Do mesmo modo, chamamos atenção para a técnica utilizada pelo *Teatro Imagem* em que a palavra oferece espaço para a contemplação da imagem tornando o corpo mais expressivo. Destacamos o uso de *Fotos-respostas* (uso da fotografia para responder questionamentos) como uma linguagem. Essa técnica nos inspirou profundamente para criar um discurso imagético para no processo de *Composição da Performance Individual*.

Outra abordagem metodológica consultada foi o chamado sistema *Viewpoints*, desenvolvido pela bailarina e coreógrafa Marly Overlie referentes ao espaço e tempo. Posteriormente, as diretoras estadunidenses Anne Bogart e Tina Landau ampliaram a técnica referente aos aspectos vocais com a participação dos atores da *Saratoga International Thetre Institute* (SITI). Os *Viewpoints* de espaço são: Forma (o traçar do corpo no espaço), Gesto (ação com começo, meio e fim), Relação Espacial (distância entre as coisas), Arquitetura (estrutura presente no espaço), e Topografia (deslocamento do corpo no espaço). Além desses, os *Viewpoints* de tempo são: Tempo (velocidade do movimento), Duração (tempo de realização de um movimento), Resposta Kinestésica (efeito resposta instintiva a um movimento) e Repetição (mecanismo de repetição de um movimento interno e externo). Os *Viewpoints* vocais incorporados pelas autoras foram: Altura (combinações agudos e graves), Dinâmica (variação de volume), Andamento (velocidade em que as palavras são expressas), Aceleração, /desaceleração (variação de velocidade do diálogo), Timbre (diferentes ressonâncias) e silêncio (uso de pausas intencionalmente). Desse modo, o acesso a estas práticas pedagógicas direcionam a

construção da *Composição*. Para as autoras, “a composição é uma extensão natural do treinamento em *Viewpoints*. É o ato de escrever como um grupo, no tempo e espaço, usando uma linguagem do teatro” (2005, p.163). O trabalho de *composição* colaborativa é neste percurso centrada na mediação entre o *mediador-formador* e o *mediador em formação* tendo em vista o desejo de criar um trabalho original.

É importante contextualizar o termo *Pós- Dramático*, que foi concebido pelo autor alemão Hans-Thies Lehmann com a finalidade de superar o personagem mimético e abrir caminho para algo totalmente performativo na cena teatral. Assim, o autor enfatiza a necessidade de ir além da representação. Assim, passa-se a investigar as fronteiras entre o que é da ordem de uma representação *versus* realidade. Para Lehmann,

O ator é apenas um agente do diretor, que por sua vez, apenas “repete” aquilo que foi previamente escrito pelo autor. E o autor já está ele próprio comprometido com uma representação, logo uma repetição, do mundo. Era com esse teatro da lógica da reduplicação que Artaud queria acabar. De certo modo, o teatro pós-dramático é consequência disso: ele quer que o palco seja origem e ponto de partida, não o lugar de uma cópia. (LEHMANN, 2007, p.50).

Desse modo, o autor apresenta a abordagem pós-dramática com o fim da primazia do texto na cena teatral contemporânea. Dessa maneira, o trabalho do ator desvela outras potencialidades de dizer por meio dos gestos, movimentos, sonoridades e construção da presença em cena. É precisamente nesta direção que o trabalho de criação da *Composição da Performance Individual* oportuniza ao *mediador em formação* criar algo para além de uma representação (modelo). Neste caso, a mediação é pensada como aquilo a ser descoberto por cada um dos mediadores em formação.

Nesse amplo contexto, a presente pesquisa, reconhece em sua tessitura a intensa presença e o apoio da *Pedagogia do Teatro* e sua generosa contribuição aos *Estudos Linguísticos* e, de modo em geral, ao campo da *educação*. A esse respeito, os autores Koudela e Almeida Junior defendem que a *Pedagogia do Teatro*, “acredita-se que a relação entre o teatro e a pedagogia tem um largo potencial, podendo ser desenvolvida em diferentes contextos, por meio das mais diversas abordagens e com objetivos específicos” (2015, p.11). Considerando os argumentos apresentados, é preciso colocar em evidência a articulação do campo das artes com a sociedade e seus efeitos. Esta ação tem sinalizado uma descentralização do saber em detrimento de alcançarmos mais circulação do conhecimento em diferentes contextos sociais.

## **CAPÍTULO II – POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE DESPERTE O DESEJO**

### **2.1 O corpo do docente e a construção de performatividades inauguradoras**

Um diálogo escrito por Platão entre 380-370 a.C. no livro VII de *A República* chamado Mito da Caverna, foi uma importante metáfora filosófica (MARCONDES, 2011) e é bastante divulgado no campo da educação. Homens estavam presos no fundo de uma caverna escura desde a infância, com seus corpos atados e seus olhos impedidos de ver o que existia do lado de fora. Assim, permaneciam vendo ao fundo da caverna apenas sombras projetadas de trás, que eram tomadas como a verdadeira realidade. Platão, em sua narrativa, lança mão de uma possibilidade hipotética: e se algum destes homens fosse libertado ou arrastado para fora da caverna? Caso isso sucedesse, o homem precisaria de um tempo para se adaptar ao mundo externo e decifrar cada novo signo.

Desse modo, o homem embebido pela ciência (gnose) e pelo conhecimento (episteme) descortinaria o véu que cobria a sua inércia na ignorância (agnosis) e seria capaz de dar um salto do escuro. O homem, ao romper com os grilhões que o mantinham preso no subterrâneo, emergiria à superfície em um movimento de novas descobertas. Platão prossegue em sua narrativa com outra questão: o que aconteceria com o personagem se ele retornasse à caverna para partilhar suas eufóricas experiências com os outros que lá continuavam aprisionados? Seria ele hostilizado? Certamente, ele passaria por um grande desconforto mediante a impossibilidade de seus antigos pares compreenderem com profundidade o teor do vivido, pois permaneceriam com as suas mentes embotadas, presas ao padrão do seu cotidiano. Todavia, ele não poderia recuar, mas deveria partilhar com todos a inteligência (nous) e a razão (logos), colocando-as a serviço de todos.

O Mito da Caverna pode ser uma importante alegoria para expandirmos a questão dos efeitos provocados pela FC no docente. A formação de um professor requer uma preparação contínua, pois o saber é construído nesse movimento de implicação do professor. Assim, como o personagem que teve as experiências do lado de fora da caverna foi afetado por uma nova realidade, tendo que se reinventar frente ao desafio imposto por novas experiências e novos conhecimentos, o docente é convocado a reposicionar frente ao processo formativo. Dessa forma, pode ser que, nesse caminhar, algo novo se revele e

promova uma reflexão sobre a sua *práxis*. A experiência narrada no Mito da Caverna antepõe o estado de paralisia e impotência dos que ficaram no interior da caverna. O docente ao tomar conhecimento do seu estado de outrora, coloca-se à disposição para ser um agente de mudança, oferecendo outras vias para o acesso ao conhecimento.

Como exemplo da alegoria de Platão, o espaço de formação pode e deve provocar a ruptura com as identificações e conhecimentos estagnados (práticas antigas de ensino) na utilização de muletas improvisadas, mas possibilitar a revisão de práticas pedagógicas, pouco satisfatórias, no sentido em que possibilite ao professor operar com a realidade complexa com a qual se depara não recuando de sua função, não negando a possibilidade de trilhar outros caminhos que resultem em ofertar um ensino de melhor qualidade. O educador deve ser convocado a reinventar-se sempre, pois ensinar educando requer responsabilidade, compromisso, persistência, parceria multidisciplinar, reelaboração das estratégias de ensino e aprendizado constantes. Dessa forma, o espaço da FC pode possibilitar que a ação docente seja afetada e, certamente, modificada na medida em que o professor repensa e refaz a sua prática. Possivelmente, essa pode ser a essência que rompe com uma docência condicionada e paralisante, possibilitando novos efeitos advindos da experiência da FC.

O *Mito de Sísifo*, escrito pelo filósofo franco-argelino Albert Camus (1989), inspirado no mito do anti-herói grego, narra a história de um homem que, devido à uma condenação perpétua pelos deuses, devia empurrar uma grande pedra de formato arredondado até o topo de uma montanha, e após o natural rolamento da pedra até a base da montanha novamente recomeçar a tarefa de levá-la ao topo. E esta ação de esforço tinha de ser refeita continuamente por toda a eternidade, ou seja, algo sem um sentido aparente. A obra examina, por meio da rotina cansativa, tediosa e repetitiva de Sísifo, o absurdo da condição humana e o desafio de contorná-lo. A proposta de Camus apresenta o conflito do homem contemporâneo acerca da ausência de um sentido da sua existência. Os questionamentos levantados sobre a rotina de Sísifo abrem discussão sobre temas que envolvem a tentativa de controle sobre o corpo do indivíduo, assim como, sobre a presença constante da angústia e do desamparo. É nesse ponto que se torna importante refletir sobre os questionamentos suscitados nessa obra e como ressoam com o contexto educacional atual. De acordo com Sól em seu estudo sobre formação continuada de professores de LI:

Vale lembrar que o mito de Sísifo, também, pode remeter a uma repetição criativa de situações, a cada vez que Sísifo inicia a sua jornada com a pedra montanha acima, há sempre a esperança de um novo final. E o rolar da pedra será sempre diferente, bem como a própria pedra, que vai se desgastando e, ao mesmo tempo incorporando o que encontra pela frente. E, assim, também são as aulas, que são sempre dinâmicas e singulares, bem como os alunos e os professores (SOL, 2014, p.160).

Retomando a questão que sustenta este tópico de discussão: o que move o professor na formação continuada? Para Neves<sup>10</sup> (2020) “Não há como ter uma única resposta. Seriam muito mais respostas singulares, de cada um que se sente causado por estar nessa função.” Essas ações voluntárias abandonam a ideia de que há um caminho pronto a ser replicado, assim se assemelhando ao ofício de criação do artista. Como afirma Deleuze (1999, p.6), “Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade.” Nesse sentido, cabe ao docente decidir onde e como investir, à sua maneira, na própria formação. Da mesma forma, Sísifo, ao empreender esforços para empurrar a pedra para o alto da montanha, pode tomar o desafio que lhe foi proposto como uma possibilidade real para deslocá-la a cada vez de um modo diferente. Assim, ele torna a sua ação única e intransferível, ao passo que tece seu caminho contornando os obstáculos que a grande pedra impõe durante a sua tarefa de reconduzi-la ao topo da montanha. Deleuze, na obra *Diferença e Repetição* afirma que,

Considerando a repetição no objeto, permanecemos aquém das condições que tornam possível uma ideia de repetição. Mas, considerando a mudança no sujeito, já nos encontramos além, diante da forma geral da diferença. A constituição ideal da repetição também implica uma espécie de movimento retroativo entre esses dois limites. Ela se tece entre os dois (DELEUZE, 1988, p.76).

Isso equivale a dizer que há entre Sísifo e a pedra um permanente estado de alteração da forma. O gesto de empurrar a pedra, de repetir a ação nunca é o mesmo, pois é aí no rearranjo entre os “mesmos” (homem-pedra-montanha), que o novo encontra possibilidade para emergir e ressignificar a experiência. Se traçarmos um comparativo, é recorrente duas ações docentes comumente: a de fazer sempre o mesmo (desgaste cotidiano no ensino) e o desejo de não sucumbir (procurar fazer o mesmo de outras

---

<sup>10</sup> Nota de aula realizada na disciplina Fundamentos da psicanálise e suas possíveis contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão na FALE/UFMG em 2020.1.



maneiras). Ressaltamos que apostamos na possibilidade de instaurar uma nova performatividade como um aspecto inventivo.

O termo performatividade, importante no campo da linguística e da filosofia da linguagem, foi desenvolvido pelo filósofo britânico Austin (1962) para descrever os atos da fala e da linguagem como ação comunicativa e performativa. Desse modo, a linguagem não apenas representa, mas se desencadeia em ação. Dessa maneira, há dois tipos de enunciados performativos: o primeiro chama-se “ato ilocucionário”, que corresponde ao que uma pessoa, ou locutor, faz quando enuncia algo em certas condições comunicativas e com certas intenções, enquanto o segundo, “ato perlocutório”, abarca a reação àquela fala, ou melhor, o efeito produzido no alocutário.

O “enunciado performativo” teve um caráter inovador para a época, pois ofereceu outro olhar sobre o uso da linguagem ao designar o enunciado como um desenvolvimento de uma ação. Conforme acrescenta o professor de literatura Loxley (2007, p.18, tradução nossa), “se a ilocução denota a função desempenhada em dizer algo, então a perlocução denota o efeito que eu produzi ao emitir o enunciado”.<sup>11</sup> Assim, Austin revelou como a linguagem é performativa e, principalmente, como as palavras têm força nos atos de fala. Este tema é fundamental para compreendermos como o professor desempenha a identidade com base em comportamentos que são convencionais na sociedade e como a linguagem molda os corpos.

Podemos considerar que o modelo educacional vigente construiu diversas representações do que é ser professor de LI em uma escola pública brasileira. Assim, é preciso ressaltar que o corpo do docente carrega em sua subjetividade um corpo domesticado<sup>12</sup>, e tende a repetir uma série de atos performativos. Por esse motivo, o docente de LI precisa avaliar constantemente os discursos performativos, referentes ao fracasso do seu ensino proferidos no espaço escolar e repetidos por gestores, coordenadores e professores. Um exemplo disso é o enunciado, “se os alunos não sabem nem ler em português, como lerão em inglês?”, que provoca a necessidade de reflexão para outros possíveis enunciados performativos, tais como, “Eu quero/ desejo que os alunos leiam em língua inglesa”. Desse modo, devem-se proporcionar espaços de

---

<sup>11</sup>“If illocution denotes the function performed in saying something, then perlocution denotes the effect I produced by issuing the utterance.”

<sup>12</sup> Discussão empreendida na obra *vigiar e punir* escrita pelo filósofo francês Michel Foucault a respeito de corpos submissos a estrutura disciplinar extremamente autoritária.

aprendizado nos quais os alunos percebam, por meio da ação de ler, que possuem capacidade de aprender e de incorporar esta ação no próprio cotidiano.

Nesse caso, cabe à FC o papel principal de desestabilizar posições discursivas fixas no discurso docente de que não se aprende a ler inglês na escola, convocando o docente a um reposicionamento frente à responsabilidade pela invenção. O docente precisa desejar ir além do senso comum. Nesse sentido, Moita Lopes (2013, p.243), a respeito do conceito de performatividade, acrescenta: “isso significa que, se por um lado, repetimos *performances*, por outro lado, por se tratar de repetições, elas nunca são iguais e, como são sempre encenadas para outros, dependem dos significados que outros atribuem ao que fazemos.”

Operacionalmente, Pennycook (2007) faz distinção entre o performativo e a performatividade. Se o performativo dá conta das *performances* repetidas, a performatividade inclui a possibilidade de inaugurarmos *performances* inovadoras. Sob essa perspectiva, é necessário que ocorra uma investigação da prática docente no espaço escolar. Para isso, na FC, é preciso tensionar o professor a buscar os porquês de comportamentos convencionais na escola. Para a linguista brasileira Joana Plaza Pinto (2002), nesse processo de imbricação, o sujeito pode propor um desvio de alguma maneira, pela força da ilocução (atos de fala) e do agir do corpo. Em suas considerações, Pinto (2002, p. 106) acrescenta: “uma ameaça se materializa pelo enunciado performativo que a opera, mas também pelo efeito do movimento do corpo que executa o enunciado.” Mas o que vem a ser isso? Nesse caso, o docente autoriza-se a desfrutar do modo como pode usar o seu corpo. Desse modo, o docente passa a inaugurar *performances* inovadoras no contexto de FC e em sua prática educacional.

Em síntese, uma marca de diferença pode levar a instaurar outras performatividades e esse efeito pode ser apreendido por meio do discurso. Como argumenta o estudioso da Linguística Aplicada Alistair Pennycook (2007, p.74, tradução nossa) “se Foucault (1980) estava preocupado com ‘efeitos de verdade’ do discurso, e Butler (1993) com os ‘efeitos corporais’ do discurso, estou aqui preocupado com os ‘efeitos de linguagem’ do discurso, as maneiras pelas quais as línguas são materializadas por meio do discurso”.<sup>13</sup> Destaca-se aqui, em linhas gerais, que a noção de performatividade resulta em um rito

---

<sup>13</sup>“If Foucault (1980) was concerned with the ‘truth effects’ of discourse, and Butler (1993) with the ‘body effects’ of discourse, I am here concerned with the ‘language effects’ of discourse, the ways in which languages are materialized through discourse”.

discursivo materializado que domestica um corpo não estando imune à efervescência de um novo evento performativo na construção discursiva.

Portanto, o enunciado performativo desempenha um ato que dá espaço para o desvio da norma padrão de ensino, contrapondo-se, de alguma maneira, com o que veio antes, pois ao questionar sua *práxis*, pode trazer uma diferença. Apostamos, que ao (re)significar a prática pedagógica, o professor pode inaugurar uma outra performatividade ao incorporar novas ações em suas práticas. Assim, esse ato performativo poderá fortalecer o ensino de LI em escolas públicas do Brasil.

Tendo em vista o recorrente mecanismo de controle sobre os corpos no decorrer da formação social, é preciso traçar em oposição, vias que promovam aos sujeitos o acesso à liberdade de seus corpos. Do mesmo modo, torna-se essencial combater os instrumentos que inibem as atitudes corporais dos sujeitos, como: dominação, censura, retaliação, silenciamento, cerceamento, apagamento, fragmentação, esvaziamento, aprisionamento dentre outras práticas recorrentes usadas pelos sistemas dominantes.

O filósofo francês Michel Foucault em sua obra *Vigiar e punir* publicada em 1977, busca analisar como o sujeito torna-se sujeito. Portanto, o autor categoriza três eixos principais em torno da *genealogia do poder*: o saber (ser-saber), o poder sobre os outros (ser-poder) e consigo próprio (ser-consigo). Para o autor, importa saber *como chegamos a isso que somos?* Dessa forma, nos cabe pensar o impensado sobre nossos corpos. Com isso, indagar individualizações homogeneizadas, *corpos doces*. Para isso, Foucault examina a articulação corpo-objeto presente em corporações militares, instituições de ensino, fábricas e em ordens religiosas.

Desse modo, é preciso resgatar continuamente, o sensível, a beleza do movimento, a sutileza do gesto, a relação com o interno, por uma via de reconexão das partes que foram abruptamente submissas socialmente. Portanto, é preciso recriar estratégias de vida que possibilitem ao sujeito o direito de existir em plenitude. O médico francês Nicholas Andry (pai da Ortopedia), no livro *A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir nas crianças as deformidades do corpo*, descreve o uso de técnicas para correção postural e exercícios de fortalecimentos com crianças. Apresentamos a árvore símbolo da ortopedia para problematizarmos um pouco mais sobre os instrumentos de dominação do corpo e a desnaturalização dos sujeitos na Figura 6.

**Figura 6 - A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir nas crianças as deformidades do corpo**



Fonte - Nicholas Andry (1741)

Aqui, acionamos a releitura da imagem para problematizar possíveis efeitos causados pelo controle dos corpos da infância à vida adulta. Ao retomar a imagem, temos a relação posta entre uma árvore em crescimento presa a uma estaca. A princípio podemos depreender dessa imagem algo como cuidado, proteção, segurança, sustentação, equilíbrio advindas da estaca. Mas, se observarmos também, podemos perceber a limitação do espaço, a restrição de escolha, bem como o excesso de controle e a determinação imposta à árvore. Por outro lado, retomamos à mesma imagem e percebemos os desvios do tronco à estaca como possíveis manifestações da essência dessa. Pois, ainda que pareça ceder à imposição da estaca, esta encontra brechas para conduzir os seus próprios ramos.

Nesse ponto, podemos nos perguntar: O que de fato representa essa estaca? O que pode essa árvore? O que de fato vemos? Diante dessa argumentação, podemos elaborar outras perguntas: o que sente essa árvore? O que deseja? O que pode fazer? De qualquer forma, como sabemos, embora possamos pontuar saídas reveladas pelo sujeito. Importa-nos dizer que o corpo do docente precisa ser considerado na FC. Para tanto, é necessário que se faça emergir outras significações de si mesmo nesse processo de revisitação das marcas advindas de sua experiência em diferentes etapas da sua vida e da sua formação. Essa formulação, aponta para uma formação docente não engessada, mas aberta à circulação da palavra. No entanto, faz-se necessário que os docentes frente aos entraves

que atravessam seus corpos encontrem invenções possíveis que os façam deslocar em direção ao novo. Dessa maneira, a experiência docente precisa superar estratégias mecanizadas que apenas controlam, normatizam, ignoram, empobrecem e desprezam a subjetividade do docente.

Na sessão seguinte, avançaremos nos estudos psicanalíticos freudo-laciano a respeito dos efeitos da pulsão. Busca-se compreender o trabalho psíquico do sujeito durante o processo de imersão literária.

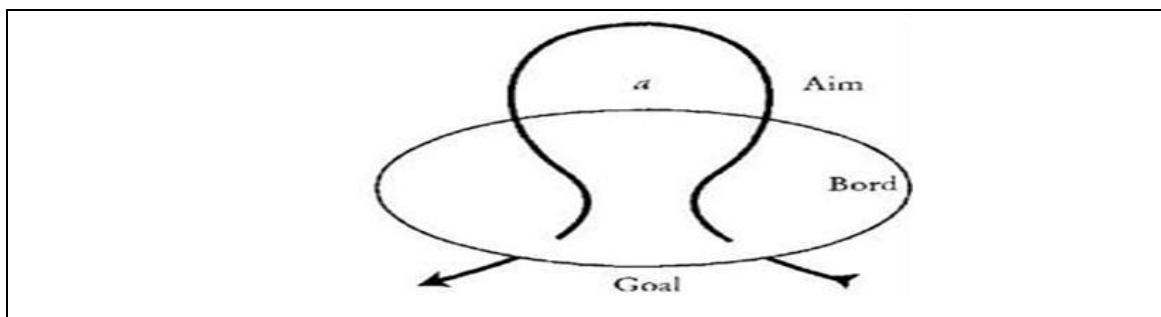
## **2.2 O circuito da pulsão: às voltas com o “objeto a”**

Cabe-nos trazer à discussão o conceito de pulsão, contraponto importante ao conceito de desejo. Freud introduziu o conceito de pulsão em 1905 no texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Ao publicar *As pulsões e seus destinos* (1914 - 1915) para apresentar a sua metapsicologia, marcou a história da psicanálise. Para Iannini e Tavares (2017, p.8), “Tão ou mais fundamental do que o próprio inconsciente, a pulsão é um “conceito fronteiro”, situado entre o corpo e o aparelho psíquico. Apesar de sua relativa “obscuridade”, admitida, aliás, pelo próprio Freud, o conceito de pulsão ilumina a metapsicologia e demarca a especificidade da clínica psicanalítica”. Mas o que vem a ser a pulsão? E em que sentido esse conceito nos interessa? A pulsão é uma força interna que interpela o sujeito, exigindo dele um trabalho psíquico constante na direção de algo que lhe falta.

Desse modo, a pulsão habita o sujeito entre a falta e aquilo que pode vir a ser um objeto, sendo que não necessariamente venham juntos ou complementem-se um ao outro, pois a pulsão não atinge o objeto, apenas realiza um retorno em circuito. Portanto, a satisfação da pulsão reside em um circuito que sempre se impõe. Para Lacan ([1964], 2008, p.175), “é que, desde o começo, Freud nos apresenta como assentado que parte alguma desse percurso pode ser separada de seu vaivém, de sua reversão fundamental, do caráter circular do percurso da pulsão”. É, portanto, nesse circuito, que cada sujeito responde à pulsão de um modo singular às voltas de uma satisfação. Lacan, ao retornar ao artigo Freudiano de 1915 em seu seminário, livro 11: *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964), no capítulo XIV, intitulado *A pulsão parcial e seu circuito*, aborda o caráter circular da pulsão. No esquema do circuito pulsional estão o objeto *a*, a primeira letra da palavra *autre* (outro, em francês), *aim*, que representa o

*trajeto*, *goal*, o *alvo* da pulsão, e *board* representa a zona erógena que contorna o objeto satisfazendo a pulsão de modo parcial. A Figura 7 apresenta uma representação esquemática do circuito pulsional criado por Lacan:

**Figura 7 - O circuito pulsional**

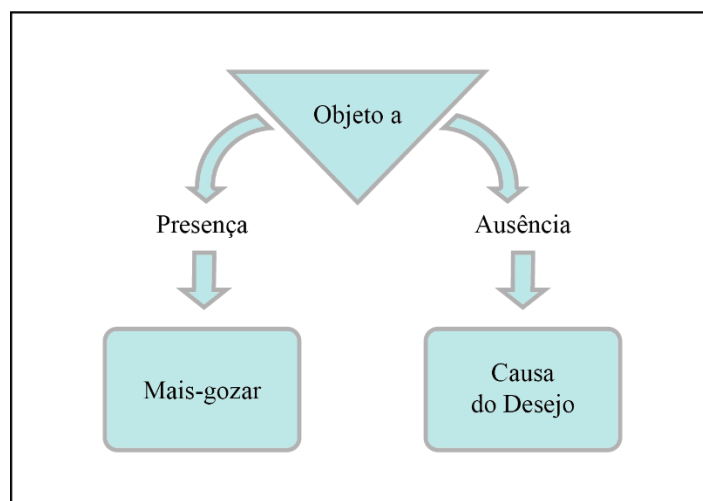


Fonte: Lacan, J. ([1964] 2008, p.175)

Assim, temos a pulsão na relação do sujeito com o objeto *a* (objeto perdido/oculto) passando pela estrutura de borda da zona erógena em seu circuito. Tendo sua necessidade satisfeita parcialmente, cada sujeito responde à pulsão de uma maneira. Comumente, manifesta um gozo por meio de um mal-estar sob a forma de um sintoma. De acordo com Simões (2018), “(...) o gozo é exatamente um conceito que vai se colocar nesta trilha, de algo que se satisfaz na pulsão. Esse algo não necessariamente prazeroso (...)”. Ou seja, o sintoma pode estar localizado nesse circuito pulsional, nesse constante voltar. Dessa forma, quando o sujeito não consegue nomear o objeto *a*, depara-se com a angústia em uma dupla via, por sua presença ou por sua ausência. De acordo com Coutinho Jorge (2017, p.202),

“A angústia sinal, decorrente da ameaça da perda do objeto, se refere à face causa de desejo do objeto *a*. Já a angústia automática decorre da invasão de gozo precipitada pela face mais-gozar do objeto *a*. A primeira tem relação com a ausência, a segunda, com a presença do objeto.”

Do mesmo modo, por trás dessa angústia está o seu sintoma que incide sobre o sujeito como desprazer manifestado por uma falta ou perda circulando “fora” do sujeito, no Outro, um algo a mais. Apresentamos na Figura 8 uma representação da Angústia.

**Figura 8 – Angústia**

Fonte: Adaptação Jorge (2017, p.202)

E, por ser isso, esse algo a mais (objeto perdido) causa angústia. Para Jorge (2017, p.204), “Nesse sentido, a angústia é a insinuação, a evocação - a aproximação - desse gozo real perdido e que, como tal, se revela mortífero para o sujeito, que nasceu justamente ao perdê-lo.” Mas o que podemos considerar sobre a satisfação? O objeto *a*, a causa do desejo, atinge a satisfação de modo parcial por meio de alguma coisa que mantém o funcionamento da pulsão dentro de um arranjo subjetivo único para cada sujeito.

Nesse sentido, sobre os processos de constituição identitária do professor, Sól (2015, p.160) afirma que: “as professoras se vêem a partir do olhar do outro, são capturadas pelos discursos circulantes sobre o professor de LI e acabam repetindo e incorporando essas discursividades. Assim, suas identidades e subjetividades vão se constituindo de impasses e contradições”. Diremos que esses impasses e contradições são regidos pela sexualidade em busca de satisfação da pulsão. Segundo Lacan [1962-1963], a “pulsão invocante” (experiência mais próxima do inconsciente) e seus objetos: o olho, a boca, e a voz exercem uma articulação entre corpo e significante e possíveis representações para o sujeito”. Desse modo, cada pulsão parcial tem o seu objeto. O objeto *a* apresenta quatro substâncias episódicas, a saber: oral (boca), anal (fezes evacuadas do corpo), escópica (olhar) e invocante (voz). Além disso, o objeto *a* é sempre contornado através dos orifícios do corpo, pois não sustenta o desejo. É a fantasia que ali se aloja que sustenta o desejo do sujeito. Destacamos a montagem das pulsões nas bordas corporais: oral, olhar e invocante. Na pulsão oral, as três posições da são: *eu como o*

*objeto; eu sou comido pelo Outro e se fazer ser comido.* No circuito pulsional do olhar, temos duas posições: *eu olho* e *sou visto*. Do mesmo modo, a pulsão invocante está localizada em três posições: *ouvir, se ouvir* e de *se fazer ouvir*, sendo o laço que liga o desejo a angústia.

Desse modo, é preciso considerar que o docente elabora a partir de um “semblante”, pois a rede de significantes é semblante. Lacan, no seminário 18, *De um discurso que não fosse semblante*, nos diz que, “... não há semblante de discurso. Tudo que é discurso só pode dar-se como semblante, e nele não se edifica nada que não esteja na base do que é chamado de significante” ([1971], 2009, p.15). Nessa perspectiva, o discurso manifesta uma “aparência” e produz efeitos na imagem e no significante. Miller ([1991-1992], p. 3) acrescenta que o semblante “consiste em fazer crer que há qualquer coisa lá onde não há”. Ao passo que, este “caráter ficcional” com o tempo pode organizar as experiências dos docentes. Portanto, no espaço de FC cabe ao pesquisador considerar os saberes dos docentes e suas subjetividades (que não param de produzir novos significantes na cadeia discursiva).

A partir dessas considerações, é necessário romper com ideias que congelem ou busquem estabilizar um pensamento pronto, fixo sobre ser/estar docente no espaço de FC. Como acrescenta Lacan no Seminário, Livro 16: *de um outro ao outro*, a respeito da formação do sujeito “Ele parte do significante, porque o significante é, afinal, o único elemento cuja certeza nos é dada pela análise, e devo dizer que ela lhe dá seu pleno destaque, que lhe confere seu peso” (2008, p.300). Desse modo, os processos de subjetivação, conforme a teoria psicanalítica (subjetividade em movimento significante), como uma “associação livre coletivizada”, abrigam o simbólico provisoriamente, pois este não tem o último significante *que representa o sujeito para outro significante*. Lacan no Seminário, livro 8: *a transferência* afirma o seguinte sobre a cadeia significante inconsciente e o desejo (grifos nossos),

“Com relação à *cadeia significante inconsciente* como constitutiva do sujeito que fala, o *desejo* se apresenta como tal numa posição que somente se pode conceber com base na metonímia determinada pela existência de cadeia significante. A *metonímia* é esse fenômeno que se produz no sujeito como suporte de cadeia significante. Pelo fato do sujeito submeter-se à marca da cadeia significante, é fundamentalmente instituída nele além da possibilidade do *deslizamento* indefinido dos significantes sob a continuidade da cadeia significante. Tudo o que se acha uma vez associado à cadeia significante – o elemento circunstancial, o elemento de atividade, o elemento do mais-além



do termo no qual essa atividade desemboca - todos esses elementos, em condições adequadas, são capazes de poder ser tomados como equivalentes uns aos outros ([1960-1961] 2010, p. 214- 215).

E o autor continua com o seguinte aprofundamento:

Um elemento circunstancial pode assumir o **valor representativo** daquilo que é o termo da enunciação subjetiva, do objeto para o qual o sujeito se dirige, ou, igualmente, da própria ação do sujeito. Ora, é na própria medida em que algo se apresenta como revalorizando o tipo de **deslizamento infinito**, o elemento dissolutivo trazido ao sujeito, por si mesmo, pela **fragmentação significante**, que ele assume valor de objeto privilegiado, que estanca esse deslizamento infinito. Um **objeto** pode assumir também, com relação ao sujeito, esse valor essencial que constitui a **fantasia** fundamental. O próprio sujeito se reconhece ali como detido, ou para lembrar-lhes uma noção mais familiar, fixado. Nessa função privilegiada nós o chamamos **a**. e é na medida em que o sujeito se **identifica** à fantasia fundamental que o **desejo** como tal assume consistência, e pode ser designado, que o desejo, também, de que se trata para nós está enraizado, por sua própria posição, na Horigkeit; isto é, para utilizar a nossa terminologia, que ele se coloca no sujeito como **desejo do Outro, grande A**. A é definido para nós como o **lugar da fala**, esse lugar sempre evocado desde que há fala, esse lugar terceiro que existe sempre nas relações com o outro, **a**, desde que há **articulação significante**” ([1960-1961] 2010, p. 214- 215).

Poderíamos sintetizar que na formação temos a possibilidade de oferecer uma escuta que produza efeitos nos sujeitos, pois o *mediador-formador* faz semblante de objeto **a**. Desse modo, o deslizamento na cadeia de significantes acontece por meio do desejo do Outro como fonte da fantasia. De acordo com Lacan, no *Seminário, livro 20: mais, ainda*, “o significante é a causa do gozo” (2008, p.30). Sendo assim, essa articulação significante coloca o sujeito frente ao seu desejo (inconsciente). Assim, o sujeito desliza entre os significantes.

Marilene Oliveira, em sua dissertação de mestrado, “*O ensino da língua inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do Gozo*”, apresenta a análise do *corpus* formado por relatos de professores sobre suas buscas de satisfação ou gozo. Ela relata as duas vias de satisfação de gozo: o gozo masculino, fálico ou mortificante (lamentações, queixas) e o gozo feminino, suplementar ou vivificante (situações prazerosas e gratificantes). De acordo com a autora, “quem se encontra no gozo fálico pretende completar algo e acredita

que vai; por outro lado, quem está no suplementar, sabe que não vai completar e procura suplementar” (OLIVEIRA, 2014, p.49). De todo modo, é importante ressaltar que é da ordem do impossível a completude do gozo, mas é possível ir além. Britto (2012, p.46) salienta que “Lê-se para deleite pessoal, fruição, entretenimento, quando se pega um livro ou uma revista e deixa-se que o pensamento flua sem compromisso ou objetivo além do prazer de ser e de experimentar situações, ambientes, acontecimentos.” Ainda de acordo com o autor, acrescentamos que nesse ato de ler por prazer *um algo a mais* da ordem de um *mais-gozar* pode fisgar o sujeito em seu desejo. Isso significa dizer que o sujeito avança na leitura à medida que experimenta algo desse lugar de prazer parcial como leitor às voltas com a leitura em um circuito próprio e intransferível.

Assim, consideramos que algum trabalho se faz necessário para que o docente perceba as lacunas que compõem o seu repertório literário e aprimorem suas habilidades. Nessa dimensão, é preciso propor atividades de leitura que mobilizem os docentes no espaço de FC; que os instiguem e os estimulem a se deslocarem de uma posição inerte frente a uma posição de implicação com a sua formação. Sendo assim, o *mediador-formador* deve ofertar escuta para que os professores possam ir em busca de seus próprios posicionamentos críticos frente ao texto.

### **2.3 O Manejo da transferência e a resistência nos Jogos de Leitura em Ação**

Nesse tópico propomos uma breve reflexão sobre o modo sobre o modo como se dá o *manejo da transferência* a partir dos pressupostos defendidos pela Psicanálise Freudolacanianiana e a sua marca em dois casos. Antes, torna-se necessário mencionar que o conceito de transferência foi inaugurado no texto *Estudos sobre a histeria* (BREUER; FREUD, [1895], 2006). No primeiro caso, Freud fez uma análise minuciosa sobre os efeitos causados pela interrupção de um tratamento entre o médico Breuer e sua paciente Anna. Os estudos revelaram que o destino da relação transferencial por meio desta intervenção apontou uma causa direta na construção de um novo sintoma (gravidez psicológica) na paciente. Em sua releitura de Freud, Lacan (1998), no texto *Intervenção sobre transferência*, retoma ao clássico caso Dora para investigar a causa do interrompimento por parte da paciente com o seu médico Freud na condução do tratamento. Em ambos os casos, interessa-nos salientar o cuidado do analista com o manejo da transferência.

Se por um lado temos a transferência como condição para análise, por outro o analista pode deparar-se com a resistência como causadora de entraves da implicação do sujeito com o seu saber inconsciente. Freud em seu texto *Inibição, Sintoma e Angústia* ([1925-1926]1996) sinaliza que a resistência impede o avançar da análise. Importa observar que, a repetição de protótipos infantis e a resistência tende a se apresentar como *amor de transferência*. É importante salientar que a transferência analítica pode ser positiva ou negativa. Desse modo, enquanto o primeiro engaja o analisando em suas questões, a segunda impede o trabalho analítico.

Para Lacan, no Seminário *Transferência* “Na transferência, o sujeito fabrica, constrói alguma coisa” ([1960-1961] 2010, p.220). O autor acrescenta que “Em outras palavras, parece-me impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala” (2010, p. 221). Desse modo, o analisando atribui ao analista a função de objeto do seu desejo inconsciente. Assim, o analista tem o desafio de conduzir o trabalho do analisando na direção do seu desejo. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que o analista esvazie essa posição. Lacan afirma que “a experiência de transferência é, na análise, a única via pela qual se opera a desobstrução das vias que levam ao objeto (2016, p. 507). Portanto, *o amor de transferência* estabelecido nesta relação, contém o *agalma* (ponto de fixação do sujeito como desejo), mas cabe ao analista a função de perguntar-se *o que ele quer?* (LACAN, 2010, p.226). Em consequência, o analista deve “experimentar-se sujeitado à fenda do significante” (LACAN, 1998, p. 848).

Do ponto de vista dos *Jogos de Leitura em Ação*, compreendemos que *o amor de transferência* é condição para o trabalho de mediação do texto entre o *mediador-formador* e o *mediador em formação*. Nessa perspectiva, tomamos a transferência como a base motriz do engajamento entre os sujeitos. No entanto, é preciso que ocorra um esvaziamento do *Sujeito Suposto Saber* (LACAN [1964], 2008) por parte do *mediador-formador* para que cada *mediador em formação* se apresente em sua singularidade. Loures acrescenta que “o manejo da transferência como intervenções que possam alterar os efeitos da transferência na produção do sujeito (2014, p.71). Nesse processo, os Jogos servem como entrada para o campo da experimentação do/no corpo, olhar, espaço, gesto, voz, tempo e escuta na relação com o que possa advir do contato do texto com o sujeito em sua singularidade. Desse modo, não se trata de encontrar ofertar um objeto pronto,

mas de gerar no vazio a possibilidade de implicação subjetiva na construção de um saber que advém de cada experiência.

Nesse sentido, defendemos que a mediação dos *Jogos de Leitura em Ação* possibilite a circulação de saberes diversos que eclodem da experiência individual na presença de outros corpos, ou seja, experiência de singularidades. Sendo assim, os jogos não são fechados em formas prontas de mediação e interpretações homogeneizadas. Pode-se observar que o jogo se torna um acontecimento singular quando põe o *mediador em formação* frente ao desafio de acolher o eco do seu desejo. Para isso, é preciso que o *mediador-formador* faça o manejo necessário para que o *mediador em formação* supere as resistências e se inscreva no jogo. É mais importante notar que esse investimento no desconhecido é o que torna o jogo ainda mais dinâmico, potente. Sobre essa base, é possível que algo a mais aconteça. Esse algo a mais é marca de um investimento de cada sujeito em seu tempo subjetivo com o seu desejo de saber.

#### **2.4 Da identificação à inscrição do desejo na *Composição da Performance Individual***

Lacan retorna à teoria freudiana para compreender como se dá a instauração do sujeito do inconsciente. Nesse sentido, o conceito de traço unário (traço único) foi apresentado no seminário *Identificação* (1961-1962). Nesse entendimento, como afirma Lacan, “(...) o que entendemos por identificação, porque é isto que encontramos na identificação, naquilo que há de concreto em nossa experiência referente à identificação, é uma identificação de significante” (LACAN, [1961-1962], 2003, p. 23). Observa-se também que, nesta dimensão o sujeito está assentado em uma identificação com *o ideal do eu* (ser). Tendo em vista essa discussão, o autor nos adverte que o processo de identificação está relacionado ao modo de operação do desejo. Para o psicanalista Jorge Forbes, “o desejo sempre aponta para algo que está faltando. “Eu desejo” é a enunciação da falta” (2013, p. 133). Portanto, há que se considerar o embate entre o sujeito e o desejo do Outro advindas do processo de nomeação para inscrever o sujeito no laço social. Ou seja, o sujeito ao ser nomeado pelo significante do Outro tem o seu desejo apagado. Dessa forma, o processo de renomeação por meio da incorporação de novos significantes pode fazer emergir o sujeito. Apontamos, a seguir, a performance como uma possível entrada para esta ação de imersão do sujeito.

Renato Cohen, no texto *Performance como linguagem*, apresenta a contribuição de todas as formas de *live art* (acontecimento) para ampliar o jogo com o signo produzindo um furo na estética contemplativa. O autor assinala que “a performance flutua entre essas várias linguagens podendo, como já enfatizamos, ser classificada como uma expressão cênica” (COHEN, 2013, p.160). Portanto, a performance atravessa fronteiras, pois rompe com a necessidade de uma ação, personagem e conflito presentes na linguagem do Teatro. O diretor e professor de Teatro estadunidense Richard Schechner argumenta que “todo teatro é performance, mas nem toda performance é teatro (ou qualquer outra subcategoria de performance (2010, p.28). Os estudos da performance apontam para a fronteira entre a representação e o acontecimento. Nesse sentido, Ana Reis Nascimento em sua dissertação de mestrado intitulada, *Performance, corpo, contexto: trajetos entre arte e desejo* enfatiza que a dimensão política é potencializada, pois o artista “passa de sujeito a sujeito e objeto de sua própria arte” (2011, p. 36). A autora acrescenta que nesse caso “seu material composicional é o seu próprio corpo e os processos de constituição de si mesmo, dentro de um contexto social” (2011, p.36).

Na performance, você se torna outros, sem deixar de ser o que é. O performer sabe que se encontra diante de um outro (um outro em si, um outro do outro, um outro do espaço) e não se esforça para ignorar tal fato, pelo contrário, é com isso que ele cria. Ele se deixa atravessar por esse estado de exposição criativa de si mesmo como estado transitivo de capaz de proporcionar a abertura para o encontro, para a alteridade” (NASCIMENTO, 2011, p. 67).

Com base nessa citação, tomamos o trabalho do performer na relação com o outro como um elemento importante a ser localizado no interior da experiência do trabalho do *mediador em formação* com o seu processo de composição. Sendo assim, o processo de *Composição da Performance Individual* revela-se fonte para o encontro com a alteridade, diferença entre os sujeitos. Em suas considerações, Nascimento aborda a concepção do tempo na performance como “o tempo que suspende o relógio para potencializar o agora em sua dimensão da experiência” (NASCIMENTO, 2011, p. 72). Assim, *o mediador em formação* tem a oportunidade de silenciar ações automáticas em detrimento de uma ação mais orgânica na relação com o outro. Nesse ponto, Nascimento afirma que “O corpo está presente em relação a outros corpos, condição irrevogável do acontecimento: a performance só se realiza quando há o encontro, de duas ou mais subjetividades” (2011,

p. 72). Desse modo, percebemos o espaço de mediação como lugar de encontro com a alteridade. Como salientam Bogart e Landau “a composição fornece a estrutura para trabalhar a partir de nossos impulsos” (2017, p.31). Nesse entendimento, a intervenção da *Composição da Performance Individual* pode colocar em cena algo do desejo do *mediador em formação* como traço constitutivo.

## **2.5 Deslocamentos subjetivos: discursivo, linguístico e corporal no processo formativo**

Considerando a possibilidade de alcançarmos possíveis *deslocamentos subjetivos* na mediação, o *mediador-formador* não deve antecipar interpretações acerca do desejo do *mediador em formação*. Por outro lado, sustenta a posição de quem acolhe, pontua. Ou seja, o *mediador-formador* leva em consideração o saber do *mediador em formação*. Eis o ponto chave na mediação conjunta: sustentar um lugar de escuta até que possa aparecer algo novo. Para isso convocamos a noção de Deslocamento subjetivo defendida pela educadora e psicanalista Maralice Neves a fim de problematizarmos o desprendimento do sujeito de determinadas representações para dar lugar a outras, mas com um rastro do passado no presente. (SÓL, 2014; NEVES, 2008).

O conceito de Deslocamento Subjetivo foi aprofundado durante a comunicação: *Como me tornei professora de língua inglesa: uma trajetória de formação contínua* durante a *XVI Semana de Letras da UFOP e III Simpósio Internacional da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem* no ano de 2021. Para a autora os deslocamentos subjetivos acontecem “ao longo do tempo de cada sujeito os deslocamentos vão, então, se transformando em efeitos de mudança, em retificações subjetivas, sempre à posteriori, de modo a retirar o sujeito de certos espelhamentos com o Outro e a destravar identificações cristalizadas”. Ou seja, para que ocorra um possível deslocamento subjetivo é necessário um movimento de implicação do docente no seu percurso profissional. Assim, ao interrogar e pinçar suas práticas um saber advém da experiência, um saber que emerge de algum desvio do que ora estava silenciado. Com efeito da elaboração a posteriori o sujeito tem a possibilidade de criar rotas pedagógicas e inscrever sua subjetividade.

O artigo *A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca?* (NEVES, 2016) apresenta alguns efeitos que

a fúria de um aluno causou na professora referentes ao seu modo de satisfação em dançar durante a aula de língua inglesa. Ao acolher o relato da professora durante um *pedagogical round* (Loures, 2014) percebeu-se como esse recuo frente ao outro (discente) afetou sua posição desejante em seu modo singular de ensinar. Nesse sentido, o artigo detalha como Mirela, a professora, jogava com os objetos voz e olhar ao recorrer a um corpo dançante na sala de aula. São efeitos que demarcam o quanto cada docente é atravessado em sua práxis. Corroborando a discussão a educadora e psicanalista Juliana Santana (CAVALLARI, 2015, p. 95), em *Deslocamento subjetivos diante do impossível de educar*, salienta que,

“Vale salientar que, para que a análise produza mudança ou deslocamento subjetivo, isto é, para que haja consequência no ato analítico, é necessário que o analista não responda, prontamente, a pergunta a ele endereçada pelo analisando, mas que sustente e/ou pontue essa pergunta, a partir de seu suposto saber sobre o outro, de modo que ‘o saber que não se sabe’ possa advir do próprio sujeito em análise” (CAVALLARI, 2015, p. 95).

Trazendo esse conhecimento para o trabalho de *mediação conjunta*, o *mediador-formador* se ausenta para que o desejo do *mediador em formação* possa ser pontuado. Isso ocorre porque o *mediador em formação* desloca-se na direção do seu desejo de saber. E, nesse deslocar algo do seu desejo é revelado como discurso. Para as autoras Reis e Costa (2017, p.172), no texto *Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e de suas técnicas*, “a compreensão do papel do corpo, dos movimentos, da entonação da voz para a constituição da linguagem e da expressão de si fez com que os alunos ganhassem autonomia e coragem em sua aprendizagem”. As autoras salientam que as contribuições da *Pedagogia do Teatro* podem proporcionar efeitos linguísticos em aprendizes de LI na escola. As autoras destacam que, “Desse modo, não apenas palavras foram apreendidas, ou a capacidade linguística do aluno ampliada, mas houve, sobretudo, espaço para que a constituição subjetiva do participante fosse redefinida” (REIS, COSTA, 2017, p. 172).

Nesta pesquisa, percebemos que na medida em que os *mediadores em formação* eram escutados, algo de suas subjetividades reverberavam no processo de composição. E essa subjetividade foi produzindo efeitos discursivos, linguísticos e corporais verificados durante a mediação e a avaliação da experiência. Por isso, defendemos que a mediação precisa atender aos movimentos singulares. Em suma, é neste sentido, que o *mediador-*

*formador* implicado pode contribuir para uma experiência de elaboração, composição e vivência. No sentido amplo, o *mediador em formação*, tal qual o *mediador-formador*, trafega na direção do seu desejo. Contudo, entendemos, que este não sabe que sabe sobre o seu desejo. Para Reis (2018, p.370), em *Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada*,

“Deslocamentos subjetivos são compreendidos como formas de reorganização do sujeito nas relações consigo, com o seu saber-fazer, com o outro. Deslocamentos exigem, enfim, muito trabalho, muito esforço, muita capacidade de reinvenção (de si) e poucas certezas. Desloca-se, portanto, apenas aquele sujeito que suporta seu agir, responsabilizando-se por ele” (REIS, 2018, p.370)

No que diz respeito ao *mediador em formação*, é preciso que consideremos o tempo subjetivo de elaboração de cada um deles. Sendo assim, há que se considerar sua narrativa pessoa, profissional e o que impulsiona o seu saber. Contudo, notamos a falta de intervenções que promovam possíveis deslocamentos que estimule sair da queixa em direção ao desejo. Dentro desse contexto de formação, precisamos driblar práticas engessadas, pré-fabricadas ou copiadas. Há de se considerar o sujeito em uma dimensão ampliada. Isso quer dizer que, se desejamos mais implicação dos sujeitos em sua formação, é preciso abrir espaço para que esses sujeitos inscrevam seus desejos. Cabe-nos frisar que, a formação deve fazer vacilar discursos fixados, o empobrecimento linguístico e o anulamento do corpo, igualando-o ao objeto. Dessa maneira, é preciso acolhermos rotas outras que se nos apresentam. Se desejamos falar em uma formação transformadora, é preciso recuperar um lugar de responsabilização.

Farah (2010, 408) em *O corpo na escola: mapeamentos necessários* apresenta “Uma última pergunta aos leitores: como crianças e adolescentes, alunos que fomos, qual seria, então, nossa história de corpo e de movimento que influenciou, desarticulou e encantou agora como educadores as nossas atuais práticas pedagógicas?”. Portanto, podemos refletir que temos o desafio de despertar nos sujeitos a possibilidade de compor novos caminhos. Pode parecer que estamos defendendo algo quase impossível. Mas, na verdade estamos reconhecendo que cada sujeito tem uma demanda própria. Isto é, cada *mediador em formação* apresenta-se em sua falta. Não obstante, também, o *mediador-formador* é fisgado pelo desejo de saber. Ou seja, é no deslocar que se constrói algo novo.



É interessante observar que o resultado desse encontro nem sempre pode ser localizado, pois os efeitos costumam aparecer no depois. Assim, há que se promover mais abertura na FC. Para tanto, é necessário investimento em tempo de escuta, aprimoramento linguístico e mediação de práticas pedagógicas e subjetivas entre os participantes. Normalmente, o professor vai ao espaço de formação e se “alimenta do saber” para depois tê-lo como objeto e, quem sabe, poder partilhá-lo no contexto de ensino no qual está inserido. Evidentemente, que o deslocamento não acontece pela via do consumo e da reprodução, mas a partir da implicação do sujeito com o seu objeto de ensino, da criação e do transbordamento de ressignificações. Assim, o deslocamento manifesta-se nesse constante mover-se.

## 2.6 O mediador literário extraordinário ou o possível na formação continuada

Iniciamos esta seção com a indagação de que muito nos tem mobilizado investigar por que há, como muita frequência, episódios de censura à mediação de textos literários na rede básica de ensino no Brasil. Temos acompanhado relatos constantes de professores que estão sendo pressionados, impedidos e até mesmo perseguidos por apenas desejarem desenvolver a mediação literária. Para complicar, historicamente nos deparamos com a herança nefasta da prática de *censura aos livros*<sup>14</sup> bastante recorrente no Brasil. A exemplo disso, retornamos a algumas ações de censura instauradas no século XIX, XX e XXI. Em 1875, houve a censura no espaço escolar do livro<sup>15</sup> *O crime do padre Amaro*, de Eça de Queiroz. Mais à frente, em 1937, exemplares escritos pelo escritor baiano Jorge Amado foram queimados nas ruas de Salvador. Do mesmo modo, durante os anos de vigência do AI-5 (1968 a 1978), foram censurados mais de 200 livros pelo governo militar. Destacamos algumas obras que já foram tiradas de circulação: *Feliz aniversário*, de Rubem Alves; *O casamento*, de Nelson Rodrigues; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado e *A volúpia do pecado*, de Cassandra Rios (teve 36 livros censurados). Recentemente, acompanhamos estarecidos duas novas ações de censura nas escolas em diferentes regiões do país, tais como Rondônia e Bahia. Em 2020, o Secretário de Educação de Rondônia determinou a remoção<sup>16</sup> de 43 livros nas escolas estaduais, mas após a desaprovação popular, a medida não foi efetivada. Na mira, estavam obras como

<sup>14</sup> <https://clubevivaleitura.com.br/livros-censurados/>

<sup>15</sup> <https://www.taglivros.com/blog/censurado-6-livros-que-foram-tirados-de-circulacao/>

<sup>16</sup> <http://www.gazetainformativa.com.br/sobre-livros-censurados/>

*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *Macunaíma*, de Mário de Andrade, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, bem como todo o acervo de Rubem Alves. Em novembro de 2021, notícias como: “*Professora é afastada por usar livro de Conceição Evaristo em sala: ‘familiares não se sentiram confortáveis*”<sup>17</sup>”, revelam o retorno aos tempos de censura. Nas palavras do filósofo francês Jacques Derrida (2014, p.52), durante uma entrevista *Essa estranha instituição chamada literatura* “o que chamamos de literatura pressupõe que seja dada a licença ao escritor para dizer tudo o que queira ou tudo o que possa, permanecendo, ao mesmo tempo, protegido de toda censura, seja religiosa ou política”. Diante do que nos explicita o autor, é fundamental assegurar o *direito à literatura*.

Convidamos o leitor à reflexão a partir de alguns dados referentes à presença e aos desafios do ensino de leitura no Brasil nos últimos anos. Para isso, recorreremos aos dados divulgados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* sobre os hábitos dos brasileiros em relação à leitura realizada pelo Instituto Pró Livro no Brasil, em parceria com o Itaú Cultural. É importante ressaltar que a pesquisa está em sua 5ª edição e foi feita por meio de entrevistas domiciliares. A amostra teve a participação de 8.076 entrevistados de 208 municípios com abrangência nacional entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. Lamentavelmente, a pesquisa revelou que perdemos 4,6 milhões de leitores representando uma diminuição do número de leitores de 56% para 52% do total de leitores entre 2015 e 2019. Outros dados apontam que 82% dos leitores gostariam de ter lido mais, mas 34% atribuem essa distância à falta de tempo. Outro fator importante, revela que 11% dos entrevistados apontam os professores como os principais incentivadores, bem como 52% são os principais responsáveis por disseminar o gênero literatura. Outro aspecto que merece especial reflexão é o afastamento dos leitores por conta do tempo em demasia atribuído às redes sociais nas horas livres. Importa assinalar que, para termos uma dimensão dessa catástrofe, 52% da população não tem o hábito da leitura, o que representa o equivalente a 100 milhões de brasileiros. Ademais, a pesquisa revela que o brasileiro leitor consome menos de três livros em média ao ano. Dessa forma, precisamos de políticas públicas mais eficazes com urgência em prol do letramento em leitura, ou reduziremos ainda mais o *direito à literatura* a classes socialmente negadas no decorrer

---

<sup>17</sup> <https://www.hypeness.com.br/2021/11/professora-e-afastada-por-usar-livro-de-conceicao-evaristo-em-sala-familiares-nao-se-sentiram-confortaveis/>

da história. A literatura precisa ter o seu lugar à mesa de igual modo em todas as comunidades brasileiras.

O professor de literatura brasileira Antonio Candido (1995, p. 113) salienta que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Com isso, temos que reconhecer o quanto a mediação literária pode contribuir para a formação de uma sociedade mais ética, solidária e justa. Do mesmo modo, Tzvetan Todorov (2009, p.86), em sua obra *A literatura em perigo*, “o objetivo da literatura é representar a existência humana, mas a humanidade inclui também o autor e o seu leitor”. Entretanto, para que ocorra essa aproximação é preciso desenvolvermos uma mediação capaz de promover possíveis identificações. Antonio Candido (1995, p. 180), no texto *O direito à literatura*, afirma que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Podemos considerar que o papel do mediador está em promover não apenas uma ação mecanizada, mas de sustentar uma posição de semeador da ética, estética e pensamento crítico durante o intenso trabalho de mediação. A professora de língua e literatura francesa Annie Rouxel (2012, p.21) no texto *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor*, afirma que “É preciso que os professores em formação adquiram para si e para os alunos uma cultura literária, refletindo sobre suas experiências de leitura e construindo sua identidade de leitor”. Isso requer investimento do poder público para garantir a qualidade na FI e FC, bem como consolidar uma *cultura literária* em todo território nacional. Para isso, deve-se reconhecer a necessidade de formação de leitores. De acordo com o *Relatório Brasil no PISA 2018* (2020, p. 68), o desempenho do Brasil em letramento em leitura,

“a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487). A métrica para a escala de Leitura, estabelecido em 2020, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos, com desvio-padrão de 100 pontos”.

A partir desses dados, temos o grande desafio de investir em mais letramento em leitura. Conforme o relatório, para alcançar o letramento os discentes precisam apresentar competências cognitivas, linguísticas e metacognitivas desenvolvidas (2020, p.50). Em 2022, está prevista a próxima avaliação do Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*. O PISA avalia três domínios: leitura, matemática e ciências com estudantes na faixa etária dos 15 anos. O Brasil participa da avaliação desde a primeira edição em 2000. A avaliação que estava prevista para acontecer em 2021, mas foi adiada para 2022 com o acometimento da pandemia de Covid-19<sup>18</sup>.

De acordo com o levantamento feito pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas* (INEP), 99,3% das escolas suspenderam o ensino presencial. Com o efeito do fechamento de escolas por tempo prolongado, houve o aumento da evasão estudantil. Ainda não sabemos o impacto no futuro de mais de 47 milhões de crianças e adolescentes do ensino básico brasileiro e possíveis efeitos na próxima avaliação do PISA. De qualquer modo, tendo em vista os resultados dos exames anteriores, será necessário mais empenho do Estado para erradicar os efeitos danosos causados e destinar mais recursos para a educação. A pandemia de Covid-19 revelou profundas marcas de desigualdade na sociedade brasileira, bem como a fragilidade da rede de ensino público em garantir o acesso à educação. Caso medidas urgentes de reparação não forem asseguradas à comunidade escolar, os efeitos adversos da pandemia à educação serão colhidos nas próximas décadas.

Corroborando essa reflexão, Silva e Aran (2020, p.9), no texto *Responsabilidade docente no fracasso do letramento literário*, afirmam que o professor, “Apontado como indivíduo responsável pela formação de leitores e da construção de uma proficiência literária, conseqüentemente é culpabilizado também, pelo fracasso no ensino-aprendizagem”. Disso decorre a falta de responsabilização de outros segmentos sociais na formação de sujeitos leitores. Outro aspecto relevante, é o apagamento da literatura na grade curricular. Conforme advoga Ataíde (2016, p. 122-123), no texto *A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: desencontros entre a teoria e prática* “é também realidade das escolas brasileiras que a oferta de literatura estrangeira não ocupe um espaço significativo nas salas de aula”. Contudo, o professor pode encontrar modos de torná-la mais presente investindo em uma *mediação possível*.

Na esteira dessa elaboração, retomamos ao questionamento a respeito do que agora acionamos com o nome de *mediador extraordinário* (o eu ideal) *versus* o *mediador possível* (o ideal de eu). Para Lacan (1979 [1953-54], p.160), o *eu ideal* aponta para como

---

<sup>18</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

“deve ser”, enquanto o *ideal de eu* como “ser”. Dito de outro modo, o *mediador possível* embrenha-se em um trabalho da ordem de um saber inconsciente, enquanto o *mediador extraordinário* corre o risco de cair na impotência por não conseguir alcançar o imaginário de completude. Para as autoras Beltrão e Arapiraca (2014, p. 125) em *Literatura na formação de professoras: presente!*, “Se não entram no jogo, se não se dispõem à Literatura, decerto não irão usufruir de tudo quanto o incomensurável mundo literário guarda em si”. Em suma, espera-se que o *mediador em formação* se torne um *mediador possível*.

Diante desse panorama, passamos ao capítulo seguinte, que apresenta o percurso metodológico desenvolvido e aplicado na presente pesquisa.

## CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO










### 3.1 Ponto de partida da pesquisa

O ponto de partida da pesquisa teve como primeiros passos a oferta do minicurso *Dramatic Reading in Continuing Education* realizada durante quatro encontros no projeto ConCol na FALE/UFMG no ano de 2017. Do mesmo modo, apresentamos a continuidade da oferta por meio do projeto de *Leitura Dramática em Escolas Públicas de Minas Gerais* com a parceria entre o ConCol e a CATALISA – Rede de Cooperação para Sustentabilidade, uma organização da sociedade civil de interesse público. O objetivo do projeto foi desenvolver com discentes do ensino médio na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais a *Leitura Dramática* da obra *A streetcar named desire* escrita pelo dramaturgo estadunidense Tennessee Williams.

Com efeito, passamos a ofertar oficinas de *Leitura Dramática* (LD) nas escolas públicas por meio do convite aceito por três professores que participaram do nosso minicurso no Concol durante o primeiro semestre de 2017. Desse modo, as oficinas alcançaram quatro escolas em três cidades no Estado de Minas Gerais, a saber: Escola Estadual Professor Hilton Rocha e Escola Estadual Madre Carmelita em Belo Horizonte; Escola Estadual João Paulo I em Betim; e Escola Estadual Deputado Renato Azeredo em Vespasiano, contando com um público estimado de 60 discentes. O encerramento do projeto culminou na realização do evento *Leitura Dramática do Livro um Bonde Chamado Desejo por Grupos Escolares de Minas Gerais* no auditório 1007 da FALE/UFMG com a participação direta de nove discentes, representantes das escolas visitadas e demais participantes do programa Interfaces.

Vejamos a síntese do primeiro ponto de partida da pesquisa no Quadro 1 a seguir

#### **Quadro 1 – Ponto de partida da pesquisa**

		
<b>Foto 1 - Minicurso LD1 (2017)</b>	<b>Foto 2 - Minicurso LD2 (2017)</b>	<b>Foto 3 - Minicurso LD3 (2017)</b>
		
<b>Foto 4 – Minicurso LD4 (2017)</b>	<b>Foto 5 – Oficina LDE1 (2017)</b>	<b>Foto 6 – Oficina LDE2 (2017)</b>
		
<b>Foto 7 – Oficina LDE3 (2017)</b>	<b>Foto 8 – Divulgação LD (2017)</b>	<b>Foto 9 – Evento LD (2017)</b>

Fonte: Autor

Ressaltamos que essas primeiras experiências foram despertando e dando moldura aos procedimentos metodológicos que desenvolvemos para os demais passos da pesquisa. Apresento, a seguir, a materialidade discursiva, produzida nesses minicursos, com base em instrumento de coleta por meio de áudio e fotografias registrados durante os encontros para esta análise, a materialidade discursiva transcrita é referente à última roda de conversa conduzida no final do minicurso em junho de 2017. Neste recorte de pesquisa, os nomes dos participantes foram preservados. Inicialmente, apresento o recorte do professor da escola A, “P.1:

*Quando a gente começou, eu pensei: não sei se vou conseguir. Talvez eu não consiga, mas eu preciso de algo desse jeito para tentar destravar um pouco. Porque querendo ou não, este travamento corporal é também na sala de aula. Talvez, o professor que seja um pouco destravado consiga lidar melhor, gesticular melhor (...). E quebrar um pouco a timidez.”*

Neste recorte, existem marcas de um possível desconforto desse professor com o seu próprio corpo em sala de aula deixa escapar a expressão “*travamento corporal*” e a palavra “*timidez*”. Por outro lado, mais adiante, diz: “*Eu gostei muito. Uma experiência muito boa. Tentar ver o que eu posso fazer com este aprendizado.*” Neste enunciado, percebemos um movimento de implicação ao assumir para si uma responsabilidade, verificando-se a relação dele com a leitura e uma possível mudança na prática. E prossegue, “*Eu tenho dificuldade na língua inglesa ainda. Mas, quando eu fui fazer a leitura, eu sou este personagem. Eu estou passando por isso. É isso que eu estou sentindo. E isso eu acho que me ajudou na hora da leitura.*” Com base neste recorte discursivo, pode-se depreender a atuação do professor em um movimento de reflexão sobre sua proficiência linguística. A atividade de leitura mobilizou nele um investimento de mais tempo de preparação e convocou a tomar posição frente ao texto. Não somente não recuou diante da dificuldade, como provisoriamente também a empregou como um modo de se identificar com as dificuldades dos seus alunos.

Passemos à análise das marcas discursivas da professora da escola B. “P. 2: *Porque eu pensei em mim, não pensei nos meninos não. Aqui. Atuando, participando. Eu estava sentindo satisfação. Eu (nome) estava satisfeita. Entendeu?*” Considerando esse dizer, onde a professora revela o quanto a experiência literária estava sendo proveitosa, mas adiante ela questionou sua própria prática diante do número de alunos: “*(...) A gente tem uma multidão dentro da sala. Então, dentro dessa multidão, o que dá para fazer? Mas, a gente não pode dizer não dá para fazer. Mas o que pode ser feito com este tanto de aluno na sala de aula?*” Percebemos neste recorte um movimento de reflexão e propositura de ações na sala de aula em que é possível notar algum movimento de sua parte; a professora tenta se desprender de um discurso comum e ensaia algum desvio. No decorrer da conversa, a professora confronta seu antigo modo de ação na sala: “*E quanto que eu já briguei na sala por causa destas conversas, destes movimentos dela (aluna), sabe? E quanto que depois desta atividade eu me senti tão bem. Vou parar com este negócio de ficar querendo enquadrar os meninos na carteira, sabe? Senta! Fica assim! (risos). Parar com isso!*” Sobretudo, é revelado neste recorte um processo contínuo de ações que desmontam um padrão de comportamento que não a satisfazia, mas que ela seguia cumprindo, de modo a condicionar os corpos dos alunos no espaço escolar. Por outro lado, a experiência com o corpo na FC apontou constrangimentos e proporcionou possíveis (re)elaborações “*Eu fiquei com um pouquinho de vergonha. Eu não conseguia*



*olhar para a pessoa e demonstrar. Eu tinha dificuldade. Meu corpo estava dentro de mim, não queria sair não. Preso!*”. Nessas palavras, ela assume sua dificuldade em expressar movimentos e gestos na relação com o outro durante a atividade de leitura. O dizer da professora deixa escapar uma imagem subjetiva de como ela via e sentia o próprio corpo. Neste caso, ao relatar sua experiência, a professora encontra no espaço da FC uma oportunidade de se escutar e de se ver não somente como corpo biológico, imaginário, mas como corpo simbolizável.

Na sequência, apresento com base na avaliação de três professores de LI avaliadores, as análises das leituras sobre o modo como os professores acessam o repertório corporal para além do recurso da fala. Estas observações foram realizadas durante os três primeiros encontros práticos da oficina na FC. Na ocasião, foram adotados seis critérios, conforme Güngör (2008): a saber, contato visual, postura, gestos, volume de voz, interpretação oral e entusiasmo, que foram aplicados para 14 professores e pontuados livremente numa escala de 0 a 5. O Quadro 2 mostra os resultados da análise dos critérios do desempenho corporal docente, com os valores das médias e respectivos desvios-padrão, que representam a maior ou menor dispersão de valores em torno da média.

**Quadro 2 - Análise dos critérios do desempenho corporal docente**

<b>Critérios</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Contato Visual	3,0	0,3
Postura	3,7	0,2
Gestos	3,2	0,4
Volume	3,9	0,2
Interpretação Oral	3,9	0,2
Entusiasmo	4,1	0,2
Número de professores participantes: 14		

Fonte: Autor

Verificamos, nos resultados acima, que se destaca o critério *entusiasmo* para o desempenho coletivo, enquanto o critério de *contato visual* revelou o menor desempenho coletivo. O maior desvio-padrão foi calculado para o critério *gesto*, indicando que alguns professores utilizaram muitos gestos, enquanto outros poucos, ou até mesmo nenhum.

O conjunto de resultados indicou a necessidade de aprimorar o *contato visual*, bem como o de explorar a expressão gestual durante as atividades de leitura. Desse modo, concebemos que abrir um espaço para a improvisação e interpretação por meio da leitura, pode provocar reações criativas, pois convoca os participantes a adentrarem em um

processo de criação colaborativa. Todo professor precisa saber lidar com situações inesperadas, atuando com receptividade criativa no instante do acontecimento. Portanto, é importante ressaltar que para que isso aconteça, os professores precisam desejar experimentar a cena e o processo de descoberta do próprio corpo.

Passemos à análise dos efeitos apreendidos durante a primeira oferta de oficinas de *Leitura Dramática*. As oficinas realizadas nas escolas públicas foram estruturadas em cinco momentos, a saber: 1) *Jogos de Leitura em Ação* referentes à *leitura corporal e leitura do espaço*; 2) mediação do texto literário; 3) *leitura dramática* do texto *Um Bonde Chamado Desejo*; 4) avaliação escrita (Diário de Percurso) e, por fim 5) a conversação (*pedagogical rounds*). A experiência de preparação e mediação em colaboração com os docentes revelou um campo a ser investigado, bem como foi surpreendente a recepção da experiência por parte dos discentes. Vale destacar que a oferta das oficinas foi feita para apenas aqueles que desejassem participar do encontro.

Assim, consideramos essencial avaliar possíveis efeitos desta breve experiência com a *Leitura Dramática* na escola fornecendo aos participantes um formulário (ANEXO 3) de autoavaliação no encerramento das oficinas. Passemos aos recortes discursivos a respeito do tópico três referente à seguinte pergunta: *Do you develop Reading activities in the classroom? (yes or no). If so. Which way?* É importante ressaltar que dos 60 participantes apenas 40 entregaram o formulário, contendo: 22 respostas positivas, 15 negativas e 3 sem resposta. Com base na consulta dos excertos discursivos apenas dos que afirmaram desenvolver atividades de leitura, destacamos três respostas que nos convocaram a pensar como tem sido a presença da leitura na sala de aula. No primeiro recorte, “*Sim, não muito, pois tenho vergonha, mas eu faço leitura na igreja*”. O segundo recorte enuncia que, “*Sim. Lendo exercícios e textos quando são pedidos*”. E o terceiro, “*Sim. Leio os textos quando a professora me ajuda, e as vezes sozinha. Eu pelo menos tento mais ou menos*”.

Com base na materialidade apresentada, nosso gesto de interpretação apontou que há momentos de leitura nas escolas; no entanto, há barreiras que precisam ser superadas no processo de mediação do texto. Conforme observamos nos enunciados “tenho vergonha”, “quando são pedidos” e “quando a professora me ajuda”, depreendemos marcas que apontam para uma possível fragilidade referentes ao modo como a mediação da leitura tem possivelmente acontecido na escola. Diante disso, nos perguntamos como poderíamos elaborar, junto com os professores, estratégias de mediação que

promovessem um possível impacto no contexto escolar. Assim, propusemo-nos pensar como a formação poderia criar espaços de preparação para o trabalho com a mediação do texto. Afinal, como constatado na fala do primeiro recorte, a inibição reconhecida na escola não ocorre no espaço da igreja, onde há interação social e onde também o sujeito é observado por outrem.

Mais à frente, criamos um espaço de encontro e partilha das experiências entre discentes e docentes na UFMG. Nesse momento, retorno aos recortes discursivos que foram produzidos pelos docentes no evento *Leitura Dramática do Livro um Bonde Chamado Desejo por Grupos Escolares de Minas Gerais* em outubro de 2017. Posto isso, vamos aos enunciados da professora da escola B, “P.2: “*Na verdade, nós somos um corpo só. A escola pública precisa mudar.*” É importante destacar seu reconhecimento da escola como *corpo* neste recorte discursivo. Em seu dizer, a professora convoca uma identidade coletiva frente à necessidade de defesa de um ensino de qualidade na escola pública, tendendo a compreender um trabalho de corpo coletivo. No seguinte dizer: “P. 2: *A leitura tira você daqui e coloca você em outro lugar. Porque nós não somos os mesmos para ficar parados. A leitura tira você do lugar onde vocês estão. Ver vocês lendo em inglês, isso para o professor, é realmente de arrepiar.*” Neste recorte a docente reporta aos discentes sua observação.

Com base no recorte acima, nosso gesto de interpretação nos abre a possibilidade de perceber uma implicação da professora com relação à sua função de educadora e o reconhecimento de que a sala de aula é composta por um conjunto de identidades distintas. Desse modo, a professora prossegue a sua fala em um movimento ao afirmar a própria percepção sobre a leitura, revelando marcas discursivas dessa implicação. A leitura precisa ser uma experiência intimamente presente na vida e ensino do docente. Nesse contexto, a experiência e a reflexão sobre o ensino de leitura, não importando aqui se são na língua materna ou estrangeira, inaugurou um espaço para os educadores abordarem questões subjetivas sobre o próprio corpo e a importância da mediação de leitura na rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana.

Em 2018, após a minha entrada como doutorando no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos na FALE/UFMG, realizamos o *I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática em Língua inglesa na Formação Continuada* no primeiro semestre. Essa atividade foi conduzida apenas com professores participantes do projeto ConCol, não incluindo professores dos demais projetos do Programa Interfaces da Formação

Continuada em Línguas Estrangeiras. Durante essa nova etapa, surgiu a oportunidade de retornarmos às escolas para ofertar novas oficinas de *Leitura Dramática em Escolas Públicas de Minas Gerais*. As novas oficinas foram realizadas em três escolas em parceria com duas professoras que haviam participado do I Ciclo no ConCol. As oficinas alcançaram a participação de 64 participantes. A estrutura do encontro foi dividida em quatro momentos, a saber: i) *jogos de Leitura em Ação* com base na *Leitura Corporal*; ii) *jogos de apropriação do texto*; iii) *fluência de leitura oral com uso do instrumento pedagógico sussurrofone*<sup>19</sup> (*escutar e ler silenciosamente; escutar e dublar simultaneamente; leitura coletiva e devagar; leitura mais rápida e natural*); iv) *considerações gerais sobre o Gênero drama e, por fim, v) avaliação da experiência*. A experiência de intervenção na escola trouxe alguns efeitos subjetivos nos discentes como podemos observar nos excertos avaliativos do Quadro 3.

### Quadro 3 – Avaliação dos discentes sobre as oficinas de leitura dramática nas escolas

“Muitas coisas boas, uma sensação muito vigorante parecia que eu estava em *outro lugar*” (RD1- E1).

“Eu senti mais *inspirado a ler em english*” (RD2- E1).

“Eu me sinto bem, tranquila e com *mais um aprendizado* na língua inglesa” (RD3- E1)

“Senti uma *coisa inovadora*. Senti coisas que normalmente não sinto. Consegui abrir minha mente. Consegui me conectar mais comigo. Assim, irei *me conectar mais com os textos*. Aprendi coisas. Aprendi a me enxergar como um todo. Foi uma experiência incrível. Sentimentos a flor da pele, pensamentos a milhão. Foi ótimo!” (RD4- E2)

“Eu me senti *mais confortável com as palavras e os sons em inglês*. Certamente eu *melhorei na fala em inglês*. No início, me senti confusa quando entrei na sala, porém *foi divertido*” (RD5- E2).

“*Senti coisas boas porque agora eu sei mais ou menos a ler inglês*. É só praticar mais nas aulas da professora(nome)” (RD6-E2).

“Eu me senti diferente, *senti que existem muitas coisas para conhecer*, que uma simples aula pode *abrir a mente, coração e corpo*. Foi de fato uma experiência muito boa” (RD7-E3).

“Estou ficando *com menos vergonha* de “*atuar em público*” me senti um pouco *mais aberto*” (RD8-E3).

“Me senti *renovada*, em paz, parecia que estava em *outro lugar*. Foi *algo novo, renovador*” (RD9-E3).

<sup>19</sup> O aparelho WhisperPhone é largamente usado nos Estado Unidos da América na área de fonoaudiologia e na área de educação para tratar necessidades especiais. A ideia de usar esse aparelho foi trazida ao conhecimento dos participantes do Projeto ConCol pela, também participante, professora Lucienne de Castro, que criou, em material PVC, uma variante do aparelho para trabalhar a leitura em sua sala de aula. O sussurrofone, esse aparelho de PVC tem sido amplamente usado e comercializado em todo o Brasil

Fonte: Autor

Os recortes discursivos apresentados foram escritos durante a realização do momento de avaliação da oficina (ANEXO 3). Nesta ocasião, fizemos a seguinte pergunta: *Can you describe us your emotion after the dramatic reading?*. Cabe então, ressaltar alguns significantes que se referem a uma nova dimensão do espaço da sala de aula presentes nos recortes: “outro lugar” (RD1); “algo novo”, “outro lugar” (RD9). Ou mesmo, referentes a novas sensações como: “coisa inovadora”, “conectar mais comigo” (RD4), “foi divertido” (RD5), “senti coisa boas” (RD6), “abrir mente, coração e corpo” (RD7), “menos vergonha”, “mais aberto” (RD8), “renovada” (RD9); bem como enunciados que apresentam alguma relação com o ensino-aprendizado: “inspirado a ler” (RD1), “mais um aprendizado na língua” (RD3), “me conectar mais com os textos” (RD4), “mais confortável com as palavras e sons em inglês”, “melhorei na fala em inglês (RD5), “agora eu sei ler mais ou menos em inglês” (RD6) e “existem muitas coisas para conhecer” (RD7). Dessa forma, podemos depreender efeitos discursivos, linguísticos e corporais durante esta experiência. A exemplo disso temos *efeitos discursivos*: “Senti que existem muitas coisas para conhecer” (RD7). Podemos perceber possíveis *efeitos linguísticos* no excerto “mais confortável com as palavras e sons em inglês” (RD5). É possível verificar *efeitos corporais* no recorte “abrir mente, coração e corpo” (RD7). Diante desta experiência, verificamos que a presença da leitura dramática é em sua essência uma abordagem que provoca o sujeito e, ao mesmo tempo, potencializa a experiência com a leitura, pois atravessa o sujeito em sua subjetividade.

Na sequência, ainda naquele ano de 2018, articulamos a oferta de uma oficina de *Leitura Dramática* no projeto EDUCONLE, outro projeto do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, nas premissas da FALE/UFMG. O evento contou com a participação de 10 professores de língua inglesa atuantes na rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana. Abordamos o texto *Esperando Godot* do dramaturgo irlandês Samuel Beckett. Mantivemos a mesmo roteiro de mediação das oficinas realizadas nas escolas públicas. Passemos ao Quadro 4 contendo a reflexão de sete professores participantes após avaliarem a nova experiência.

**Quadro 4– Avaliação dos docentes sobre a oficina de leitura dramática no EDUCONLE**

“Dramatic Reading involves body movement and lots of energy. *Usually reading is quite a silent action, but in dramatic reading it becomes knesthetic and promotes new feelings and sensation.* The text jumps out from the *paper* and comes to *life*. Dramatic reading is useful in

developing not only the language skills as interaction or making students less shy in their personal communication” (RD1).<sup>20</sup>

“It’s incredibly *fun!* The repetition (with different moods, intonations etc) Makes us more *confident* at each reading. I work with 6<sup>th</sup> grade students, so *Godot* is a bit “hard” for them. However, roleplaying is included in our program, and *I think I’ll be able to work somewhat deeply with them, other than just reading dialogues.* Thank you! I relived my time hanging with artists in my youth. I love all that!” (RD2).<sup>21</sup>

“Dramatic reading can be a tool to bring emotion to the readers. *Particularly, I do believe that reading can be a fun activity to be done in the classroom with lots of young students.* But the traditional way of reading (let’s call *passive reading*) can be sometimes boring. So that, dramatic reading brings knowledge. *Body language can be explored and a shuman being who reads could show us how he/she feels about the text itself*” (RD3).<sup>22</sup>

“It defininetly contributes to people getting to know each other better and feeling more *comfortable* in the classroom. Besides, they can get to know themselves better, become more *self-consciuous* and at the same time have a lot of fun. *I felt as if I had taken a pleasant break from my hectic routine. I feel more relaxed and energized now. I intend to take it to my future work. Try to make my students feel as good as I’m feeling now. And last but not least, it’s a great way to improve pronunciation and reading comprehension*” (RD4).<sup>23</sup>

“*It makes me feel differently. I don’t have many opportunities to express my feelings,* specially reading drama. It’s a good moment to “break the ice” in class, with those students that have are very *shy*, and sometimes the teacher himself. And it is also an excellent exercise to bring students together and give them a different and interesting class!! It was a great idea!!” (RD5).<sup>24</sup>

“Viver intensamente, amadurecer as pessoas sem senso crítico. Desenvolver argumentos consistentes às opiniões propostas através do dinamismo atribuir valores já existentes. *Encontrar-se nas emoções diversas que as pessoas nos passam e ser recíproco também.* Caminhar com passos curtos e viver através dos olhos cada detalhe que perpassa por nós. Entregarmos de verdade nas oportuniades que surgem espalhando a todos o conhecimento, a

<sup>20</sup> “Leitura dramática envolve movimento corporal e muita energia. Normalmente a leitura é uma ação bastante silenciosa, mas na leitura dramática torna-se sinestésica e promove novos sentimentos e sensações. O texto salta do papel e ganha vida. A leitura dramática é útil para desenvolver não só as competências linguísticas como a interação ou tornar os alunos menos tímidos na sua comunicação pessoal” (RD1).

<sup>21</sup> “É incrivelmente divertido! A repetição (com diferentes humores, entonações etc) nos deixa mais confiantes a cada leitura. Eu trabalho com alunos do 6º ano, então *Godot* é um pouco “difícil” para eles. No entanto, a interpretação está incluída em nosso programa, e acho que poderei trabalhar um pouco mais profundamente com eles, além de apenas ler diálogos. Obrigada! Eu revivi meu tempo com artistas na minha juventude. Eu amo tudo isso!” (RD2).

<sup>22</sup> “A leitura dramática pode ser uma ferramenta para levar emoção aos leitores. Particularmente, acredito que a leitura pode ser uma atividade divertida para ser feita em sala de aula com muitos alunos jovens. Mas a maneira tradicional de ler (chamemos leitura passiva) às vezes pode ser chata. Assim, a leitura dramática traz conhecimento. A linguagem corporal pode ser explorada e um ser humano que lê poderia nos mostrar como se sente em relação ao próprio texto” (RD3).

<sup>23</sup> “Definitivamente contribui para que as pessoas se conheçam melhor e se sintam mais confortáveis na sala de aula. Além disso, eles podem se conhecer melhor, se tornar mais autoconscientes e ao mesmo tempo se divertir muito. Senti como se tivesse feito uma pausa agradável na minha rotina agitada. Eu me sinto mais relaxado e energizado agora. Pretendo levar para meus trabalhos futuros. Tente fazer com que meus alunos se sintam tão bem quanto estou me sentindo agora. E por último, mas não menos importante, é uma ótima maneira de melhorar a pronúncia e a compreensão da leitura” (RD4).

<sup>24</sup> “Isso me faz sentir diferente. Não tenho muitas oportunidades de expressar meus sentimentos, especialmente lendo drama. É um bom momento para “quebrar o gelo” na aula, com aqueles alunos que são muito tímidos, e às vezes o próprio professor. E também é um excelente exercício para juntar os alunos e dar-lhes uma aula diferente e interessante!! Foi uma ótima ideia!!” (RD5).

beleza dos mais profundos e árduos que é a descoberta da vida. Viver e ser feliz sem medo” (RD6).

“Durante o curso de *Leitura Dramática*, podemos perceber a importância do relaxamento, leitura em voz alta, desinibição, autoconfiança, dedicação com amor, boa vontade, paciência e auto-harmonização (entrar no clima). Além claro da importância da meditação e estar sempre aberto para novas experiências, vivências, e surpresas cotidianas. Tentar perceber ao máximo tudo que está ao nosso redor, observar. Ouvir, sentir, degustar e aproveitar de situações cotidianas, estórias e histórias, cenas que podem nos auxiliar a sermos mais criativos como nossos alunos, durante as aulas etc. De forma geral, foi surpreendente e praticamente um presente nesse dia!” (RD7).

Fonte: Autor

Os sete excertos discursivos revelam rastros de possíveis efeitos: discursivos, linguísticos e corporais na FC. Vejamos os enunciados que de algum modo evidenciam estes possíveis efeitos. Constituem-se possíveis *Efeitos Discursivos*: “*Usually reading is quite and silent action, but in dramatic reading it becomes knesthetic and promotes new feelings and sensation*” (RD1), “*Particularly, I do believe that reading can be a fun activity to be done in the classroom with lots of youth students*” (RD3) e “*Encontrar-se nas emoções diversas que as pessoas nos passam e ser recíproco também*” (RD6). Mas é possível localizar *Efeitos Linguísticos* nos excertos: “*I think I’ll be able to work somewhat deeply with them, other than just reading dialogues*” (RD2) e “*it’s a great way to improve pronunciation and reading comprehension*” (RD4). Além disso é importante ressaltar a presença de *Efeitos Corporais* nos recortes: “*I felt as if I had taken a pleasant break from my hectic routine. I feel more relaxed and energized now. I intend to take it to my future work. Try to make my students feel as good as I’m feeling now*” (RD4), “*It makes me feel differently. I don’t have many opportunities to express my feelings, specially reading drama*” (RD5) e “*Durante o curso de Leitura Dramática, podemos perceber a importância do relaxamento, leitura em voz alta, desinibição, autoconfiança, dedicação com amor, boa vontade, paciência e auto-harmonização (entrar no clima)*” (RD7),

O Quadro 5 apresenta uma síntese do ponto de chegada da pesquisa inicial.

#### Quadro 5 – Ponto de chegada da pesquisa inicial



<b>Foto 10</b> – Oficina LDE1 (2018)	<b>Foto 11</b> – Oficina LDE2 (2018)	<b>Foto 12</b> – Oficina LDE3 (2018)
 <p><b>Foto 13</b> – Oficina LD no EDUCONLE (2018)</p>	 <p><b>Foto 14</b> – Preparativos Mostra (2018)</p>	 <p><b>Foto 15</b> – Mostra (2018)</p>

Fonte: Autor

Após o trabalho com a Leitura Dramática conduzida no projeto Educonle passamos à experiência piloto da pesquisa propriamente dita, que contou com a participação de 124 discentes, 25 docentes e 6 monitores de extensão totalizando a escuta de 155 participantes. O minicurso e as oito oficinas ministrados anteriormente confirmaram a necessidade e o potencial de criação de espaços de mediação literária na FC. Assim, instauramos os *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* a partir da necessidade de investigar as possíveis resistências à leitura e os impasses da mediação enquanto se promovia abertura para uma leitura com o corpo inteiro em conformidade com o alerta enunciado no excerto “*The text jumps out from the paper and comes to life*” (RD1). Desse modo, apostamos na construção e na experimentação de um aporte teórico que contribuísse para possíveis deslocamentos discursivos, linguísticos e corporais na relação com o texto literário.

### 3.2 A Síntese da rota de pesquisa

Esta é uma investigação de *abordagem transdisciplinar* (CELANI, 1998), no atravessamento de saberes da Psicanálise Freudolacanianiana e da Pedagogia do Teatro tomados no campo da Linguística Aplicada por meio do método de *pesquisa intervenção* (PERREIRA, 2016). A construção do percurso metodológico da pesquisa está ancorada na construção de sete estudos de caso com a participação voluntária de professores da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, envolvidos no projeto de FC ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol) na Universidade Federal de Minas Gerais, realizados por meio três Ciclos de atividades, que reuniram 28 professores durante 12 encontros de mediação de leitura.

Propomos analisar em cada estudo de caso a materialidade produzida nos seguintes conjuntos de experiência:



- i) o processo de *Composição da Performance Individual* de sete professores participantes;
- ii) o processo de mediação da leitura nos três Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa;
- iii) a condução da conversação (*pedagogical rounds*) em busca de escutar possíveis efeitos que possam emergir após a experiência de intervenção na FC. Nesse caso, a conversação é conduzida apenas com os sete professores participantes da pesquisa.

A partir de uma incursão exploratória do pesquisador em textos teatrais de autores considerados pertencentes ao movimento do Teatro do Absurdo, foram selecionados textos dos seguintes dramaturgos: do irlandês Samuel Beckett (2006): *Waiting for Godot* (1952), *Endgame* (1957) e *Happy Days* (1961); do dramaturgo inglês Harold Pinter (ESSLIN,1977): *The Birthday Party* (1958), *Landscape* (1968 ) e *Silence* (1969), bem como das seguintes peças teatrais consideradas pós-dramáticas<sup>25</sup>, uma da dramaturga inglesa Sarah Kane (2017): *Crave* (1998).

As peças citadas foram utilizadas como base para a *Composição das Performances Individuais*. Estas foram utilizadas também no trabalho com os *Jogos de Leitura em Ação*, que compuseram três *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* ao longo de três semestres. Assim, buscamos valorizar e potencializar o desempenho linguístico e corporal do docente a fim de contemplar a sua própria subjetividade por meio da *Leitura em Ação*.

Apresentamos uma síntese dos Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa (CMLLI) na FC no ConCol no Quadro 6, conforme o andamento cronológico da pesquisa.

**Quadro 6 - Registro dos três ciclos de mediação de leitura em língua inglesa no ConCol.**

<b>I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática em Língua Inglesa na FC - 66 horas</b>
---

<sup>25</sup> Considera-se que o teatro Pós-Dramático reúne uma grande diversidade de formas e estéticas cênicas. (LEHMANN, 2015)



**Foto 16 - Roda de Leitura**



**Foto 17- Sussurrofone**

### 1º ENCONTRO

Primeiro Encontro do *I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática em Língua Inglesa na Formação Continuada* realizado no dia 06 de abril de 2018. O encontro contou com a presença de dezessete professores participantes e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.



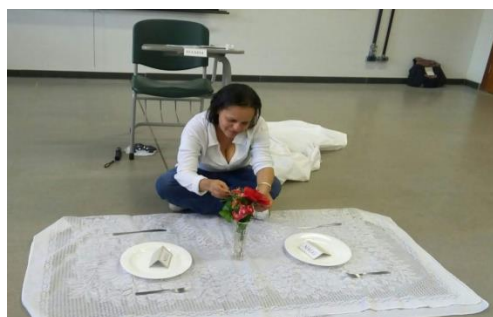
**Foto 18 - Performance *What a happy day!***



**Foto 19 – Performance *What a happy day!***

### 2º ENCONTRO

O Segundo Encontro do *I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática em Língua Inglesa na Formação Continuada* ocorreu no dia 04 de maio de 2018. A mediadora em formação apresentou a performance *What a happy day!* A performance foi criada a partir da leitura da peça teatral *Happy Days*, do dramaturgo irlandês Samuel Beckett. O encontro contou com a presença de treze professores participantes e foi realizada na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.



**Foto 20 - Performance *Can you see me?***



**Foto 21 - Jogo do Espelho**

### 3º ENCONTRO

O Terceiro Encontro do *I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática em Língua Inglesa na Formação Continuada* aconteceu no dia 22 de junho de 2018. A mediadora em formação apresentou a performance *Can you see me?* A performance foi criada a partir da leitura da peça teatral *Endgame*, do dramaturgo irlandês Samuel Beckett. O encontro contou com a presença de oito professores participantes e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.

## II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na FC- 110 horas



**Foto 22** - A voz do profissional: cuidados, técnicas e expressividade

## 4º ENCONTRO

O Quarto Encontro do *II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* foi realizado no dia 10 de agosto de 2018. Foi ofertada a palestra “*A voz profissional: cuidados, técnica e expressividade*”, ministrada pela fonoaudióloga Me. Cristina Ribeiro com base na *Psicodinâmica vocal* no contexto da Cerimônia de Abertura do Programa Interfaces. O encontro contou com a presença de quatorze professores participantes no auditório 2003 da FALE-UFMG.



**Foto 23** - Performance *What are you waiting for?*



**Foto 24** – Emissão do texto em movimento

## 5º ENCONTRO

O Quinto Encontro do *II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* foi realizado no dia 31 de agosto de 2018. A mediadora em formação apresentou a performance *What are you waiting for?* A performance foi criada a partir da leitura da peça teatral *Waiting for Godot*,

do dramaturgo irlandês Samuel Beckett. Neste encontro, estiveram presentes sete professores do projeto e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.



**Foto 25** – Leitura em coro



**Foto 26** – Performance *Crave*

### 6º ENCONTRO

O Sexto Encontro do *II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* aconteceu no dia 26 de outubro de 2018. A *mediadora em formação* apresentou a performance *Crave*. A performance nesse encontro foi criada a partir da leitura da peça teatral *Crave*, de Sarah Kane e contou presença de cinco professores do projeto e, foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.



**Foto 27- Pedagogical Round:** A mediação de leitura na escola

### 7º ENCONTRO

O Sétimo Encontro do *II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* aconteceu no dia 09 de novembro de 2018. Foi ofertado um *Pedagogical Round* sobre a mediação de leitura na escola. Este encontro contou presença de seis professores e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.





**Foto 28-** Cartaz de divulgação da Mostra



**Foto 29** – Professores do Concol e EDUCONLE

## 8º ENCONTRO

O Oitavo Encontro do *II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* foi a Mostra de Leitura em Performance na FC realizado no dia 30 de novembro de 2018. A mostra reuniu três *mediadoras em formação*: Bernadete Árabe, Márcia Silva e Maria Regina Souza que apresentaram versões reduzidas de suas performances. O evento de encerramento das atividades do semestre foi aberto ao público. Este encontro contou com a presença de vinte e três professores e foi realizado no auditório 1007 da FALE-UFMG, de 15h à 17h,

## III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na FC- 176 horas



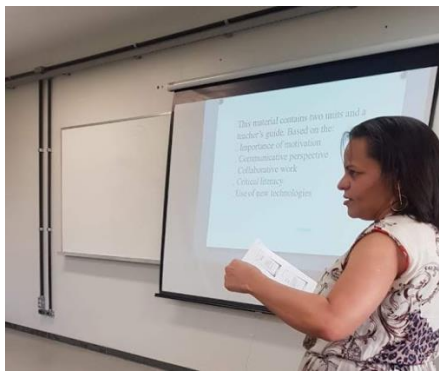
**Foto 30-** Performance Birthday card



**Foto 31** – Performance Birthday Card

## 9º ENCONTRO

O Nono Encontro do *III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* foi realizado no dia 13 de setembro de 2019. O *mediador em formação* apresentou a performance *Gift*. A performance foi criada a partir da leitura da peça teatral *The Birthday Party*, do dramaturgo inglês Harold Pinter. Este encontro contou com a presença de seis professores e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.



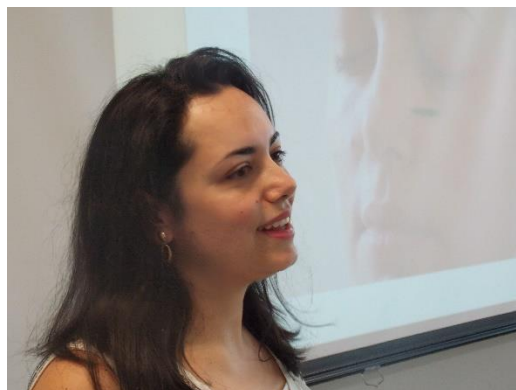
**Foto 32 - Pedagogical Round:** o letramento crítico por meio da literatura dentro da sala de aula

### 10º ENCONTRO

O Décimo encontro do *III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* foi realizado no dia 20 de setembro de 2019. O *Pedagogical Round* de Compartilhamento de Projeto Pedagógico, intitulado “Começo: *O letramento Crítico por meio da Literatura dentro da sala de aula*” conduzido pela Profa. Márcia Silva. Esse encontro contou com a presença de sete professores do projeto e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.



**Foto 33 - Performance *Human Desires***



**Foto 34 - Performance *Human Desires***

### 11º ENCONTRO

O Décimo primeiro encontro do *III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* foi realizado no dia 11 de outubro de 2019. A mediadora em formação Gabriela Teixeira apresentou a performance *Human Desires*. A performance foi criada a partir da leitura da peça teatral *Landscape*, do dramaturgo inglês Harold Pinter. O encontro contou com a presença de dois professores e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.



Foto 35 - Performance Silence



Foto 36 - Performance Silence

## 12º ENCONTRO

O décimo segundo encontro do *III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada* aconteceu no dia 08 de novembro de 2019. O *mediador em formação* Humberto Teixeira apresentou a performance *Silence*. A performance foi criada a partir da leitura da peça teatral *Silence*, do dramaturgo inglês Harold Pinter. Neste encontro, contamos com a presença de oito professores e foi realizado na sala do Centro de Atividades Didáticas (CAD 2), de 15h às 17h30.

Fonte: Autor

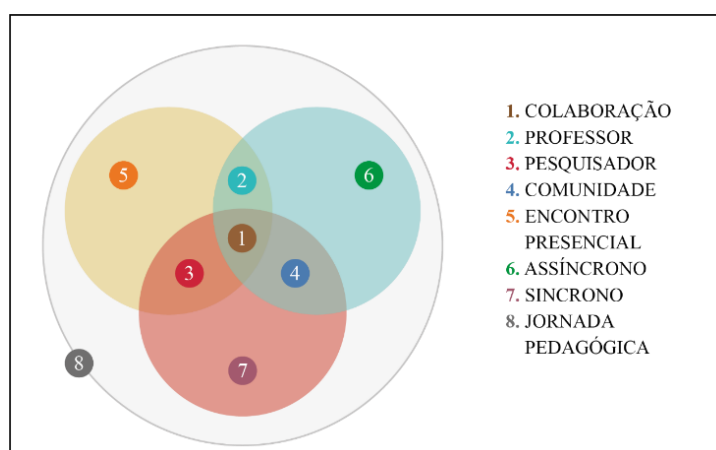
É importante ressaltar que, inicialmente, por meio de formulário eletrônico aplicado durante o primeiro e segundo *Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada*, foi realizada uma consulta a todos os professores participantes do ConCol a respeito do interesse em aprofundar suas práticas de leitura. Obtivemos resposta de 19 professores, dos quais cinco manifestaram o desejo de elaborar a *Composição da Performance Individual*, tendo os demais manifestado o desejo de apenas assistir aos Ciclos de Mediação. Dentre os cinco professores, apenas uma professora deixou de participar regularmente das atividades semanais do ConCol. Para o terceiro CMLLI, convidamos mais três professores que aceitaram o convite de participar do processo, sem aplicação prévia do formulário. Por fim, vale pontuar que a flutuação do número de participantes presentes ao longo dos vários eventos coletivos é considerada normal, por conta de diversas razões, de caráter profissional e pessoal, que os impediam de comparecer à FALE todas às sextas-feiras.

### 3.3 A florescência do ConCol – 10 anos

Embora já tenhamos citado profusamente o projeto Concol, não havíamos ainda mencionado detalhes desse projeto. Intitulado *ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol)*, o projeto integra o programa Interfaces da Formação na Faculdade de Letras da

Universidade Federal de Minas Gerais juntamente com mais dois outros projetos e diversas outras ações extensivas. O Concol foi fundado no ano de 2011 pela professora Maralice de Souza Neves a partir da pesquisa de doutorado de Vanderlice dos Santos Andrade Sól (2014) intitulada “*Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*” no Programa de pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da FALE. Os participantes dessa pesquisa foram participantes do projeto EDUCONLE durante os anos de 2002 a 2009. O projeto Concol, então foi criado para trazer de volta à FC aqueles professores que tendo já concluído o curso de formação durante um período fixo não mais tinham retornado à formação. O propósito geral do Programa Interfaces, que congrega esses dois projetos e outras ações é o de contribuir para formação de professores de língua inglesa no Estado de Minas Gerais, mais especificamente na região metropolitana de Belo Horizonte. O projeto Concol, por meio do Programa Interfaces, promove encontros semanais, nas tardes de sextas-feiras, entre professores da rede básica de ensino de escolas públicas e privadas, pesquisadores do campo da Linguística Aplicada e colaboradores diversos. A participação é voluntária, gratuita e não determina um tempo pré-estabelecido para completar a formação. Os encontros acontecem nos formatos: presencial (na FALE), síncrono (plataformas digitais) e assíncrono (redes sociais). Outras ações extensivas das quais o Concol participa ativamente, conjuntamente com os projetos Educação Continuada de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) e UNISALE – Parceria Universidade – Escola, são as Jornadas Pedagógicas de Língua Inglesa. Essas jornadas são anuais e têm a duração de aproximadamente 8 horas. Elas promovem o compartilhamento de saberes dos membros dos projetos com professores da rede pública de ensino de outras cidades, tais como: Divinópolis, Nova Lima e São João Del Rei, por meio de palestras, comunicações orais, posters, minicursos, oficinas, atividades culturais e novas parcerias de trabalho, buscam fortalecer o vínculo entre a universidade e a escola para além de Belo Horizonte. A Figura 9 apresenta uma representação esquemática da estrutura do projeto ConCol.



**Figura 9 – A florescência do ConCol**

Fonte: Autor

O ConCol vem contribuindo para a formação de dezenas de professores, bem como para a formação acadêmica de diversos alunos de graduação na qualidade de monitores de extensão; pesquisadores de iniciação científica; alunos de pós-graduação na qualidade de colaboradores e bolsistas Capes- Fullbright estadunidenses na qualidade de *English Teacher Assistant* (ETAs). O projeto Concol carrega em seu nome a palavra “ação”; eis o ponto nodal do seu florescimento. Durante estes dez anos (2011- 2021), foram ofertadas diversas ações: i) aulas de língua e cultura inglesa; ii) *methodological rounds* (SÓL, 2014) na oferta de oficinas sobre metodologias de ensino de línguas; iii) aperfeiçoamento digital por meio da parceria com o projeto de extensão TABA ELETRÔNICA; iv) *Pedagogical Rounds* baseados nas conversações e psicanálise e educação (LOURES, 2014); v) ciclos de mediação de leitura em língua inglesa (ALMEIDA, 2020; 2021); vi) visitas dos colaboradores e oferta de oficinas nas escolas; vii) realização de seminários; viii) realização de mostras de leitura dramática, *performances* entre professores e diversos grupos escolares; ix) apresentações em eventos acadêmicos locais, regionais, nacionais e internacionais; x) publicações em anais, periódicos e capítulos de livro. O Concol é um projeto inovador desde a sua formação embrionária, pois desenvolve um trabalho *com* os professores e não apenas *sobre* os professores. Nesses dez anos, o projeto tem afirmado seu papel pedagógico, político, estético e humano na formação de diversos professores no Estado de Minas Gerais.

### 3.4 A conversação (Pedagogical Rounds) na Formação Continuada

Essencialmente, a pesquisa parte do saber que o professor possui e busca pinçar de que modo seus dizeres podem produzir efeitos diretos na construção de sua subjetividade, com possíveis efeitos em sua *práxis* de ensino de leitura. A subjetividade de cada docente pode ser revelada por meio dos enunciados e modos de enunciação que escapam à consciência, mas se alojam nos fios do dizer em “associação livre”<sup>26</sup>. Desse modo, o *mediador-formador* pode promover espaços de “conversação” entre *mediadores em formação* (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2007) para “ofertar a palavra” no espaço de FC e com isso desestabilizar os “discursos prontos” e as identificações cristalizadas.

A prática da Conversação como *pesquisa-intervenção* já vem sendo desenvolvida no ConCol há alguns anos, sob o nome de *Pedagogical Rounds*. A dinâmica dessas conversações e a cunhagem do nome *Pedagogical Rounds* foram desenvolvidos no âmbito da pesquisa de Gisele Fernandes Loures (2014) intitulada: *O Manejo da Transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso*. Os *Pedagogical Rounds* foram inspirados principalmente na Conversação em Psicanálise aplicada à educação Lacadée e Monier (1999-2000), bem como em Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006). Nas conversações, ou *Pedagogical Rounds*, os professores são convidados a falar sobre alguma questão que lhes toca com impasse ou desconforto relativo ao seu ensino e a palavra circula sob a animação da coordenadora do projeto juntamente com o pesquisador. Acerca dos efeitos da realização dos *Pedagogical Rounds* Loures assevera,

“Por isso mesmo, a prática potencializa o surgimento da palavra que porta a falta, o Real, aquilo que (ex)iste e mexe nas redes de significação, fazendo emergir algo que mobiliza o gozo daqueles que participam dos PR. Uma visada dessa falta permite ao sujeito criar algo a partir dela e, portanto, canalizar seus investimentos pulsionais, e alterar seus modos de gozo” (2014, p. 136).

Para esta pesquisa, a oferta da conversação nos *Pedagogical Rounds* concretizou-se como um instrumento de intervenção à medida que os participantes imergiram no trabalho de elaboração de suas experiências de mediação na FC. Para Santiago a conversação

---

<sup>26</sup> “Diga, pois, tudo que lhe passa pela mente. Comporte-se como faria, por exemplo, um passageiro sentado no trem ao lado da janela que descreve para seu vizinho de passeio como cambia a paisagem em sua vista. Por último, nunca se esqueça que prometeu sinceridade absoluta, e nunca omita algo alegando que, por algum motivo, você ache desagradável comunicá-lo.” (Freud, 1913, p. 136)

proporciona (2008, p. 123-124), “(...) um espaço para fazer surgir um saber inédito, transmitido pelo próprio sujeito”. Sendo assim, defendemos o uso desse dispositivo para fazer circular a palavra entre os participantes a fim de que possam superar os impasses na mediação e encontrar algo novo.

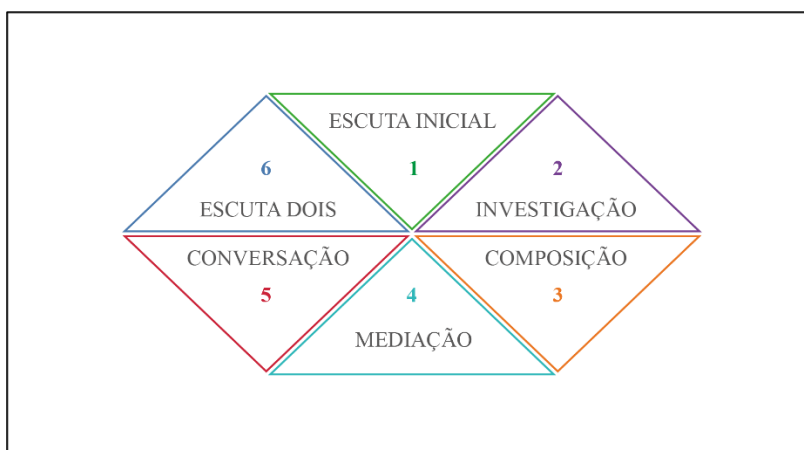
### **3.5 Pesquisa Intervenção com Estudos de Caso**

Para Diniz (2018, p.119), “a psicanálise divide o sujeito do enunciado, como aquele do discurso consciente que pode dizer “eu penso”, “eu sou”; porém, figura aí apenas como representação de si mesmo e de sua verdade, e o sujeito da enunciação que é o sujeito do inconsciente, o sujeito na vertente de seu lugar de desejo, que é oculto de si mesmo”. Dessa maneira, a escuta e a intervenção ocorrem no manejo dos modos de enunciação dos sujeitos participantes da pesquisa. O objetivo é o de potencializar os saberes dos participantes e ampliar a escuta de suas ações pedagógica na direção de um movimento próprio de criação de uma mediação literária que contemple a sua identidade. De acordo com Pereira (2016),

Nota-se que a pesquisa-intervenção está fundamentalmente atrelada a processos de subjetivação, de desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e que o subjetive (PEREIRA, 2016, p.74).

Assim, não cabe ao pesquisador/mediador/instrutor oferecer uma interpretação para os sintomas (conflito psíquico) dos participantes, mas ao deixá-los falarem, o que é da ordem do não-sabido (o saber inconsciente) se revela. A visada desta pesquisa reside em considerar essas particularidades e a “heterogeneidade” de toda enunciação na dimensão da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2004). A Figura 10 mostra a rota que adotamos para os estudos de caso.

**Figura 10 – Rota de estudo de caso**



Fonte: Autor

A estrutura apresentada da rota do estudo de caso está dividida em seis etapas: *escuta inicial*, *investigação*, *composição*, *mediação*, *conversaço* e *Escuta Dois*. Durante a primeira etapa, na *escuta inicial*, o pesquisador colhe dados gerais referentes à formação do participante. A *investigação* oferece ao leitor: o contexto da obra literária, a síntese do trabalho desenvolvido e o eixo de leitura aprofundado na experiência. Por outro lado, a *composição* descreve dados referentes à performance corporal do participante, análises imagéticas do processo e recortes discursivos referentes à técnica de *Composição da Performance Individual*. Na etapa quatro, *mediação*, descrevemos o roteiro de mediação do processo e da mediação na FC. O dispositivo de *conversaço* é acionado para deprender possíveis efeitos entre os *mediadores em formação*. A *Escuta Dois* está acionada ao retorno as gravações em áudio e vídeos para construir o *corpus* a partir do retorno à *escuta das conversações*.

### 3.6 A técnica da Escuta Dois na construção do *corpus* de pesquisa

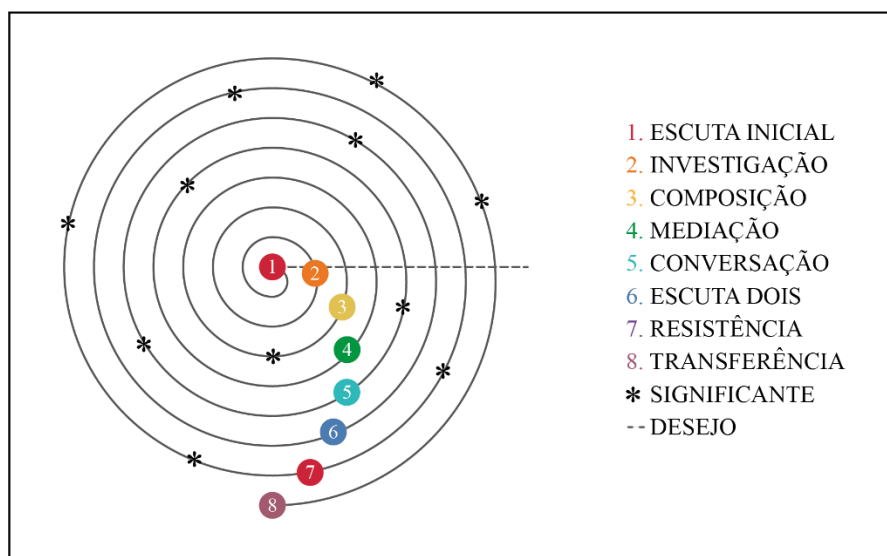
Inicialmente, é preciso demarcar que, para fins do presente estudo, elaboramos e nomeamos esta técnica como a *Escuta Dois*. Ela deve ser entendida como uma técnica de escuta dos registros audiovisuais produzidos pelos *mediadores-formadores* e *mediadores em formação* no âmbito da realização da *Leitura em Ação* na FC. O objetivo dessa escuta é retornar à cena de mediação uma segunda vez algum tempo após a primeira escuta. Nesta proposta, o pesquisador tem a possibilidade de acompanhar o processo de realização da mediação exercendo certo distanciamento. Este distanciamento é

compreendido como um ponto de observação da cena *a posteriori*. Do mesmo modo, esse retorno ao *corpus* possibilita ao pesquisador depreender certos saberes inconscientes produzidos pelos mediadores. Essa técnica de escuta encontra subsídio nos estudos da Linguística da Enunciação (AUTHIER- REVUZ, 1998) e da Psicanálise Freudolacaniana a respeito do modo de produção do enunciado, da enunciação e do deslizamento de significante na cadeia. Apostamos que é na escuta dos dados linguísticos que podemos encontrar subsídios para construir o *corpus* da pesquisa e para tecer as análises dos recortes discursivos selecionados.

Cabe lembrar que, a todo tempo, a *atenção flutuante* é recorrida pelo analista (FREUD, 1996 [1914]). Na *atenção flutuante* o analista busca capturar conexões inconscientes no discurso do analisando. Assim, o analista dispõe da mesma *atenção flutuante* a tudo o que está sendo dito pelo analisando, buscando não se manter fixado a trechos do discurso. Essa *atenção flutuante* demanda do analista que não privilegie nenhum elemento de fala do analisando em específico. É nesse ponto crucial que a mediação exige do *mediador-formador* uma escuta não fixada apenas em um significante, mas o exercício de pinçar outros significantes tão ou mais importantes que possam surgir, sob a *transferência* de trabalho. Desse modo, a escuta contribui para narrar o processo de realização da composição, mediação e avaliação da experiência com *mediadores em formação* na FC.

Por outro lado, a *Escuta Dois* é uma escuta sobre a escuta, ou seja, um movimento de ouvir o que fora experienciado pelos participantes a partir da experiência compartilhada no espaço e tempo da mediação. Desse modo, ao pesquisador recorrer a este dispositivo para conceber o *corpus*, coloca-se como uma terceira pessoa ao observar como se deu a relação de trabalho entre o *mediador-formador* e o *mediador em formação*. Com isso, salientamos que o pesquisador deve realizar a *Escuta Dois* sempre após cada encontro realizado. É importante assinalar que o pesquisador deve ocupar a posição de quem observa, pinça e narra o que escutou o mais próximo possível do ocorrido. Desse modo, espera-se preservar nas análises o frescor do modo de produção dos enunciados e conseguindo pinçar os modos de enunciação e seus possíveis efeitos. A técnica da *Escuta Dois* que indica diversos elementos identificados está representada na Figura 11,

**Figura 11 – Técnica de Escuta Dois para mediação literária**



Fonte: Autor

Ao centro da figura, temos a *Escuta Dois* (ponto de partida do pesquisador para a construção do *corpus*, bem como subsídios para dar prosseguimento ao processo de mediação. Com base na experiência de *Escuta Dois* dos encontros de mediação anteriores, podemos depreender *significantes* que revelem: efeitos de *transferência* (relação de trabalho entre os mediadores); possíveis *resistências* (entraves que impedem o andamento da mediação); *manejos* (intervenções do *mediador-formador*); *identificações* (traços que remetam à subjetividade dos participantes); *angústia* (ausência de desejo); *deslocamentos subjetivos* (discursivo, linguístico e corporal), e marcas de *singularidade* (algo que revele um modo próprio de fazer com). O *mediador-formador* deve se perguntar o que esse *mediador em formação deseja* (o que este supõe faltar).

Observamos que a *Escuta Dois* se mostra fundamental entre o tempo de uma entrevista e a seguinte, com a finalidade de escutar aquilo que não foi apreendido no momento da escuta inicial. Ao pesquisador, é requerido desenvolver o melhor detalhamento possível desse percurso, assim reconstruindo cuidadosamente as camadas da experiência vivenciada sem colocar em risco o apagamento do caminho singular percorrido por cada *mediador em formação*.

### 3.7 O Diário de Percurso

O *corpus* analítico da *pesquisa-intervenção* (procedimento de coleta da materialidade discursiva produzida) reúne os principais registros vivenciados durante

todas as etapas do processo. O percurso de constituição da formação do *corpus* para análise dos dados foi disponibilizado no “Diário de Percurso”, doravante DP, e seus múltiplos registros de coleta concebidos dentro e fora do espaço de FC, a saber: formulário de pesquisa (dados prévios dos participantes), Registros da Leitura dos Acontecimentos, (doravante RLA), e-mails, mensagens em rede social, transcrições de entrevistas individuais e conversações gravadas em áudio, imagens, roteiros de mediação, escritas reflexivas partilhadas entre os sujeitos desta pesquisa: orientador, pesquisador, participantes e monitores de pesquisa (ALMEIDA, 2016). A Figura 12 mostra a estrutura do diário de percurso da pesquisa.

**Figura 12 – Diário de percurso**



Fonte: Adaptação (ALMEIDA, 2016)

A transcrição dos registros em áudio e/ou vídeos mantém a oralidade do discurso (transcrições feitas conforme Castilho (1998), tomados em seus fragmentos ou versões integrais). O *corpus* da presente pesquisa reúne mais de 680 horas de gravação em áudio e vídeo, coletados nos três Ciclos de Mediação, na *Composição da Performance Individual* e nas Reuniões de Pesquisa (ANEXO 1).

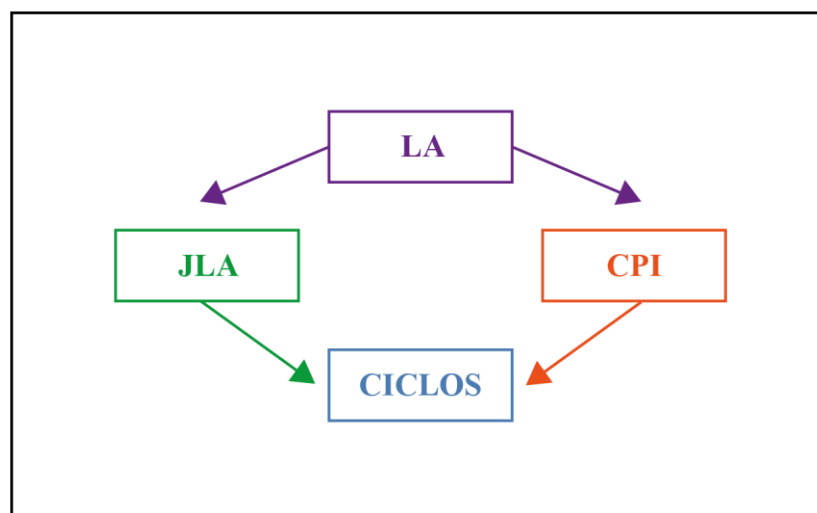
### **3.8 A Leitura em Ação na Formação Continuada**

A *Leitura em Ação* é uma metodologia que tem por propósito promover a aproximação e a implicação do professor na formação continuada de língua adicional com

a experiência literária integral. Portanto, é uma iniciativa que busca acolher as inscrições simbólicas e os possíveis *deslocamentos subjetivos* com efeitos discursivos, linguísticos e corporais no processo de imersão, composição e mediação literária. Desse modo, não consideramos apenas a potencialização do corpo biológico (corpo físico) mas o acolhimento do corpo de ordem pulsional (corpo psíquico) nesse trajeto singular.

A *Leitura em Ação* conta com a participação, a interação e a colaboração entre o *mediador-formador* (colaborador voluntário), o *mediador em formação* (participante voluntário), os *leitores espectadores* (participantes que apenas assistem) e o *leitor participante* (participantes que realizam ações com o coletivo). Apresentamos a estrutura do conceito de *Leitura em Ação* na Figura 13.

**Figura 13 - Funcionamento da *Leitura em Ação***



**LA: Leitura em Ação**

**JLA: Jogos de Leitura em Ação**

**CPI: *Composição da Performance Individual***

Fonte: Autor

Na sequência, apresentamos algumas ações a respeito do modo de desenvolvimento da *Leitura em Ação* na composição e mediação durante a oferta de ciclos de mediação:

- i) o *mediador em formação* lê o texto em mãos de modo livre;
- ii) o *mediador em formação* prepara-se, mas a ação da leitura é aberta à ordem do acontecimento, no tempo e espaço;
- iii) o *mediador em formação* pode recorrer a signos visuais e auditivos.



- iv) Os demais participantes, durante a leitura, podem depreender um acabamento estético ao perceber na ação leitora o uso de objeto cênico, de gravação em áudio, de trilha sonora, de imagem e vídeos;
- v) o *mediador em formação* pode esboçar as intenções contidas nas rubricas do texto ou recriá-las a partir de sua própria leitura da ação;
- vi) o *mediador em formação* faz uma elaboração prévia por meio de um roteiro de ações possíveis com a criação de algumas marcações, mas a leitura preserva a organicidade, pois não tem a intenção de fixar um único modo de fazê-la;
- vii) os textos selecionados para os encontros de leitura nem sempre precisam ser inéditos ou seguir um único gênero textual;
- viii) durante o roteiro de leitura, há espaço para a partilha de impressões, questionamentos e interações não verbais entre o *mediador em formação* e os demais participantes;
- ix) a *Leitura em Ação* acontece em um evento pontual;
- x) o *leitor-espectador* pode receber uma cópia do texto e tornar-se um *leitor-participante*, sem preparação prévia.

Outro aspecto a ser destacado reside na originalidade da metodologia proposta e aqui desenvolvida quanto às diversas diferenças de outras leituras, conforme as citadas por Vidor (2015): Leitura de mesa; Leitura em voz alta; Leitura compartilhada; Leitura dramática; Leitura pública e Leitura cênica, dentre outras. Vale observar que em algumas estratégias da Leitura em Ação ressoam aspectos derivados advindos desses outros modos de leitura.

Os conceitos e práticas referentes à montagem de *Ciclos de Mediação de Leitura*, *Composição de Performances Individual* e *Jogos de Leitura em Ação* são desenvolvidos em tópicos específicos adiante.

### **3.8.1 Montagem dos Ciclos de Mediação de Leitura**

Os Ciclos de Mediação de Leitura literária oportunizam aos docentes momentos de imersão, bem como pode despertar a necessidade de mais investimento na formação leitora na FC. Para o dicionário Aurélio (1993, p.161), a palavra “ciclo” refere-se à

“sequência de fenômeno que se renovam periodicamente”. Nesse sentido a presença de espaços para o envolvimento com a leitura torna-se um importante aliado na formação de novos mediadores. O aprendizado colaborativo entre o *mediador-formador* e o *mediador em formação* potencializa o *letramento literário* e revela-se como um acontecimento único na FC. O processo de montagem requer do *mediador-formador* que esvazie a posição de *sujeito suposto saber* (SsS) a ele atribuída de modo que o saber inconsciente do *mediador em formação* se abra e entre em ação. Desse modo, buscamos operar a ação de mediação a partir do *discurso do analista*. Para compreendermos como o discurso do analista se dá, precisamos retornar aos estudos de Lacan ([1969-1970]) 1992) no seminário *O avesso da psicanálise*, a respeito da topologia dos 4 discursos. As formas de fazer laço social apresentadas pelo autor são 4: O discurso do mestre<sup>27</sup> (busca por objeto de gozo), o discurso da universidade<sup>28</sup> (busca de saber), o discurso da histérica<sup>29</sup> (insatisfação do desejo) e o discurso do analista<sup>30</sup> (experiência analítica). Vejamos o Quadro 7.

**Quadro 7 - Discurso Mínimo**

<b>Posições Fundamentais</b>			
<u>Agente</u> → Verdade		//	<u>Outro</u> Produção
<b>Formas de Laço Social</b>			
<b>Discurso do Mestre</b>		<b>Discurso do Universitário</b>	
<u>S1</u> → <u>S2</u> \$ // a		<u>S2</u> → <u>a</u> S1 // \$	
<b>Discurso da Histérica</b>		<b>Discurso do Analista</b>	
<u>\$</u> → <u>S1</u> a // S2		<u>a</u> → <u>\$</u> S2 // S1	
(//) = Interditado		(S1) = Significante Mestre	(a) = objeto a

<sup>27</sup> Conforme a elaboração de Pereira (2008, p. 129) a respeito dos quatro discursos, “no discurso do mestre, o governante, o senhor, autoriza-se com base em sua subjetividade, esperando obter do governado, do escravo, a produção de objetos fabricados para seu usufruto: objetos de gozo. A lei caracteriza sua maestria. Esse discurso, que é o discurso tomado como tal, estabelece em sua tese que tudo deve submeter-se à lei. Há um saber sobre tudo”.

<sup>28</sup> De acordo com Pereira “O universitário não passa de um conservador e de um transmissor do saber dos grandes autores. O seu saber é um saber verdadeiro que se reveste de referências aos mestres. Torna-se, então, o guardião da letra alheia, na impotência de escrever a sua própria” (2008, p. 131).

<sup>29</sup> Pereira acrescenta que “o discurso da histérica é o do desejanse ou do provocante. Este se autoriza de seu gozo para impelir o outro, elevando à categoria de mestre, a produzir um saber sobre a sua verdade sexual” (2008, p. 132).

<sup>30</sup> Pereira afirma ainda que “em seu discurso, o analista autoriza-se do saber do inconsciente para obter do sujeito analisante sua pura diferença, sua singularidade. O saber é que é significativo e, como tal, é meio de gozo” (2008, p. 134).

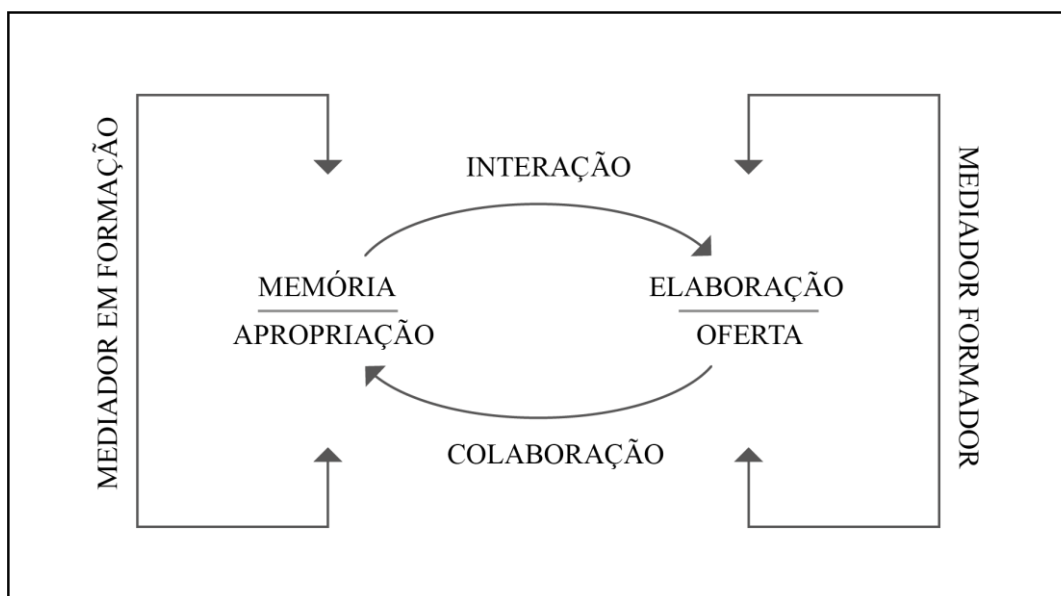
(S2) = Saber	(\$) = sujeito
--------------	----------------

Fonte – Lacan ([1969-1970], 1992)

Conforme a elaboração do autor, o discurso mínimo apresenta quatro posições e termos: o *agente do discurso*, o *lugar do outro*, a *produção* e a *verdade*. Os termos do discurso são representados por letras e símbolos, a saber: *significante mestre* (S1), *saber* (S2), *objeto (a) sujeito* \$. Para este estudo recorreremos apenas ao discurso do analista. No discurso do analista (quarta forma de laço social) na posição do *agente do discurso* temos o objeto *a* que representa o desejo inconsciente do analisando que busca como alteridade o *sujeito* \$ representado pela figura do analista. O sujeito \$ no *lugar do Outro* produz um *significante mestre* S1. Desse modo, o *significante mestre* S1 busca como *verdade* o *saber* S2 do analisando como decifração de um saber inconsciente a ser produzido pelo analisando na cadeia de *significante*.

Apresentamos o Circuito da mediação na Figura 14.

**Figura 14 – O Circuito da mediação**



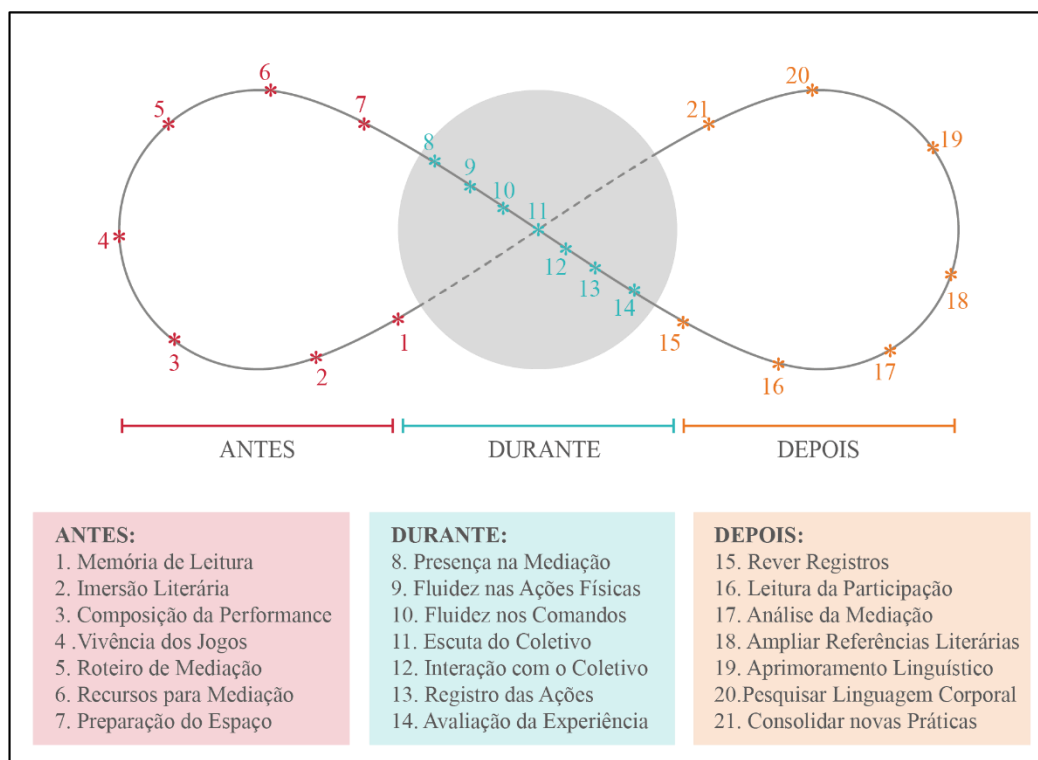
Fonte: Autor

No circuito da mediação, a *memória* de leitura do *mediador em formação* ocupa a posição de *objeto a*. Por outro lado, o lugar de *elaboração* é sustentado pelo *mediador-formador* como (sujeito \$). Do mesmo modo que o *mediador-formador* (sujeito \$) *oferta* a leitura (S1) como *produção* de um saber (S2) pelo *mediador em formação*. Neste caso, o processo de *apropriação* da leitura representa a possibilidade de inscrição de uma mediação singular por parte do *mediador em formação*. Assim, destacamos dois

movimentos importante neste processo de mediação: a *interação* (desejo de saber) e a *colaboração* (produção de saber) como condição para formar o laço de mediação entre o *mediador em formação* e o *mediador-formador*.

O processo de montagem do Ciclo de Mediação de Leitura na Formação Continuada está representado na Figura 15.

**Figura 15 - Montagem do Ciclo de Mediação de Leitura na formação continuada**



Fonte: Autor

Apresentamos na figura acima, a síntese dos saberes de mediação produzidos no laço de mediação entre o *mediador-formador* e os sete *mediadores em formação* durante os três CMLLI no ConCol, realizados para o desenvolvimento da presente pesquisa. O processo de montagem dos Ciclos de mediação foi dividido em três momentos. Começamos a interpretação da figura a partir da descrição da esfera central (espaço reservado para o acontecimento dos ciclos) e a linha pontilhada (sujeitos leitores que frequentam os ciclos encontros de leitura). O trabalho de montagem começa com o convite do *mediador-formador* a fim de tornar-se um *mediador em formação* por meio da técnica de *Leitura em Ação*. Após o aceite do convite, inicia-se um intenso processo de pesquisa a respeito da *memória de leitura* do *mediador em formação*. Em seguida,

temos o trabalho de *imersão literária* seguido do conjunto de ações que compõem a *composição da performance*.

Durante este processo, o *mediador-formador* trabalha a *vivência dos jogos* de leitura em ação com o *mediador em formação*. A partir daí, inicia-se a preparação do *roteiro de mediação* para o próximo encontro do ciclo. Após definição de *rota de mediação* elabora-se os *recursos para mediação*. A *preparação do espaço* marca a etapa que antecede o encontro de mediação (limpeza, organização, acesso a dispositivos e recursos didáticos). Feito isso, inicia-se o encontro de mediação.

A segunda etapa da montagem conta, principalmente, com o compartilhamento da *presença na mediação* do trabalho de investigação literária feito pelo *mediador em formação* previamente. Desse modo, o *mediador em formação* busca colocar em prática a *fluidez nas ações físicas*, fluidez nos comandos (domínio do que deseja compartilhar), *escuta do coletivo* (evitar ações mecanizadas), *interação com o coletivo* (abertura para o jogo com o outro), *registro das ações* (anotações, imagens, filmagens), bem como *avaliação da experiência* com todos os participantes.

Na terceira etapa, depois do encontro de mediação, o *mediador-formador* e o *mediador em formação* compartilham suas impressões ao *rever registros*, tecem comentários sobre a *leitura da participação*, bem como fazem a *análise da mediação* (o que funcionou/o que poderia ter sido feito de outro modo). Essa devolutiva pode contribuir para que o *mediador em formação* possa *ampliar referências literárias* (contato com outros gêneros), *investir no aprimoramento linguístico* e *pesquisar linguagem corporal* (potencializar descobertas e desvencilhar entraves). De igual modo, o *mediador em formação* pode *consolidar novas práticas* em sua *práxis*.

### **3.8.2 A Composição da Performance Individual**

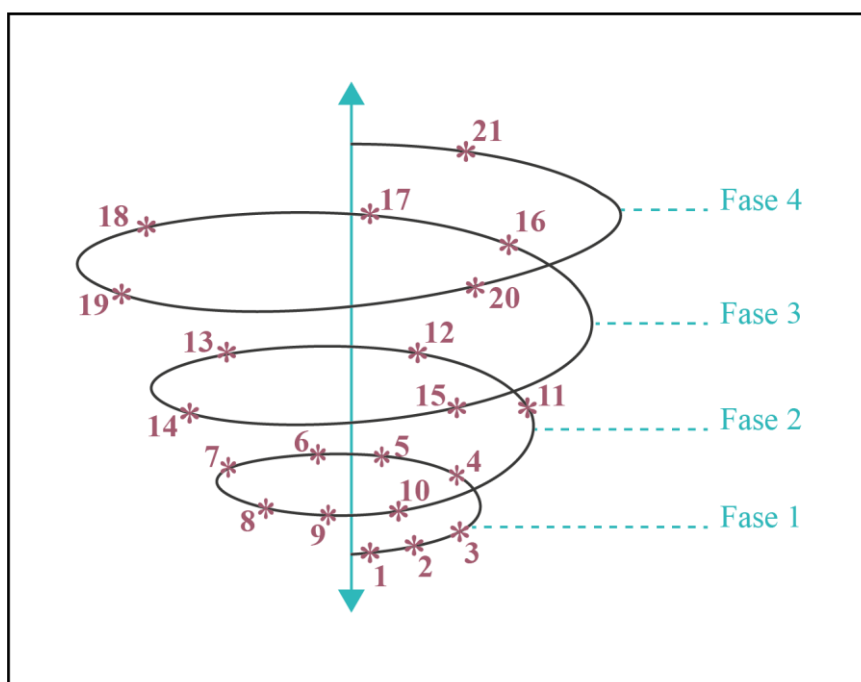
Na *Composição da Performance Individual*, os docentes podem criar a *Performance* ao terem certa liberdade de fala e de ação. Tomamos emprestado o conceito de “composição” defendido por Bogart e Landau no *Livro dos Viewpoints: um guia prático para Viewpoints e composição* (2017, p.179): “Exercícios de Composição são especialmente úteis na criação de um trabalho original. O tempo reservado para gerar Composições propicia a oportunidade de esboçar ideias no tempo e no espaço, olhar para elas, responder-lhes e criticá-las e refinar ou definir novas direções”.

O processo de *Composição da Performance Individual*, no entendimento da presente pesquisa, foi dividido em quatro fases, não sendo necessariamente etapas estanques: a primeira fase *eu*; a segunda *o eu e o outro* e; a terceira *eu com o outro*. Desse modo, foi possível observar e pontuar *os efeitos* durante o desenrolar do processo formativo. Partimos também da impossibilidade de nem sempre colher os efeitos do processo, pois a possibilidade de *deslocamento subjetivo* pode ser alcançada no tempo de cada sujeito, *a posteriori*.

Os participantes podem revisitar parte das ações, ou todas elas, durante o decorrer de sua experiência de preparo para a mediação. O tempo de duração para cada participante é subjetivo, mas indicamos que as ações podem ser ofertadas no tempo mínimo de quatro encontros e no máximo em seis encontros. Recomendamos que a primeira e a segunda fase (ações de 01 a 12) aconteçam presencialmente, de modo preferencial, podendo flexibilizar a terceira e quarta fases (ações de 13 a 17) e demais ações (ações 18 a 21) no formato síncrono em Ciclos de Mediação de Leitura com a presença de todos os participantes.

A *Composição da Performance Individual* é detalhada na Figura 16 e explicada nos tópicos seguintes.

**Figura 16 – Composição da performance individual**



Fonte: Autor

Sendo os pontos indicados na Figura 16 descritos no Quadro 8:

**Quadro 8 - Composição da Performance Individual**

<p><b>1. A Oferta da Leitura:</b> disponibilizar o texto literário teatral integral previamente selecionado ao <i>mediador em formação</i>, com antecedência mínima de 30 dias ao primeiro encontro. O <i>mediador-formador</i> pode indicar <i>links</i> de acesso a vídeos que registrem montagens teatrais.</p>
<p><b>2. Entrevista Inicial:</b> acolher o <i>mediador em formação</i> e sua experiência docente, memória e subjetividade. Cartografar rastros da sua relação com a leitura na infância, adolescência e momento presente. Recomenda-se a escrita reflexiva dos pontos principais levantados nesta entrevista. Como foi a sua experiência de leitura? O que você se lembra? O que você costumava ler?</p>
<p><b>3. Trabalho de Fonte:</b> o processo de criação começa a partir da obra literária oferecida para leitura antecipadamente. O trabalho de fonte é um convite para imersão literária por proporcionar o trabalho de pesquisa em outras fontes advindas desta experiência.</p>
<p><b>4. Leitura Corporal:</b> o <i>mediador em formação</i> é convidado a observar o seu corpo físico, equilibrar o eixo corporal (alinhar o pescoço com a coluna, distribuir igualmente o peso do corpo pelos dois pés), fazer o reconhecimento da imagem corporal (observar encolhimento, ansiedade, tensão, defesa, desgaste, respiração, relaxamento corporal, flexibilidade, resistência física e possibilidades de expansão e reequilíbrio cuidadoso), deslocar a sua atenção e cuidado para a parte do corpo que mais precisa de atenção, como: tensões musculares, cansaço generalizado e vícios de posturas corporais que podem trazer desvios posturais e comprometer o desempenho docente. É preciso levar em consideração a história corporal de cada participante e seus limites físicos. Desse modo, propomos um olhar cuidadoso sobre o corpo e a busca por equilíbrio e saúde. Como você se sente hoje? Como está a sua respiração? Como está seu corpo agora?</p>
<p><b>5. Ampliação da Escuta:</b> este exercício tem o objetivo de trazer mais atenção para a necessidade de uma escuta ampliada do espaço sala de aula/escolar/formação contínua. O <i>mediador em formação</i> de olhos fechados busca reconhecer o máximo de sons a sua volta. Ouvir o texto que está sendo lido com muita atenção. Como seu corpo é afetado? Como seu corpo responde? Como é a sua escuta?</p>
<p><b>6. Percepção Espacial:</b> propomos ações físicas que promovam o deslocamento do docente no espaço. Como você se desloca no espaço? Como você passa a desfrutar de outras possibilidades?</p>
<p><b>7. Trabalhos vocais:</b> potencializar o uso da voz no momento da leitura. Observar a articulação (emissão de palavras), variação de velocidade (evitar falas muito rápidas, sem pausa e excessiva), aumentar a capacidade respiratória com o uso da respiração costodiafragmática (quantidade de ar usada durante a leitura), variação de volume da voz (evitar gritos projetando a voz sem tensão), entonação (estudo da palavra), postura (voz e corpo), emissão vocal (fazer aquecimento das pregas vocais, exercícios para a ressonância e articulação), expressividade (voz limpa, palavra amplificada, intenção e emoção), poética da voz (psicodinâmica vocal), cuidados (silêncios e repouso físico) recomendações e vivências gerais para evitar problemas vocais e de fala. O trabalho pode ser supervisionado por um profissional da voz. Caso o participante tenha alguma disfonia, deve ser encaminhado para reabilitação vocal. Como está a sua voz? Quais cuidados vocais você precisa inserir no contexto escolar? Como você pode torná-la mais expressiva. Quais técnicas podem ser incorporadas no seu desempenho docente?</p>
<p><b>8. Jogos de Apropriação do Texto:</b> atividades de intensificação do contato com o texto por meio de ações físicas com o auxílio de jogos teatrais. Para propiciar mais envolvimento corpo-texto, os jogos foram identificados em três níveis, sendo: i) <i>eu</i>, ii) <i>eu e o outro</i>, e iii) <i>eu com o outro</i>. Estes aspectos são detalhados em tópico adiante. O que o texto te causa? Como seu corpo responde a leitura do texto? O que você observou nesta experiência?</p>

- 9. Contextualização da Leitura:** pesquisar elementos que circundam a obra dramaturgica: biografia do autor, estilo, contexto cultural, influências e análises críticas sobre o texto teatral, temas que podem fazer a ponte entre a obra e a experiência do professor participante. Quais elementos marcam o estilo desta escrita dramaturgica? Onde a peça se passa? Quando a peça se passa? Quais aspectos do texto aproximam da sua realidade?
- 10. Recorte Subjetivo:** o contato com a obra literária desperta o inconsciente do leitor acionando a sua subjetividade. O *mediador em formação* é convidado a questionar tudo. Ao analisar os traços que compõem a subjetividade do personagem algo desconhecido sempre escapa deste. Como você descreve o personagem? Por que você escolheu qualificar o personagem desta maneira? Você se identifica com algum personagem? Como você deseja partilhar este texto? O que é essencial para você nesta obra? Por que você não contemplou aquele personagem?
- 11. Preparo Linguístico:** o docente mergulha no texto buscando mais fruição na leitura em língua inglesa. O *mediador em formação* prepara-se para a mediação. Uso do *sussurrofone*<sup>31</sup> é altamente recomendado para o autorreconhecimento vocal, com base no texto, construção de ritmo e familiarização com a leitura das palavras que serão ofertadas no momento da leitura. Você teve alguma(s) dificuldade(s)? Quais foram? Como está a sua leitura? O que você pode fazer para tornar a sua mediação mais fluida?
- 12. Extensão do Corpo:** trazer mais consciência para os gestos quando deseja expressar uma mensagem. Repetir movimentos que potencializam a presença do corpo com entusiasmo. Observar as reações ao ouvir, olhar, falar, tocar na relação com o outro, falar com o corpo. Criar e analisar imagens corporais (uso de fotografias e vídeos). Como você se expressa? Como o outro responde ao seu gesto? O que você quis expressar com aquele gesto? O que você está sentindo?
- 13. Desafios na Mediação:** na relação entre o *mediador-formador* e o *mediador em formação*, é necessário considerar os diferentes níveis de proficiência dos vários participantes ao longo dos ciclos. Além disso, é preciso considerar as etapas de mediação previamente construídas para o preparo de um Roteiro de Mediação. Como o personagem pensa? Qual a sua leitura do acontecimento descrito na peça? Como e por que isso o afeta? O que você mudaria? Como está a preparação do seu roteiro de mediação? Surgiram novas ideias? Por que você alterou aquelas ações?
- 14. Material de Apoio:** suportes de apoio podem contribuir para mais imersão por meio de vídeos, imagens, áudios, textos, jogos incorporando um de cada vez. O uso destes recursos na recepção do texto, favorece a inovação, transição e consolidação dos temas abordados. A elaboração do material de apoio promove o trabalho criativo. Quais suportes serão utilizados na mediação? O que você está pensando em fazer? Quais serão os comandos para a vivência daquele jogo?
- 15. Criação de Roteiro:** busca investigar as camadas do texto e modos de partilhá-lo com o público. Desenvolve ações físicas com o texto por meio de jogos. O *mediador em formação* se mantém concentrado nos detalhes e é cuidadoso nas transições entre uma informação e outra.
- 16. Tempo de Preparação:** cada *mediador em formação* voluntário tem um tempo próprio no processo de imersão pessoal, compreensão da experiência e preparação do roteiro de mediação. O *mediador-formador* decide o que irá partilhar do seu processo e o que será construído no momento da mediação com o coletivo. O *mediador-formador* precisa estar disponível e oferecer suporte, a fim de mapear o trajeto percorrido por cada participante. Cabe, também, fazer o manejo das resistências, dificuldades e imprevistos no processo de composição do participante.

<sup>31</sup> O Instrumento pedagógico é usado para o incentivar a leitura e a escuta da pronúncia das palavras, de autoria da professora Luciene Castro Gomes.



<p><b>17. Síntese da Mediação:</b> o <i>mediador-formador</i> tem uma síntese mental e escrita do que deseja partilhar com o público. Certifica-se dos pontos de transição e tempo necessário entre as ações e vivência das atividades que serão propostas. Organiza o suporte metodológico antecipadamente para o <i>Encontro de Mediação</i>. Além disso, o <i>mediador em formação</i> elabora um roteiro descrevendo todas as ações que serão realizadas durante a <i>Performance Individual</i>.</p>
<p><b>18. Encontro de Mediação:</b> mediação de leitura de textos dramáticos com o coletivo de professores em encontros mensais durante ciclos de mediação de leitura em LI na FC. Nesse encontro ocorre a vivência da <i>Composição da Performance Individual</i> e os <i>Jogos de Leitura em Ação</i> com o coletivo. Todos os encontros foram filmados e fotografados. Os encontros contam com a participação do pesquisador, professores e monitores de extensão. O registro é importante para auxiliar na análise das experiências.</p>
<p><b>19. Manejos na Mediação:</b> o <i>mediador-formador</i> precisa escutar as resistências e dificuldades individuais e coletivas, de modo a estimular o coletivo para pensar saídas para estes impasses com o texto. Abordar o tema de diferentes formas, repetindo sempre. O <i>mediador em formação</i> também pode participar ativamente desse momento.</p>
<p><b>20. Avaliação da Experiência:</b> o <i>mediador-formador</i> deve deixar um tempo reservado entre uma ação e outra para reflexão das atividades. O que ficou da experiência? Como você avalia a sua participação? Você foi tocado em algum momento em específico? Qual texto você se identificou mais? Por quê? Os participantes evitaram fazer perguntas?</p>
<p><b>21. Efeitos da Experiência:</b> o <i>mediador-formador</i> pode promover rodas de conversação sobre a mediação de leitura em <i>Pedagogical Rounds</i>. Como você faz a mediação de leitura na escola? O que precisa fazer? Você já pensou elaborar um roteiro de ações para trabalhar a leitura na escola? Planejar e realizar oficinas de <i>Leitura em Ação</i> por meio dos <i>Jogos de Leitura em Ação</i> na escola com professores participantes do espaço de formação continuada, caso ocorra demanda dos participantes. Pode-se convidar os participantes para submeterem seus relatos de experiência para eventos acadêmicos em parceria. Cabe-nos ressaltar que os efeitos podem ser observados durante todas as etapas anteriores também.</p>

Fonte: Autor

A *Composição de Performances Individuais*, foi adotada como roteiros de ações criados para a presente pesquisa. Esses roteiros têm o objetivo de auxiliar na mediação de leitura e tiveram como base na experiência de leitura de uma peça teatral elaborados previamente por um professor voluntário com a provocação de um pesquisador/mediador/colaborador, para serem vivenciadas/partilhadas com os demais professores participantes no tempo/espaço da formação continuada.

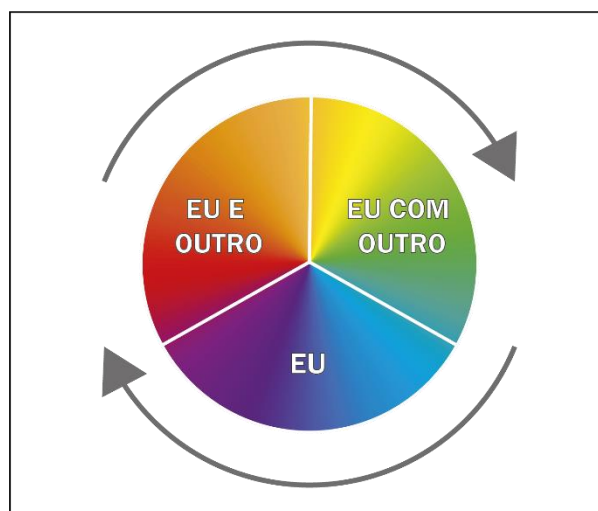
Na sequência, apresentamos o detalhamento das ações dos *Jogos de Leitura em Ação* em três etapas: o *eu*, *eu e o outro* e *eu com o outro*.

### 3.8.3 Jogos de Leitura em Ação

Os *Jogos de Leitura em Ação*, conforme citado anteriormente, foram divididos em três etapas, a saber: i) *eu*; ii) *eu e o outro* e; iii) *eu com o outro*. Ao longo do processo,

fomos descobrindo possibilidades de sensibilizar os participantes para uma imersão gradativa nessa forma de leitura partindo do *eu* (aquecimento silencioso, jogo sensorial, movimento físico e expressão, jogo de ouvir-escutar, tempo presente/aqui e agora!); indo em direção ao contato do *eu e o outro* (percepção corporal, caminhada no espaço, tocar e ser tocado, comunicação não verbal, jogo de olhar e ver). Em seguida, parte-se para o jogo colaborativo do *eu com outro* (aquecimento ativo, objeto no espaço, integração com o público, exploração do movimento corporal, jogo com o texto). Essa técnica foi empregada ao longo da experiência com as entrevistas individuais e encontros coletivos por meio de jogos teatrais (SPOLIN, 2014) e de outras descobertas. Como por exemplo, apresentamos o enlaçamento entre o texto-leitor-experiência durante o jogo na Figura 17.

**Figura 17 - O enlaçamento nos Jogos de Leitura em Ação**



Fonte: Autor

Desse modo, em cada uma destas etapas, articulamos, em níveis distintos, maneiras de expandir a relação do participante no jogo, a saber: corporal, do olhar, do espaço, do gesto, da voz, do tempo e da escuta. O enlaçamento nos *Jogos de Leitura em Ação* acontece à medida que a subjetividade do participante é acionada, conforme descrito a seguir:

- *Leitura Corporal*: repetir ações corporais do cotidiano que possam ser refeitas com qualidade de presença e com muita atenção no refinamento do movimento, tais como: alongar, caminhar, correr, relaxar, apoiar, empurrar, encostar, abaixar, sentar, equilibrar, tocar, escrever, sorrir, cumprimentar, dentre outras (aquecimento silencioso e ativo).

- *Leitura do Olhar*: jogos do espelho em duplas e exercícios de campo de visão coletiva (jogo de olhar e ver).
- *Leitura do Espaço*: observar o espaço. Criar camadas sonoras. Ler deslocando-se de diferentes modos pelo espaço (exploração do movimento corporal).
- *Leitura do Gesto*: experimentação de jogos não-verbais por meio da construção de imagens corporais (movimento físico e expressão).
- *Leitura da Voz*: reconhecer a emissão do próprio som. Expandir a voz com o movimento. Brincar com a emissão de palavras, frases e textos com o espaço e o outro (tocar e ser tocado). Ler o texto. Criar diferentes intenções, imagens e sonoridades no momento da leitura sozinho, em duplas e no jogo coletivo (objeto no espaço/ integração com o grupo).
- *Leitura do Tempo*: estabelecer uma outra relação com o tempo no espaço de formação. Oferecer tempo (tempo presente/aqui e agora!) para que os participantes possam apreciar, vivenciar e propor outras possibilidades de jogo no espaço.
- *Leitura da Escuta*: ações que ampliem a escuta por meio de jogos sinestésicos e recursos sonoros. Mapeamento corporal sem toque, apenas a presença, reconhecimento vocal com uso de vendas nos participantes (aquecimento silencioso, jogo de ouvir-escutar, jogo sensorial).

Tal como proposto na presente pesquisa, os *Jogos de Leitura em Ação* são recursos para alcançar o objetivo de uma *leitura global* (corpo, olhar, espaço, gesto, voz, tempo e escuta) por ambos, *mediadores-formadores* e *mediadores em formação*. Os *Jogos de Leitura em Ação* podem ser divididos em três níveis: i) percepção corporal; ii) movimento corporal; e iii) expressão corporal. Os objetivos visam alcançar sensibilização, engajamento e composição.

É importante destacar que os *Jogos de Leitura em Ação* não são recursos para representação de uma ação, mas para uma vivência orgânica e reintegrativa do corpo, espaço e tempo em espaços de ensino e aprendizagem. Nessa dimensão, é preciso respeitar os limites de cada participante. Os níveis citados não são classificatórios, apenas servem para introduzirem os participantes nos jogos. Desse modo, espera-se que a *rota de preparação e mediação* (RPM) para os *Jogos de Leitura em Ação* ofereçam aos

mediadores suporte na hora de propor os jogos. A estrutura dos *Jogos de Leitura em Ação* contempla dez pontos a serem considerados no planejamento das vivências pelo *mediador-formador*, a saber: i) o objetivo; ii) o tempo de preparação; iii) o tempo previsto; iv) música; v) materiais; vi) procedimentos; vii) variações; viii) notas ao mediador; ix) instruções e, por fim x) avaliação. A RPM é base para o *mediador-formador* propor o jogo, bem como é para os participantes uma fonte de orientação em seu processo de vivência e composição.

Apresentamos mais detalhes dos *Jogos de Leitura em Ação* referentes aos sete eixos por uma *Leitura Global* nos 21 quadros que se seguem.

### Quadro 9 - Leitura Corporal: Eu

LEITURA CORPORAL – EU		
<b>Objetivo:</b> Percepção Corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 5'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Meredith Monk <sup>32</sup>	<b>Materiais:</b> Espaço livre; equipamento de som	
<b>Procedimentos:</b> O grupo ocupa diferentes lugares no espaço. Em silêncio, usam vendas para cobrir seus olhos, durante toda a vivência.	<b>Variações:</b> A experiência pode ser vivenciada no espaço virtual coletivamente.	<b>Notas ao Mediador:</b> 1- Observe a qualidade de presença dos participantes. 2- Conduza as instruções de modo fluido percebendo o ritmo construindo em cada grupo. 3- Lembre-se de projetar a voz no espaço.
<b>Instruções:</b> Tudo o que você precisa é aproveitar este tempo para você. Fique presente com o seu corpo aqui-agora. Aprecie este momento. Relaxe o seu corpo e deixe suas mãos abertas. Inspire profundamente e expire. Sinta o ar expandindo através de todas as partes do seu corpo. Concentre-se na sua respiração. Tome este tempo para você! Escute o seu corpo por um momento. Sinta a língua na boca. Perceba a pulsação interna. O ritmo dos seus batimentos cardíacos. A temperatura do seu corpo. Perceba as suas emoções agora. Agora, esfregue as mãos até aquecê-las. Leve-as ao topo de sua cabeça. Em seguida, desça lentamente cobrindo todo o rosto. Sinta o calor produzido por suas mãos em contato com o seu rosto. Deslize seus dedos suavemente tocando o redor dos olhos, bochechas e mandíbulas. De cima para baixo toque na orelha, boca, queixo, pescoço, ombros e peito. Deixe a tensão se dissipar a cada respiração. Na sequência, estenda os braços para frente e comece a fazer um movimento de rotação suave com os punhos, cotovelos e ombros e cabeça. Agora vamos escanear suavemente a região do tronco com a ponta dos dedos tocando nos músculos intercostais, região lateral do abdome, região umbilical e lombar. O que você sente? Observe seu corpo por um instante. Lembre-se de manter a respiração consciente. Sinta o contato dos seus pés no chão. Sinta a temperatura do chão nos pés. Observe como o seu corpo é sustentado por essa base. Seus pés sustentam o seu corpo. Agora, retome em alguma parte em específico o que mais te chamou atenção durante este momento de escuta do corpo. Observe mais uma		

<sup>32</sup> Turtle dreams disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FBlnrRUVfo0&t=30s>

vez o que diz o seu corpo agora. Agora, pare e pense em silêncio sobre este momento. Aos poucos, abra os olhos.

**Avaliação:** Quem gostaria de compartilhar algum momento da experiência? O que mais chamou a sua atenção? Alguma coisa te trouxe incômodo?

### Quadro 10 - Leitura Corporal: Eu e o Outro

LEITURA CORPORAL - EU E O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Movimento Corporal	<b>Tempo de Preparação:</b> 5'	<b>Tempo previsto:</b> 10'
<b>Música:</b> Philip Glass <sup>33</sup>	<b>Materiais:</b> Espaço livre; equipamento de som	
<b>Procedimentos:</b> O grupo é convidado a caminhar pelo espaço. O jogo é um convite à observação do que está no entorno. É um convite à integração.	<b>Variações:</b> O jogo pode ser feito apenas com objetos no espaço.	<b>Notas ao Mediador</b> 1- É importante que você caminhe com o coletivo ao fazer as instruções 2- Ressalte aspectos do espaço que não são observados no cotidiano.
<b>Instruções:</b> Desloque-se conscientemente pelo espaço atendendo a diferentes demandas explicitadas no jogo. Caminhe lentamente em direção a um objeto mais próximo de você. Corra em direção a uma pessoa. Atravesse o espaço lentamente em direção a outro pessoa. Quando estiver próximo a essa pessoa, feche os olhos gentilmente. Respire profundamente. Abra os olhos observe o espaço em seus detalhes. Observe os participantes, objetos. Aproxime-se de algo/alguém que desejar.		
<b>Avaliação:</b> O que você nunca não havia observado? Como seu corpo sentiu esta experiência?		

### Quadro 11 - Leitura Corporal: Eu e o Outro

LEITURA CORPORAL - EU E O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Expressão Corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Time previsto:</b> 10'
<b>Música:</b> Debussy <sup>34</sup>	<b>Materials:</b> Espaço livre; equipamento de som	
<b>Procedimentos:</b> O grupo é dividido em duplas ou trios. Neste caso, uma pessoa ficará de olhos fechados e sem executar movimentos, enquanto outra inicia uma leitura corporal sem contato físico, ao passo que, uma terceira pessoa observa como acontece o andamento do jogo.	<b>Variações:</b> O Jogo pode ser realizado com um objeto (cadeira). Ocupar a cadeira com diferentes intenções: sentar-se lentamente e rapidamente, subir na cadeira, apoiar-se na cadeira, tocar em diferentes partes, afastar-se lentamente, aproximar-se rapidamente e falar uma frase olhando fixamente, evitando olhar, ou mesmo olhando em outra direção.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- Os participantes no início do jogo podem receber uma essência nas mãos. 2- Atenção para que todos os participantes alternem as funções. 3- Saliente a importância de não ofertar movimentos mecânicos. 4- É importante iniciar a experiência mostrando para todos quais movimentos serão realizados.

<sup>33</sup> Metamorphosis disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M73x3O7dhmg&t=1315s>

<sup>34</sup> Clair de Lune disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CvFH\\_6DNRCY](https://www.youtube.com/watch?v=CvFH_6DNRCY)

**Instruções:** Cada participante deve vivenciar as três etapas deste jogo. A pessoa que estiver parada deve ser orientada a ficar relaxada e buscar ampliar a escuta das sensações. Do mesmo modo, quem realiza o escaneamento corporal é convocado a estar inteiramente presente durante a ação. O exercício de quase toque tem início a partir das mãos, passa pelos braços, altura dos ombros, rosto, cabeça, costas, pernas e encerra-se nas mãos. A pessoa que ocupa a posição de observador(a) aprende os movimentos e pode imprimir seu próprio ritmo.

**Avaliação:** O que você sentiu enquanto estava de olhos fechados? Como foi oferecer este mapeamento? Como foi observar a realização das ações?

### Quadro 12 – Leitura do Olhar: Eu

LEITURA DO OLHAR – EU		
<b>Objetivo:</b> Percepção Corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Arvo Pärt <sup>35</sup>	<b>Materials:</b> Papel; Caneta;	
<b>Procedimentos:</b> Cada participante recebe três frases. Após a leitura cria uma imagem-resposta a partir da primeira impressão causada. O participante dissolve lentamente a imagem antes de dar início a construção de outra imagem-resposta. É importante fixar os detalhes físicos e expressões de cada imagem-resposta criada para que possam reproduzir posteriormente.	<b>Variações:</b> Em plano sequência, cada participante apresenta as três imagens-respostas produzidas simultaneamente. Escrevem uma nova frase a partir da imagem-resposta criada. Elaboram um desenho a partir da imagem-resposta criada. Reproduzem uma nova imagem-resposta a uma imagem-resposta produzida por alguém do coletivo.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- Entregue uma frase a cada participante por vez. 2- Esteja atento ao tempo para que criem com qualidade. 3- Após a finalização do exercício, fotografe as imagens-respostas criadas com foco no olhar. 4- Crie um acervo de novas imagens do coletivo, assim, o coletivo poderá acessar a um banco de composições.
<b>Instruções:</b> Atenção para os detalhes presente em cada imagem-resposta. Procure perceber o que muda em seu corpo. Crie uma memória das ações escolhidas. Foco no não-movimento! Comunique-se pelo olhar.		
<b>Avaliação:</b> Como foi a tentativa de responder por meio de uma imagem-resposta? O que você mudaria?		

### Quadro 13 – Leitura do Olhar: Eu e o Outro

LEITURA DO OLHAR - EU E O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Movimento Corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20':
<b>Música:</b> Tchaikovsky <sup>36</sup>	<b>Materiais:</b> Sala ampla	
<b>Procedimentos:</b> O jogo é realizado em duplas. Enquanto um efetua a leitura	<b>Variações:</b> Os (as) jogadores(as) trocam suas posições.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- Atenção para o tempo de ação. É importante

<sup>35</sup> Tabula Rasa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8HON4AswPVk&t=1418s>

<sup>36</sup> Swan Lake disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9cNQFB0TDFY>

de um texto, o(a) parceiro(a) responde corporalmente (foco no olhar). O participante pode responder por meio de imagens-respostas, proposição de movimentos acompanhadas da repetição de trechos lidos com diferentes intenções.	O texto pode ser gravado previamente e cada participante de modo síncrono pode jogar com o áudio por meio da transformação do olhar.	que as duplas alternem as funções. 2- Atenção para os comandos referentes à transformação do olhar. 3- Leiam o texto com diferentes velocidades e intenções. 4- Respondam ao texto por meio do olhar. 5- Selecione trechos que mobilizem os jogadores a terem a necessidade de dizer com o olhar.
<b>Instruções:</b> Deixe que o movimento surja da intenção colocada no trecho lido. Busque investigar outras partes do seu corpo. Não tenha medo de experimentar algo novo. Divirta-se durante este jogo. Procure não fazer movimentos que possam causar alguma lesão. Esteja aberto para as proposições.		
<b>Avaliação:</b> Como foi responder corporalmente? Quais impasses? O que pode ser despertado? O que você observou?		

#### Quadro 14 - Leitura do Olhar: Eu com o Outro

LEITURA DO OLHAR - EU COM O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Expressão corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 15'
<b>Music:</b> Mozart <sup>37</sup>	<b>Materials:</b> Sala ampla	
<b>Procedimentos:</b> Três grupos são formados compondo um triângulo no espaço. Todos os participantes estão voltados para o interior. Um voluntário por grupo se posiciona ao centro do triângulo sempre revesando dentre os grupos. O movimento deve apresentar começo, meio e fim. Os jogadores refletem apenas aquilo que observam. Assim, ao término da ação, a outra pessoa inicia a sua ação propondo outra temporalidade. Os jogadores precisam manter o contato visual durante todo o jogo.	<b>Variações:</b> O jogo pode ser realizado no formato síncrono também. O mediador fomenta por meio de um duelo de leitura a interlocução direcionada à tela.  Brincar com o uso do olhar e da voz por meio do uso de agudos e graves, variação de volume, variação de velocidade, repetição, silêncio e pausas.	<b>Notas ao Mediador:</b> 1- É preciso usar as instruções para manter o jogo aquecido. 2- Avance o ritmo da leitura aos poucos. 3- Certifique-se de que existe um estado de construção de diálogo com o texto. 4- Foco no trabalho de exploração do som.
<b>Instruções:</b> Inicie a caminhada lendo o texto silenciosamente. Quando uma pessoa iniciar a leitura, todos começam a ler. Consequentemente, quando o coletivo for silenciando, todos		

<sup>37</sup> Lacrimosa disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=k1-TrAvp\\_xs](https://www.youtube.com/watch?v=k1-TrAvp_xs)

continuam apenas caminhando. Se uma pessoa direcionar uma leitura para você apenas escute-a. Do mesmo modo que, se uma pessoa parar de ler e permanecer imóvel, todos direcionam a leitura a esta pessoa. Os (as) jogadores (as) só devem retomar a caminhada em silêncio quando o jogador retomar o movimento. O Tempo do Jogo é mediado pela interação do olhar entre os participantes.

**Avaliação:** Como foi a sua leitura? Quais dificuldades reveladas no processo? Como foi a comunicação por meio do olhar?

### Quadro 15 – Leitura do Espaço: Eu

LEITURA DO ESPAÇO – EU		
<b>Objetivo:</b> Percepção corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Schubert <sup>38</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla	
<b>Procedimentos</b> Os jogadores são convidados a ocupar diferentes espaços no local. Cadeiras, almofadas e tecidos são disponibilizados em diferentes lugares no espaço. Os jogadores escolhem os lugares que desejam investigar. Os participantes podem sentar-se na cadeira, no chão, deitar-se nos tecidos e até mesmo ficar de pé. Os jogadores são convidados a observar diferentes perspectivas em silêncio. Ao comando de uma palma, os jogadores trocam de lugar com os demais. Ao som de duas palmas congelam formando novas imagens presentes no espaço.	<b>Variações:</b> Os jogadores recebem três instruções no momento de chegada: guardem seus pertences, retirem os seus sapatos (podem usar meias) e estejam receptivos para vivenciar uma experiência sensorial. Em seguida, são vendados, posicionados no espaço com a presença de um fundo musical. O percurso sensorial é realizado com cada participante. Neste trajeto, experimentam contato com folhas, grãos, texturas, aromas, temperaturas dentre outras. A experiência finaliza ao redor de um lanche montado sob um tecido no chão do espaço.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- É preciso ter outros mediadores voluntários para receber os participantes e oferecer as primeiras instruções. 2- O mediador voluntário precisa ter vivenciado esta experiência antes. 3- Os pertences dos participantes precisam ser preservados em um lugar seguro. 4- Os jogadores devem ser alertados para comparecerem com roupas confortáveis. 5- Durante a experiência é comum que os participantes sintam preocupação, ansiedade, por isso é preciso transmitir muita confiança e cuidado com cada um dos participantes. 6- Ofereçam o braço para se apoiarem.
<b>Instruções:</b> Ocupe o espaço! Movimentem-se em câmera lenta! Ampliem a escuta! Sintam com os pés as texturas! Sinta os aromas! Perceba coisas sutis! Esteja presente da cabeça aos pés! Afaste-se do excesso de pensamentos por um instante! Conecte-se onde você está!		
<b>Avaliação:</b> Você já havia vivenciado algo semelhante? Quais sensações foram despertadas? Qual a sua curiosidade?		

<sup>38</sup> Serenade disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0bjB-IWEYIO>



Quadro 16 - Leitura do Espaço: Eu e o Outro

LEITURA DO ESPAÇO - EU E O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Movimento corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Chopin <sup>39</sup>	<b>Materials:</b> Sala Ampla	
<b>Procedimentos:</b> Os jogadores caminham com o texto na mão fazem uma leitura simultânea e buscam mais interação com o espaço e com outro. Durante a caminhada, o mediador oferece alguns comandos após o som de uma palma: leiam em voz alta, leiam sussurrando, leiam apressados, leiam chateados, leiam assustados, leiam com medo, leiam com alegria, leiam com dor, leiam com pena, leiam soletrando, leiam parados, leiam agitados, leiam olhando para cima, baixo, lados, leia no seu ritmo, leia como seu colega.	<b>Variações:</b> Os jogadores formam dois grupos, um grupo fica vendado, ocupando diferentes espaços da sala. O segundo grupo receberá textos teatrais com falas de personagens específicos. Ao fundo, uma narrativa gravada pelo mediador é emitida de uma caixa de som. Uma pausa é feita e o grupo com o texto começa a fazer uma leitura no entorno de cada jogador. Assim, intercala-se a leitura gravada e a leitura dos jogadores com expressividade para os demais jogadores.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- O mediador precisa fazer a gravação com antecedência tendo o cuidado de fazer uma leitura prévia com muita expressividade, entonação e trabalho linguístico. 2- Os comandos são importantes para demarcarem uma mudança no rumo do jogo. 3- Os jogadores que ofertam a leitura precisam ler de formas diferentes para cada participante.
<b>Instruções:</b> Mostre a intensidade pela qual o texto atravessa o seu corpo! Evitem fazer perguntas, apenas experimentem! Busque conexão com o texto! Busque conexão com o (a) parceiro (a) de jogo.		
<b>Avaliação:</b> Quais estratégias você acessou para modificar a leitura do texto? Houveram dificuldades? O que você faria diferente agora?		

Quadro 17 - Leitura do Espaço: Eu com o Outro

LEITURA DO ESPAÇO - EU COM O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Expressão corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Bach <sup>40</sup>	<b>Materials:</b> Sala Ampla, Cadeira, Textos	
<b>Procedimentos:</b> Os jogadores recebem um texto teatral com a interlocução entre dois personagens. Inicialmente, precisam fazer a leitura integral do trecho extraído da obra literária em silêncio. Posteriormente, precisam decidir quais partes são lidas por cada um. A dupla precisa estabelecer um jogo entre eles em que ocorra a apropriação do espaço, o uso de uma cadeira e a	<b>Variações:</b> Os jogadores foram uma um círculo no espaço de costas uns para os outros. O mediador seleciona as falas de dois personagens. São dois times que emitem o som do texto referente a sua parte. Os participantes do mesmo grupo, começam e terminam a leitura juntos.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- É preciso que os jogadores se movimentem pelo espaço. 2- O mediador caminha no entorno dos jogadores enquanto dá as instruções.

<sup>39</sup> Nocture op.9 No.2 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9E6b3swbnWg>

<sup>40</sup> Adagio disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-ywL\\_zokELE](https://www.youtube.com/watch?v=-ywL_zokELE)

interação com o coletivo que presencia a leitura.		3- O mediador pode sugerir alterações durante a leitura.
<b>Instruções:</b> Permita-se ser conduzido pela essência do texto! Amplie a escuta do espaço! Desloquem-se no espaço durante as ações! Estejam receptivos ao jogo com o outro!		
<b>Avaliação:</b> Como foi a experiência de leitura em dupla? Quais possibilidades de jogo te chamaram mais atenção? Como você estabeleceu o jogo com os participantes-espectadores?		

### Quadro 18 – Leitura do Gesto: Eu

LEITURA DO GESTO – EU		
<b>Objetivo:</b> Percepção Corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 30'
<b>Música:</b> Beethoven <sup>41</sup>	<b>Materiais:</b> Câmera, texto	
<b>Procedimentos:</b> Ao jogador (a) é solicitado que conte uma pouco sobre a sua memória de leitura. Durante este intervalo o mediador observa atentamente como o jogador reconstrói essa narrativa e expressa em gestos. Durante ao jogo o mediador poderá fazer algumas perguntas. O jogo é filmado de um ângulo mais distante para que em seguida o jogador possa observar sua expressão corporal. Em seguida, o jogador assiste trechos da gravação para observar o seu corpo. Em sequência, o áudio da gravação é colocado e o jogador construirá “imagens congeladas”. O objetivo é recontar a mesma narrativa por meio destas imagens construídas.	<b>Variações:</b> Uma câmera é posicionada em frente a um jogador (o jogo pode ser realizado no formato síncrono). O jogador recebe um texto para fazer uma leitura estabelecendo um jogo com a câmera. Em seguida, o mediador faz a leitura e o(a) jogador (a) apresenta cinco “imagens congeladas” para expressar a essência do que foi lido.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- O mediador precisa ter uma excelente qualidade de presença, pois a singularidade de cada participante escapa em pequenos detalhes durante a vivência do jogo. 2- A construção das imagens devem ser um processo orgânico sem a necessidade de recorrer ao um estado representacional. O sujeito cria a partir de como realmente sente, percebe o que é ofertado no contato com o texto literário. 3- Se o jogo for feito no formato síncrono, o mediador pode fazer prints das imagens construídas para serem acessadas em outros momentos da composição.
<b>Instruções:</b> Acesse diferentes partes do corpo! Procure realizar as ações em seu tempo. Permita seu corpo responder ao som. Intensifique um pouco mais as expressões! Perceba como está o seu corpo agora!		

<sup>41</sup> Silêncio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H5eVx5-pC9E>

**Avaliação:** Quais gestos te chamaram mais atenção? Quais gestos podem ser potencializados?

**Quadro 19 – Leitura do Gesto: Eu e o Outro**

<b>LEITURA DO GESTO – EU E O OUTRO</b>			
<b>Objetivo:</b> Movimento Corporal		<b>Tempo de preparação:</b> 3’	<b>Tempo previsto:</b> 30’
<b>Música:</b> Schumann <sup>42</sup>	<b>Materials:</b> Sala Ampla, câmera, textos		
<b>Procedimentos:</b> São ofertados aos jogadores diversos textos jornalísticos de diferentes países. Os jogadores individualmente devem escolher apenas uma fonte para construir três imagens que sintetizem a essência do que está sendo dito. Após a finalização de um tempo estimado para leitura e construção das imagens, os jogadores compartilharam com o grupo. A cada imagem mostrada, o mediador compartilha trechos da fonte selecionada. O coletivo dispõe de tempo para identificar o título do texto jornalístico escolhido. O resultado final é divulgado apenas quando a última pessoa mostrar as suas imagens.	<b>Variações:</b> Os jogadores podem fotografar as imagens mostradas inicialmente. Em seguida, o trabalho pode ser realizado em duplas. Cada uma delas compartilham a essência dos textos lidos para criar as imagens iniciais. Após essa troca, os jogadores sugerem mudanças gestuais expressivas e comportamentais para tornarem as imagens mais potentes. A proposta final é compartilhada com o coletivo. O mediador pode fazer o registro fotográfico das alterações das imagens.	<b>Notas ao Mediador:</b> 1- É importante escolher textos sem imagens (isso desafia ao jogador a criar sua própria leitura). 2- Forneçam texto com fontes grandes. 3- Cada jogador escolhera um único texto. 4- A quantidade de textos disponíveis deve corresponder a mesma quantidade de jogadores. 5- As imagens fotográficas compõem o acervo de trabalho de investigação corporal do coletivo.	
<b>Instruções:</b> Concentrem-se nos detalhes! Repitam a mesma imagem quantas vezes forem necessárias. Preste atenção como o seu corpo corresponde!			
<b>Avaliação:</b> Como você construiu a cada imagem? Quais pistas textuais te inspiraram? O que você modificaria?			

**Quadro 20 – Leitura do Gesto: Eu com o Outro**

<b>LEITURA DO GESTO - EU COM O OUTRO</b>			
<b>Objetivo:</b> Expressão corporal		<b>Tempo de preparação:</b> 3’	<b>Tempo previsto:</b> 20’
<b>Música:</b> Philip Glass <sup>43</sup>	<b>Materials:</b> Sala Ampla		
<b>Procedimentos:</b> Os jogadores são convidados a listar quais partes do corpo eles mais	<b>Variações:</b> Os jogadores em duplas podem dialogar sobre uma memória de leitura na fase	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- É importante que, os jogadores tenham consciência da	

<sup>42</sup> Des Abends disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kWqy0Fz-Zn4>

<sup>43</sup> Glassworks disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2vRbNehGB0>

<p>ignoram. O desafio para as duplas é construir três imagens usando o corpo todo. A fonte de inspiração pode ser um poema, uma música, um conto, uma crônica, uma carta, uma biografia, autobiografia, uma notícia, um texto teatral, fotos, pinturas dentre outros recursos. As imagens devem apresentar gestos expressivos com começo, meio e fim.</p>	<p>adulta. A partir disso, constroem uma série de imagens gestuais sem o uso de sons para compartilhar a essência da experiência do outro jogador com os demais. Os jogadores podem começar com gestos simples (um gesto com as mãos), o ideal é que a ação não seja uma ação mecanizada, mas uma forte necessidade de dizer com o corpo sobre o que marcou cada experiência.</p>	<p>escolha de cada gesto, pois os gestos informam muito sobre o corpo durante a ação.</p> <p>2- Os gestos podem revelar aspectos específicos de cada pessoa e cultura.</p> <p>3- O mediador pode fazer sugestões durante o processo criativo compartilhado entre as duplas.</p>
<p><b>Instruções:</b> Busque a essência da experiência literária. Recolha aspectos que marcaram o(a) parceiro(a) de jogo. Arrisque-se! Encontre a poética da experiência vivida.</p>		
<p><b>Avaliação:</b> Quais gestos foram investigados? Qual você teve dificuldade para fazer?</p>		

### Quadro 21 – Leitura da Voz: EU

LEITURA DA VOZ – EU		
<p><b>Objetivo:</b> Percepção corporal</p>	<p><b>Tempo de preparação:</b> 3’</p>	<p><b>Tempo previsto:</b> 10’</p>
<p><b>Música:</b> Brahms<sup>44</sup></p>	<p><b>Materials:</b> Sala Ampla</p>	
<p><b>Procedimento:</b> O jogador será convidado a observar a respiração enquanto realiza uma conversa sobre o cotidiano. (o desafio é falar sem deixar cair no ar de reserva). Assim, espera-se que o jogador encontre espaço para desenvolver mais consciência para dar ênfase a fala. Em um segundo momento, a ação requer que o jogador emita o som de uma vogal e estabelece um jogo com algum objeto ou ponto no espaço. Ao aproximar do objeto abaixa o volume, bem como, aumenta o volume ao afasta-se.</p>	<p><b>Variações:</b></p> <p>Aumentar/ diminuir a velocidade da fala (quebrar o ritmo). Recorrer ao uso de pausas entre as palavras. Falar uma frase acessando um sentimento (alegria, apatia, tristeza, raiva qualidade de presença dentre outros).</p> <p>Jogo de emissão vocal com uso de texto e dispositivo de escuta externo (<i>sussurrofone</i>).</p>	<p><b>Nota ao Mediador:</b></p> <p>1- Observar os cuidados com a postura corporal, a saber: se o jogador faz abuso vocal (fala alto demais).</p> <p>2- Verificar se durante a fala entra no ar de reserva, projeta a voz para o meio da sala e prática aquecimento vocal e repouso vocal antes e depois do uso intensivo da voz.</p> <p>3- É fundamental observar se o jogador faz uso de roupas que apertam o diafragma e pescoço, bem como, se pigarreia e fala com o pescoço “virado”.</p> <p>4- Orientar que evite choques térmicos, consumo de chocolate, leite e derivados antes</p>

<sup>44</sup> Lullaby disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t894eGoymio>

		do uso intensivo da voz (evitar excesso de salivacão).
<p><b>Instruções:</b> O jogador é convidado a sentar-se de olhos fechados, mantendo a postura ereta e a palma das mãos virada para cima apoiadas sob os joelhos. Observa a entrada e saída de ar do seu corpo. Durante uma conversa sobre o cotidiano, o mediador levanta informações sobre o histórico de cuidados vocais. Em seguida, o jogador de pé, emitirá o som de vogais até um objeto/ponto do local de realização do jogo. Por fim, o jogador recebe um texto e o dispositivo de escuta, o <i>sussurrofone</i>. Inicialmente, realiza uma leitura silenciosa, seguida do uso do dispositivo e de uma terceira sem o dispositivo. Durante o jogo, o jogador deve acessar o apoio do diafragma para dar mais sustentação na voz e aumentar o tempo de emissão vocal.</p>		
<p><b>Avaliação:</b> O que você pode fazer com a sua voz? Como brincar com a voz? Como eu me escuto? Observar se os jogadores fazem uso do apoio diafragmático, consciência da necessidade de reposição do ar e se recorre a expressividade durante a emissão da fala.</p>		

### Quadro 22 – Leitura da Voz: Eu e o Outro

VOZ - EU E O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Movimento corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 5'
<b>Música:</b> Wagner <sup>45</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla	
<p><b>Procedimentos:</b> Os jogadores formam um círculo. De olhos fechados, cada jogador observa a sua respiração. O jogo começa com todos sendo convidados a colocarem a mão no umbigo para acompanharem a entrada e saída de ar para a base dos pulmões. O exercício deve conter inspiração (entrada de ar nos pulmões), pausa e expiração (saída de ar dos pulmões). As pausas são fundamentais para observar se está trabalhando com o diafragma.</p>	<p><b>Variações:</b> Inspire lentamente enquanto caminha pelo espaço. Brincar com o tempo de expirar. Em círculo, inspirem erguendo os braços para frente unindo as mãos na altura da cabeça. Em seguida, pausem por cinco segundos e expire descendo os braços para frente na altura da cintura.</p>	<p><b>Nota ao Mediador:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Observe como trabalha o diafragma (músculo que separa a cavidade torácica da abdominal), os músculos abdominais e intercostais.</li> <li>2- Veja como as costelas flutuantes se afastam e o diafragma desce aumentando a cavidade torácica para os lados e para baixo. Em consequência disso, há mais expansão dos pulmões que passam obter maior quantidade de ar.</li> <li>3- A respiração diafragmática não sobrecarrega as pregas vocais.</li> </ol>
<p><b>Instruções:</b> Os jogadores são convidados a observar a postura (jogadores de pé). Dividam o peso do corpo deixando os pés ligeiramente afastados. Relaxem os braços e mãos! Relaxem os ombros! Relaxem o pescoço! Vamos começar buscando observar a saída do ar. Evitem que o ar possa sair todo de uma só vez. Agora, inspirem profundamente, retenham o ar por 2 ou 3 segundos e expiram suavemente com os lábios em posição de assobio (sem ruídos e constante). Não levante o ombro nem estufe o peito! Vamos para um segundo desafio, vocês vão inspirar, pausar e expirar de modo constante e sem oscilações em “s” ou “f” ou “ch”</p>		

<sup>45</sup> Tristan Und Isolde disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-qaioG2UA>

(como um som de um pneu esvaziando) Nesta última etapa do jogo, inspiram, pause e expirem com sopros curtos com o som de “ts” (como o som de uma bomba de encher pneu).

**Avaliação:** Você percebeu a diferença entre a respiração torácica e diafragmática. Percebeu o aumento da cavidade torácica?

### Quadro 23 – Leitura da Voz: Eu com o Outro

LEITURA DA VOZ - EU COM O OUTRO			
<b>Objetivo:</b>	Expressão corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 30'
<b>Música:</b>	Heitor Villa Lobos <sup>46</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla	
<b>Procedimentos:</b>	O jogo <i>Trajeto Sensorial</i> : Cada jogador recebe um número. O jogo começa com todos vendados inicialmente para ouvirem atentamente a leitura de um texto. Em seguida, os jogadores com os números ímpares removem a venda em silêncio e formam pares. O grupo fará um trajeto sensorial conduzido pela indicação de diferentes paisagens sonoras que são emitidas por meio de uma pequena caixa de som móvel. O trajeto sensorial tem um local de partida, três de parada e um local de chegada. Durante o jogo, a pessoa vendada escuta diferentes sonoridades durante o trajeto enquanto é conduzida por uma pessoa “estranha”.	<b>Variações:</b> O jogo <i>Coro de Leitura</i> : Os leitores-espectadores recebem instruções gerais sobre o jogo: Onde? Quem? O Quê? em quê, “onde” se refere ao espaço da sala, “quem” aos personagens da obra e “o quê” aos comandos que serão dados durante a leitura para os grupos. O foco é a experimentação do texto por meio do jogo coletivo. Formam-se quatro grupos. Dois grupos ocupam o espaço à direita e dois à esquerda. As instruções serão projetadas a partir do Powerpoint (PPT) em dois momentos. Serão partilhados seis comandos, sendo três partilhados no início e três após a primeira experiência prática.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- É importante propor um aquecimento vocal por meio de exercícios para as pregas vocais (tremor a língua ou lábios), ressonância (falar com nariz tampado), articulação (exagerar na articulação durante uma fala), volume (projetar a voz sem tensão). Estes exercícios contribuem para saúde vocal e devem ser acionados sempre antes da emissão vocal prolongada. 2- O mediador deve chamar atenção para a quebra da monotonia. Assim, no jogo, são acionadas mudanças que envolvem a velocidade de fala (aumentar/diminuir), alongamento de palavras, o uso de pausas entre as palavras, dentre outras.
<b>Instruções:</b> Jogo <i>Trajeto Sensorial</i> : Durante as paradas, o som é silenciado (acordo para começar a leitura) e a pessoa que guia começa uma leitura expressiva direcionada para a pessoa que está sendo guiada. Durante o passeio, trocam-se os pares pela primeira vez e começa a leitura de um novo trecho. Depois, uma segunda troca acontece. Na terceira troca,			

<sup>46</sup> Melodia Sentimental disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uQmxtZLlOAO>



é feito a leitura do quarto trecho. Ao serem direcionados para o local de chegada, o mediador faz a leitura da última parte do texto.

*Jogo Coro de Leitura:* as imagens projetadas contêm os respectivos comandos, a saber: 1) dedo apontado para frente: o grupo deve ler o texto; 2) punhos fechados para cima: o grupo deve encerrar a leitura; 3) braços estendidos para frente: o grupo deve aumentar a voz; 4) braços cruzados: o grupo deve abaixar o volume de voz; 5) braços estendidos para lados opostos: diferentes grupos leem juntos; 6) dedo indicador para cima: todos os grupos leem juntos e caminham pelo espaço. O grupo deverá ler o texto conforme o comando indicado pela professora ao grupo que fará improvisações no momento. Cada grupo deverá ficar atento aos comandos para que o coral de leitura fique harmônico.

**Avaliação:** Como vocês avaliam o desempenho vocal de vocês com o aquecimento?  
Quais dificuldades precisam ser superadas durante a emissão vocal do texto?

#### Quadro 24 - Leitura do Tempo: Eu

LEITURA DO TEMPO – EU			
<b>Objetivo:</b> Percepção corporal		<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Max Richter <sup>47</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla		
<b>Procedimentos:</b> O espaço é dividido em quatro vias com o uso de uma fita, cordão. Os jogadores recebem balões coloridos e são desafiados a atravessar o espaço demarcado em temporalidades distintas. Os jogadores atravessam uma vez e observam os demais em seguida.	<b>Variações:</b> Todos os jogadores descalços (ou de meia), são convidados a ocuparem diferentes espaços de um tecido disponibilizado. Os jogadores realizam três ações: deitam-se, sentam-se, e ficam de pé repetidamente no espaço. É importante que cada um realize as ações a seu tempo. Em alguns momentos, ao som de uma palma, todos ficam congelados. Apenas ao som da palma descongelam retomando a ação. O jogo é acompanhado de uma paisagem sonora.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- O mediador precisa preparar o ambiente antes da chegada dos participantes. 2- A paisagem sonora pode interferir na dinâmica do jogo. 3- O mediador pode fazer registros fotográficos.	
<b>Instruções:</b> Perceba como os seus pés tocam o chão. Distribua o peso do corpo! Não compare a sua caminhada com a dos demais! Tome seu próprio tempo! Aprecie o percurso!			
<b>Avaliação:</b> Quais dificuldades encontradas? O que você percebeu de diferente no seu corpo?			

#### Quadro 25 - Leitura do Tempo – Eu e o Outro

LEITURA DO TEMPO - EU E O OUTRO			
<b>Objetivo:</b> Movimento corporal		<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Olafur Arnalds <sup>48</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla		

<sup>47</sup> On the Nature of Daylight disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=InyT9Gyoz\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=InyT9Gyoz_o)

<sup>48</sup> Only the winds disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9eWewdTkgHM>

<p><b>Procedimentos:</b> O coletivo forma um cardume. São escolhidos quatro jogadores para coordenarem o tempo de movimentação para cada direção. Cada um destes jogadores são responsáveis por uma direção: esquerda, direita, frente e trás. Os demais jogadores movimentam-se no tempo sugerido pelo jogador que está no comando da ação.</p>	<p><b>Variações:</b> Dois grupos são formados um em frente do outro. Ao centro um jogador faz a leitura de um texto. Enquanto os jogadores do grupo A fazem gestos sincronizados e congelam-se que em alguns momentos. Os jogadores do grupo B repetem trechos do que está sendo lido. As ações são interrompidas quando se aproxima outro leitor voluntário.</p>	<p><b>Nota ao Mediador:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- É importante alternar os participantes.</li> <li>2- O texto deve ser emitido com muita expressividade.</li> <li>3- O coletivo deve buscar um ritmo coletivo para a vivência do jogo.</li> <li>4- É preciso que todos estejam dispostos para jogar.</li> </ol>
<p><b>Instruções:</b> Mantenha foco na realização dos gestos! Busque o contato visual! Realize os movimentos em consonância com os demais participantes.</p>		
<p><b>Avaliação:</b> O que vocês descobriram enquanto jogavam? Como foi acessar diferentes partes do corpo? Quais momentos divertidos?</p>		

### Quadro 26 - Leitura do Tempo: Eu com o Outro

LEITURA DO TEMPO – EU COM O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Expressão corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 20'
<b>Música:</b> Antonio Vivaldi <sup>49</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla	
<p><b>Procedimentos:</b> Os jogadores começam caminhando pelo espaço com o texto em mãos. À medida que avançam na leitura, o mediador lança desafios para tornar a leitura mais dinâmica e expressiva. Em um segundo momento, os participantes formam um círculo voltados para o exterior e iniciam um trabalho vocal.</p>	<p><b>Variações:</b> Os jogadores se organizam em duplas. De costas, enquanto um jogador faz a leitura, o outro faz a dublagem apenas do que se ouve. O jogo prossegue com a troca dos leitores com outros pares.</p>	<p><b>Nota ao mediador:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Observem se está ocorrendo conexão de trabalho entre as duplas.</li> <li>2- Esteja presente acompanhando as ações de todas as duplas.</li> <li>3- Faça registros fotográficos das ações entre os jogadores.</li> </ol>
<p><b>Instruções:</b> Percebam pequenos detalhes durante o jogo! Façam uso de muita expressão! Busque conexão com o que está sendo dito no aqui-agora!! Conecte-se com o tempo do jogo.</p>		
<p><b>Avaliação:</b> Avalie como foi a sua relação com o texto. Como foi o seu desempenho durante a dublagem? Quais dificuldades vivenciadas durante o jogo?</p>		

### Quadro 27 – Leitura da Escuta: Eu

ESCUTA – EU		
<b>Objetivo:</b> Percepção corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 10'
<b>Música:</b> Strauss <sup>50</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla	

<sup>49</sup> Winter disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TZCfydWF48c>

<sup>50</sup> Redetzky March disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=eab\\_eFtTKFs](https://www.youtube.com/watch?v=eab_eFtTKFs)



<p><b>Procedimentos:</b> Os jogadores vendados distribuem-se pelo espaço. Antes de começar o jogo, é importante estabelecer um momento de silêncio para que possam identificar a escuta de diferentes sons que atuam dentro e fora do espaço ampliando a extensão da audição.</p>	<p><b>Variações:</b> Os participantes vendados escutam diferentes sonoridades. Neste jogo, é o som que promove deslocamento dos sujeitos no espaço. O som atravessa o corpo e desperta o desejo de mover-se pelo espaço.</p>	<p><b>Nota ao Mediador:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- O mediador previamente precisa selecionar diferentes sonoridades para provocá-los.</li> <li>2- É importante que as instruções não sejam emitidas abruptamente.</li> <li>3- O mediador pode identificar coletivamente todos os sons apreendidos com o coletivo.</li> </ol>
<p><b>Instruções:</b> Permita que o corpo se desloque com ritmo pelo espaço! Perceba o seu ritmo! Mantenha sua atenção nos diferentes sons ao seu redor! Identifique-os!</p>		
<p><b>Avaliação:</b> O que mais chamou a sua atenção? Quais sons conseguiu identificar?</p>		

### Quadro 28 – Leitura da Escuta: Eu e o Outro

LEITURA DA ESCUTA – EU E O OUTRO		
<p><b>Objetivo:</b> Movimento corporal</p>	<p><b>Tempo de preparação:</b> 3'</p>	<p><b>Tempo previsto:</b> 30'</p>
<p><b>Música:</b> Liszt<sup>51</sup></p>		<p><b>Materiais:</b> Sala Ampla</p>
<p><b>Procedimentos:</b> Cada jogador recebe um texto e um <i>sussurrofone</i>. Em duplas, enquanto um faz a leitura o outro observa atentamente. Após o fim da leitura e observação, ambos jogadores compartilham aspectos que não funcionaram e o que pode ser melhorado durante a leitura. Após essa troca, os jogadores retomam o jogo e brincam com uso dessas novas estratégias.</p>	<p><b>Variações:</b> Em um grupo no WhatsApp, os jogadores recebem diversos textos literários gravados pelo mediador. Primeiro, os jogadores escutam individualmente as gravações. Depois, em duplas, compartilham o que ouviram sobre o texto.</p>	<p><b>Nota ao Mediador:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Os textos gravados devem ser disponibilizados previamente.</li> <li>2- O mediador deve acompanhar de perto o desvelamento do texto com as duplas.</li> <li>3- O mediador deve chamar atenção para a pronúncia dos fonemas, sílaba tônica, o uso da palavra mais enfática em uma frase, os modos como os sons das palavras são conectados em uma frase, bem como para entonação (elevar, baixar ou não usar no final de frases)</li> </ol>
<p><b>Instruções:</b> Compartilhem suas percepções sobre o texto. Mantenham a qualidade de presença durante a leitura do texto. Estejam presentes durante a leitura dos outros jogadores.</p>		
<p><b>Avaliação:</b> O que não está funcionando durante a leitura? Quais estratégias criaram mais conexão com o texto? Como está a sua entonação?</p>		

<sup>51</sup> Love Dream disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KpOtuoHL45Y>

Quadro 29 – Leitura da Escuta: Eu com o Outro

LEITURA DA ESCUTA - EU COM O OUTRO		
<b>Objetivo:</b> Expressão corporal	<b>Tempo de preparação:</b> 3'	<b>Tempo previsto:</b> 30'
<b>Música:</b> Haendel <sup>52</sup>	<b>Materiais:</b> Sala Ampla	
<b>Procedimentos:</b> Os jogadores recebem instruções para fazer uma ação do cotidiano (andar, correr, abaixar, deitar, sentar, pentear o cabelo, lavar o rosto dentre outras), a ação deverá ser vivenciada repetidas vezes, com diferentes velocidades e expressões. Um jogador faz a leitura silenciosa enquanto o segundo seleciona as ações do cotidiano que deseja fazer sem comentar. O jogo começa entre os pares, simultaneamente, enquanto um faz a leitura o outro executa pequenas ações sem sequência. Alterna-se os jogadores e o jogo é reiniciado.	<b>Variações:</b> O grupo é dividido entre os jogadores que realizam a leitura de um texto (diferentes textos/gêneros) e os que respondem corporalmente. Enquanto um jogador faz a leitura do texto o outro reage com ações físicas improvisadas. Trocam-se as duplas a cada som de palmas com as mãos.	<b>Nota ao Mediador:</b> 1- Durante o jogo, os jogadores movem-se pelo espaço buscando conexão constantes entre som e ação. 2- Os jogadores que fazem a leitura recebem comandos: mais baixo, alto, suave, normal, lento rápido. 3- Leiam com raiva, alegre, medo, inseguro, coragem, curiosidade, indiferença, assustado, triste, inseguro, dentre outras intenções.
<b>Instruções:</b> Deixe o seu corpo sentir o texto! Revele as ações aos poucos! Intensifique as ações à medida em que a leitura avança!		
<b>Avaliação:</b> Como o texto impulsionou o movimento? Como os comandos contribuíram no jogo? Como foi repetir a mesma ação com diferentes intenções?		

O presente percurso metodológico foi criado durante a realização da pesquisa no processo de doutoramento. É importante salientar que a aplicação dos *Jogos de Leitura em Ação* foi recorrida durante a *Composição da Performance Individual*, bem como na realização dos *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Contínua*. Do mesmo modo, é importante destacar que eles foram desenvolvidos a partir do conhecimento construído pela *Pedagogia do Teatro*. Diferentemente do que podemos pensar os *Jogos de Leitura em Ação* não estão relacionados a representação, mas a possibilidade de potencializar a linguagem corporal na ação de leitura. O capítulo seguinte apresenta as análises dos sete estudos de caso que compuseram esta pesquisa.

<sup>52</sup> Sarabande disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kIPZIGQcrHA>

## CAPÍTULO IV – POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE PROMOVA AÇÃO: UM ESTUDO DE SETE CASOS SINGULARES

*Você me vê?  
Corpos que revelam marcas  
Olhares que brotam histórias  
Passos presente no espaço  
Gestos que coloreem o dizer  
Manifestações em som  
Temporalidades subjetivas  
Silêncios e movimentos.  
Tudo é leitura no aqui-agora!  
A eterna dança do saber*

**Figura 18 – A Dança (1909)**



Fonte: Henri Matisse (1869- 1954)

O presente capítulo apresenta um estudo de sete casos singulares que compuseram a pesquisa. Salientamos ao leitor que os recortes discursivos preservam a reprodução de como foram escritos e/ou falados. Por outro lado, destacamos o investimento de todos os participantes no constante aprimoramento linguístico.

Outro aspecto importante, se refere à extensão dos recortes discursivos das conversações apresentadas, pois optamos por demarcar o deslizamento dos significantes com relação à cadeia significante inconsciente e o engajamento com os demais participantes durante a situação de produção do discurso.

Antes de iniciar a capítulo, propomos uma breve análise da tensão entre o tempo lógico e o cronológico no texto escrito por Lacan, *tempo lógico e a asserção da certeza antecipada* (1998). A problemática incide no desafio lançado por um diretor de presídio a três detentos. Quem obtivesse o melhor desempenho alcançaria o estágio de soltura. Na ação, o diretor disponibilizou dois discos pretos e três brancos para as pessoas em situação de cárcere. Foram colocados sem que os presos vissem a cor de qualquer um desses discos nas costas de cada um dos outros. No entanto, cada um deles, mesmo sabendo a cor dos discos atados às costas dos demais parceiros, não tinha a permissão para compartilhar a informação com os outros. Desse modo, o primeiro que deduzisse sua própria cor obteria o direito à medida liberatória.

A partir da discussão do sofisma, Lacan percebeu que cada sujeito vivencia seu próprio tempo em três estágios: “o instante do olhar”, o “tempo para compreender” e o “momento de concluir” na relação e na reação do sujeito ao coletivo. Considerando a lógica de que é possível a realização de apenas três combinações: dois pretos e um branco, um preto e dois brancos, três brancos, sendo excluída a primeira possibilidade por todos. O tempo de parada é a fonte principal para identificar as três combinações possíveis em três tempos. Com efeito, a modulação do tempo e a tensão do tempo na asserção subjetiva manifesta-se como referência de si para o outro.

Nesse sentido, o *tempo lógico*, considerando assim a nossa pesquisa, se distingue do tempo cronológico, pois há algo da ordem do relacional com o texto literário que emerge a partir do tempo do sujeito. Com isso, recorreremos a essa distinção dos dois tempos para problematizar cada percurso singular durante a construção da *Composição da Performance Individual e a vivência dos Jogos de Leitura em Ação na Montagem de Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa*. Esse detalhe, revela o modo como cada mediador em formação se implica no processo.

Destacamos, também, o conceito de *transmissão*<sup>53</sup> como desejo de saber sobre aquilo que se ensina. É importante destacar que, a *transmissão* é instaurada a partir da *identificação* entre o *mediador-formador* e o *mediador em formação* no processo de mediação em sua experiência com o texto literário. Desse modo, a mediação da metodologia da *Leitura em Ação* pode promover *giros discursivos*<sup>54</sup>, promovendo rachaduras onde havia apenas certezas. Acreditamos que a circulação do discurso no espaço de formação continuada tende a levar ao aumento da percepção crítica do sujeito frente à ação de mediação.

---

<sup>53</sup> O conceito de *transmissão* foi amplamente difundido na perspectiva freudo-laciana, no sentido do ato de transmitir uma experiência a alguém. Essa experiência é transmitida pela via de um saber inconsciente.

<sup>54</sup> Entende-se por *giros discursivos* (LACAN, 1992) o deslizamento dos significantes na cadeia discursiva a partir dos quatro discursos: do mestre, do universitário, da histórica e do analista, conforme ilustrado anteriormente.

## ESTUDO DE CASO I – A LEITURA CORPORAL

*O corpo refletia a minha alegria de estar com eles na sala de aula. Além do reflexo, o toque neles. O abraçar. O passar a mão na cabeça deles. O tocar no braço. Tinha isto! (...) Então, esse lance do corpo, tinha sim! - (1ª entrevista)*

### A Escuta Inicial - Caso I

O presente estudo de caso foi realizado com Bernadete Árabe, uma professora de Língua Inglesa atuante por 30 anos na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais e escolas de idiomas em Belo Horizonte. A participante integrou o projeto EDUCONLE em 2004 e 2005, ainda no exercício de sua profissão. Após iniciar sua fase de vida já como aposentada em 2011, a professora desejou continuar o vínculo com os colegas e começou a participar do recém-criado ConCol, uma vez que esse tinha como objetivo abrigar os egressos do EDUCONLE. Ambos os projetos passaram a compor o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da FALE/UFMG naquele ano. Em 2018, no contexto da presente pesquisa, a docente foi a primeira a se voluntariar para elaborar uma *Performance Individual* no segundo encontro do I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática em Língua Inglesa na Formação Continuada no ConCol.

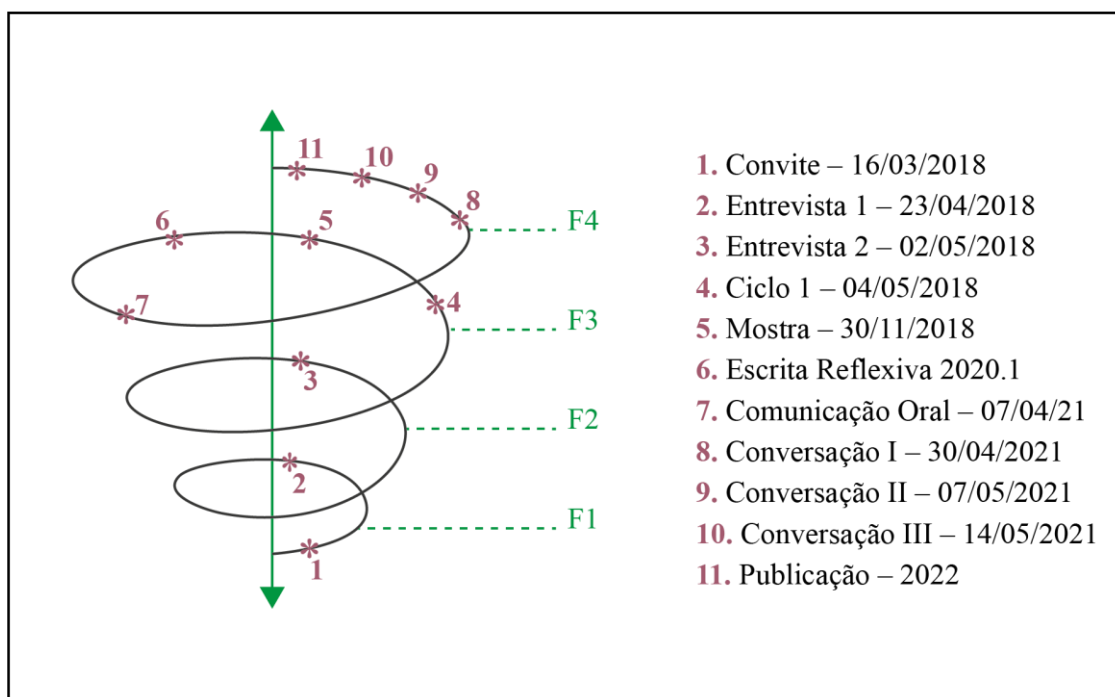
### Investigação - Caso I

A *Composição da Performance Individual* foi construída por meio da leitura da peça teatral *Happy Days*, escrita pelo dramaturgo irlandês Samuel Beckett em 1961. A peça é um drama, não linear, sem narrador e sem localização especificada. No centro da trama está um casal, tendo como protagonista, Winnie (uma mulher com cerca de cinquenta anos de idade) e como antagonista, o seu esposo Willie (com cerca de sessenta anos). Winnie expressa, em suas ações, metodicamente uma rotina exata e exaustiva, na qual permanece presa num ciclo *ad infinitum* de repetição. O autor utiliza do recurso de longos silêncios para mostrar incomunicabilidade na relação entre o casal. Eles falam, mas não se comunicam. Em *Happy Days*, temas como a solidão, o fracasso e o vazio da linguagem, na tentativa de comunicação, são recorrentes nas entrelinhas do texto. No primeiro ato, Winnie está presa fisicamente da cintura para baixo. No segundo ato, ela apresenta movimentos apenas do pescoço para cima, estando parcialmente soterrada

numa montanha de terra. Willie é indiferente e mantém-se calado, na maioria do tempo lendo um jornal ou dormindo, enquanto Winnie cria para si um universo à parte. O texto é provocativo e convida o leitor a uma reflexão aprofundada da condição humana.

A *Composição da Performance Individual* foi elaborada durante dois encontros de preparação e construída por meio das seguintes ações: i) oferta da leitura; ii) entrevista inicial; iii) trabalho de fonte; iv) leitura corporal; v) ampliação da escuta; vi) percepção espacial; vii) trabalhos vocais; viii) jogos de apropriação do texto; ix) contextualização da leitura; x) recorte subjetivo; xi) preparo linguístico; xii) extensão do corpo; xiii) desafios da mediação; xiv) material de apoio. Naquele momento, ainda não tínhamos investido na xv) criação de roteiro; xvi) no tempo de preparação, bem como na xvii) síntese da mediação antes do xviii) encontro de mediação com a vivência da *Performance Individual*. Cabe ressaltar que os dados desta pesquisa foram levantados em 2018 durante o processo de *Composição da Performance Individual*. Em 2021, retomamos a experiência para investigar xix) manejos na mediação; xx) avaliação da experiência e, por fim, xxi) efeitos da experiência. Apresentamos a Rota do Estudo de Caso I na Figura 19.

**Figura 19 – Rota de estudo de Caso I**



Fonte: Autor

Destacamos, primeiramente, a função da *entrevista inicial* como parte fundamental no processo de *Composição da Performance Individual*. Para isso, foram elaboradas perguntas iniciais, sendo que as outras decorreram das respostas da

participante. A professora foi convidada a discorrer sobre sua trajetória docente, seu ensino de leitura na escola pública e outras questões relacionadas, bem como, sobre a sua saúde vocal e as impressões iniciais que sentiu sobre a obra dramaturgica. Com base nos recortes discursivos, percebemos em sua narrativa um destaque atribuído ao lugar do corpo como ponto de investigação. Neste estudo de caso, buscamos investigar os efeitos da *Composição da Performance Individual* no trabalho de mediação na FC. Ressalta-se o modo singular da participante ao estabelecer pontes entre a sua trajetória docente e a relação com a leitura corporal.

### Composição – Caso I

O trabalho inicial de composição teve como base as informações concedidas pela participante no formulário de convite para a pesquisa (ANEXO 2) a partir de informações gerais sobre o corpo. A professora realizou uma autoavaliação por meio de uma escala de 0 a 3 (nenhum, algum, consistente e excelente) a respeito das suas atitudes corporais que melhor descrevem seu corpo durante a leitura. Ela classificou como consistentes o uso da gestualidade, tonicidade e entonação. Destacou como excelentes o contato visual, a expressão corporal, o fato de não ter inibição na fala e de fazer uso do volume de voz. Não foram indicadas outras classificações. Essas informações, permitiram selecionar as ações para as quais iríamos dar prioridade no trabalho preparatório corporal.

Na sequência, apresentamos uma análise da experiência corporal vivenciada pela participante na *Composição da Performance Individual* apreendida em seus rastros e gestos demarcadas nas imagens mostradas no Quadro 30.

**Quadro 30 - Autoinvestigação corporal Caso I**



Fonte: Autor



No primeiro encontro, a professora foi convidada a explorar o espaço usando uma venda sobre os olhos com o suporte de mediação do pesquisador. O convite a explorar lugares conhecidos teve a finalidade de aflorar mais percepção do corpo no espaço e na relação com esse corpo. A provocação nasceu a partir do convite a desenvolver ações simples de maneira que fossem ganhando força e mais envolvimento dela no jogo. A mediação buscou respeitar uma organicidade nas propostas de mediação, ignorando um caminho de representação e apostando num lugar de criação a partir de uma ação do cotidiano, como uma preparação consciente do corpo para a *Leitura em Ação*.

Para contribuir nesse processo de *Composição da Performance Individual*, foram dados alguns comandos simples. A professora foi convidada a dar pequenos passos para frente, para os lados e para trás com o uso de diferentes velocidades: lento, normal e rápido, assim acionando o seu repertório corporal por meio desse jogo. Essas ações foram impulsionadas com o uso de venda, música e os seguintes comandos: “dê um passo para frente”, “caminhe erguendo os braços lentamente”, “explore o espaço”. Ao avançarmos com as ações, retiramos o uso da venda, adicionamos o uso de objetos e ampliamos a complexidade dos seguintes comandos, a saber: “comunique-se apenas por expressões”, “comunique-se apenas com o uso de sons sem gestos” e “realize ações repetitivas com objetos”, tais como “experimente abrir a bolsa e fechá-la” e “experimente petear os cabelos de diferentes formas”. O jogo foi inspirado a partir das ações e traços da personagem dos trechos previamente selecionados pelo mediador como provocações iniciais para mobilizar o corpo da participante.

O jogo aconteceu em três níveis: no primeiro nível, acionamos o uso dos pés e tornozelos. No segundo nível, as ações foram dando espaço para o uso dos joelhos, quadril e tronco (parte inferior). No terceiro nível, as ações avançaram para o tronco (parte superior) e o uso das mãos, pulso, cotovelo, ombros e cabeça e expressões faciais. Descobrimos que o trabalho corporal ganhava força quando estava atrelado ao convite para fazer ações comuns. Desse modo, deixamos o campo da representação para o espaço de vivência real da experiência. No nível 1, a professora permaneceu no campo da representação, ao passo que as ações desenvolvidas nos níveis dois e três foram revelando mais envolvimento, portanto, alcançando o objetivo de acionar a memória corporal, trazer mais consciência corporal e engajamento nas ações com o texto.

Na foto 37, temos o registro do momento de autoinvestigação corporal (pesquisa sobre o próprio corpo). Com base ao acesso à filmagem das próprias ações físicas, a

professora observou o registro das ações corporais iniciais com o uso de uma venda nos olhos. Essa escolha foi feita como o objetivo de criar uma atmosfera mais íntima e pessoal para as ações e com o intuito de não intimidar a participante durante a filmagem das ações, assim possibilitando mais conexão entre as ações, o corpo e o espaço. O exercício de autoinvestigação corporal revelou à participante uma percepção do seu corpo e de sua voz. Para o pesquisador, tornou-se uma porta de acesso ao modo como a participante vê o seu corpo. Essa ação trouxe a possibilidade de iniciarmos o trabalho de composição a partir do repertório corporal acionado em seus indícios revelados nas ações físicas.

A foto 38 mostra o registro das ações desenvolvidas durante a *Performance Individual*, observamos a ausência de movimentos usados com a intenção de alcançar a atenção dos leitores-espectadores presentes. Também, percebemos a presença de um distanciamento do público.

Nas fotos 39 e 40, temos o registro dos experimentos corporais recriados sete meses após sua apresentação da *Performance Individual*, durante a participação da professora na *Mostra de Leitura em Performance* na FALE/UFMG. No primeiro encontro de preparação para a Mostra, escolhemos explorar o corpo parado *versus* as expressões faciais na relação com o texto. Antes de iniciar os experimentos vocais e corporais, fizemos alongamento, aquecimento vocal e conversamos sobre o que desejávamos mudar para essa nova leitura. Atentando-se para as expressões, as imagens revelam o aprimoramento e projeção da gestualidade como forma de mais implicação da participante no envolvimento com o texto.

As fotos 41 e 42 mostram a condução das atividades de preparação, experimentadas no palco do auditório, a partir do uso de uma nova partitura física e vocal para a leitura do texto. As atividades preparatórias foram criadas nos encontros que antecederam ao evento. A professora colocou-se inteiramente disponível para experimentar novas formas de jogo com o texto e o corpo apresentando-se muito mais confiante, sorridente e presente durante a sua ação.

Por fim, nas fotos 43 e 44, durante a Mostra, a professora começou a sua nova apresentação compartilhando o relato de experiência sobre a *Composição da Performance Individual*. Na primeira ação, ela caminhou até uma extremidade do palco e ficou imóvel. Em seguida, iniciou uma caminhada desgovernada com o uso de paradas abruptas ao som da música *Storm* de Antonio Vivaldi. Na ação seguinte, com o corpo aquecido, a participante arrastou uma cadeira de uma extremidade ao centro do palco. Na

sequência, abriu a bolsa repetitivamente. Por fim, ao término da música, ela fez três respirações longas, colocou a bolsa no chão, tomou o assento e começou a sua leitura com o uso apenas da voz e das expressões faciais.

A experiência foi vivenciada pela participante com muito mais naturalidade, força e qualidade de presença ao realizar as ações físicas. Percebemos mais disponibilidade para o processo de criação, ampliação dos limites físicos, presença e desejo de cativar os leitores-espectadores. O público também respondeu de modo bastante presente durante toda a ação. A reformulação da *Composição da Performance Individual* abriu a possibilidade de dinamizar a leitura com o texto em mãos além de ampliar o repertório pessoal da participante.

A participante localiza e relata, com base em sua experiência docente a necessidade de um engajamento do docente por meio de uma aproximação do seu corpo pela via da leitura da subjetividade do discente, conforme podemos ler no Quadro 31, no recorte que aborda a leitura corporal considerada na relação entre a docente e seus alunos.

#### Quadro 31 - Leitura Corporal Caso I

<p><b>PC</b> - Havia alguma situação de afastamento? E quando havia o que você tentava fazer?</p> <p><b>PBA</b> -Quando você percebe que ele está amuado, triste, com um comportamento diferente, rendendo menos, algo internamente está passando dentro dele. Então, tentar aproximar, para ver se ele externa o que está mexendo com ele e estender as suas mãos para ajudá-lo!</p> <p><b>PC</b> -Quais estratégias ou formas você encontrava/usava para perceber este caso por exemplo?</p> <p><b>PBA</b> -Do aluno? <i>Ele expressa no comportamento.</i> Ele expressa. Ele fica: ou aéreo, ou indiferente, ou agressivo (verbalmente agressivo), impaciente. Então isso daí/ Oche! / ele retrata! <i>E aí lá vai a gente. Porque ele dá as cartas e é só saber ler! Então, chama, conversa, sem forçar, sem desrespeitar o eu de cada um.</i> Mas, quando a pessoa não está bem, está fragilizada, se ela encontrar uma mão que ela confia, ela pega!</p>
--

Fonte: Diário de Percurso - 1ª Entrevista.

**PC**- Pesquisador Colaborador/ **PBA**- Professora Bernadete Árabe

Fica evidenciado nos enunciados desse recorte o saber construído por meio da experiência dessa professora. Desde há muito que a professora aposta na leitura do corpo do discente “ele expressa no comportamento”, no gesto de aproximação “e lá vai a gente. Porque ele dá as cartas e é só saber ler!” e no cuidado ético “sem desrespeitar o eu de cada um”. No relato dessa ação depreendemos o lugar atribuído à confiança que ela deposita no aluno como base eficaz em sua forma de fazer laço com eles.

Do mesmo modo, partindo dessa reflexão, é preciso que o mediador-instrutor esteja atento à enunciação do participante; ler o que foi dito nas entrelinhas nos modos de

enunciação. Importam, com certeza, o laço transferencial entre o aluno e a professora, assim como também o que há de pulsional nessa relação. Na temática de desafios na mediação vemos, nas palavras da docente, como também se portava frente à recusa do discente à leitura, bem como quais recursos lançava mão para aproximá-lo de seu objetivo de ensino, como é demarcado no Quadro 32.

### Quadro 32 – Desafios na Mediação Caso I

**PC-** E quando um aluno se recusa a ler?

**PBA-** Aí não era obrigado. Quando ele se recusava: - *professora, eu não quero!*<sup>55</sup> Eu não perguntava na frente de todos porque ele não queria/ -*Então, está bom! Vamos deixar para outra aula. Quem sabe na outra aula você vai querer?* E, claro, no finalzinho, antes de eu mudar de sala, eu falava - depois eu quero dar uma palavrinha com você. Pode ser? Vou pedir à coordenadora para reservar um momentinho para nós. – Pode, professora! E aí, ele ia. Meu filho, você não quis ler por quê? Aí sempre falava: - *professora é porque eu ainda estou falando muito feio*. Olha, deixa eu te falar: errar é humano. Lembra da criancinha, ela quando começa engatinhando não toma mil tombos? A gente também, para aprender. Se você não se expor / Aí dava aquela injeção de ânimo! *Se você não se expor, você não vai aprender porque você não arrisca*. Tem que arriscar, aí quem sabe na próxima vez, se você ler uma pergunta, está bom. Vamos tentar na próxima? -Vamos tentar! Então, era assim, muito respeito ao eu e muito DEVAGARINHO. Então, na próxima aula, na hora das divisões dos grupos dependendo da atividade / -Bom! Essa instrução, quem pode ler essa instrução? Quem sabe você? Vamos tentar? - *Vamos professora! Se tiver problema me ajuda?* -Ajudo! / Isso o medo de errar / Agora, o problema é nos tímidos. Os tímidos para mim eram o maior problema. Porque aquela timidez, aquele medo de se expor, era uma TRAVA.<sup>56</sup> Então, esses me davam mais trabalho. E, claro, era muita conversa? Era! (...)

Fonte: Diário de Percurso - 1ª Entrevista.

**PC-** Pesquisador Colaborador/ **PBA-** Professora Bernadete Árabe

A professora transmite detalhadamente ao pesquisador o seu modo de fazer. Utiliza o discurso direto para ocasionar o efeito de maior verossimilhança ao que narra. Nota-se em seu modo de dizer uma tentativa de, por meio de uma escuta, desmontar a resistência do discente no entrave com a leitura. Importa dizer que a docente tencionava fazer com que o discente rompesse essa possível apatia ao afirmar que “*Se você não se expor, você não vai aprender porque você não arrisca*”. A partir disso, buscamos deslocar

<sup>55</sup> O destaque em itálico é a transcrição da separação que ela faz de sua voz com a voz do aluno. Esse é um exemplo que Authier-Revuz demonstrou como sendo uma das manifestações da heterogeneidade mostrada: a narradora traz o discurso direto, como se o aluno dela estivesse falando exatamente daquela forma para dentro do discurso indireto, ela descrevendo o que eles faziam ou diziam. Ao separar a sua fala da fala do aluno, ela pretende um efeito de sentido. Ela traz a enunciação do seu aluno como se ele tivesse acabado de enunciar, causando efeito de literalidade e não de sua interpretação. Ela revive a fala do aluno como se ele tivesse acabado de enunciar. Esse tipo de recurso é bem típico dessa enunciatória.

<sup>56</sup> Segundo o critério usado para as marcas enunciativas no uso da caixa alta quer dizer que a enunciatória dá mais ênfase ao que diz, aumentando um pouco o tom de voz.

o foco para aspectos mais específicos que tangenciaram o corpo da professora, sobretudo no que diz respeito ao uso de sua própria voz, como podemos ver no Quadro 33.

### Quadro 33 – Trabalhos Vocais Caso I

**PC-** Com relação à voz, você já teve alguma dificuldade?

**PBA-** Tive problema! Aí você tocou num ponto interessante. *Eu tive nódulo na corda vocal. Então, eu ficava rouca. Ficava rouca.* \_Nessa época, eu estava no Candido Portinari, diretora extremamente carinhosa. Falava comigo assim: - *Você está completamente rouca, sua voz fugindo.* (...) É claro, que o médico na época, falou: - *quanto menos você forçar, é melhor para o nódulo diminuir, desaparecer.* E eu não era uma professora gritadeira, Deus me livre! Eu falava com eles com tom de voz normal, mas eram nove turmas. Eu falava muito! Claro que sim! Duas aulas semanais. Então, o médico falou comigo: - *é muito comum professor ter nódulo em corda vocal.* E aí eu não pedi licença. Não pedi! Dei minhas aulas, escrevia no quadro, e eles me respeitavam, me ajudavam! E, aí quando a minha voz voltava, eu falava sem forçar muito. E o médico me ajudou muito. Você lembrou de um fato interessante. Eu perdi minha voz, sim.

**PC-** E hoje, sua voz?

**PBA-** Hoje, não tenho mais problema algum. Hoje, não tenho, mas teve essa fase. Foi bom você ter lembrado.

**PC-** Você pratica algum exercício para a voz?

**PBA-** Não. Eu não pratico exercício para voz. Eu pratico, sim, academia. Eu vou três vezes por semana. Corpo, mas voz não!

Fonte: Diário de Percurso - 1ª Entrevista.

**PC-** Pesquisador Colaborador/ **PBA-** Professora Bernadete Árabe

Conforme se pode constatar no recorte discursivo “*Eu tive nódulo na corda vocal. Então, eu ficava rouca. Ficava rouca*”, a professora resgata em sua memória uma experiência de mal-estar com relação a problemas da sua saúde vocal e o modo como esse mal-estar foi superado nesse processo. Nessa perspectiva, aqui percebemos uma oportunidade de chamar a atenção para a voz, objeto pulsional, como parte indispensável do arsenal físico do professor. Pode-se depreender disso a importância de evocar questões que bordejam o corpo do participante para maior consciência e ampliação de seu repertório na direção de uma ampliação de sua própria escuta corporal. Mas, para isso é preciso que o *mediador-formador* primeiro construa uma relação de confiança, acolhimento e respeito pela história de vida de quem está disposto a experimentar esse tipo de processo de imersão.

À medida que o vínculo de trabalho é estabelecido, o *mediador em formação* vai adentrando um nível mais profundo de leitura. Portanto, é no processo de *trabalho fonte* que o leitor reconstrói a experiência para si formando uma rede de sentidos própria. É precisamente neste processo que o leitor tem a possibilidade de *fazer inferências* e

*formular perguntas*. Cabe ao mediador-instrutor alertar para os detalhes despercebidos, esquecidos ou negados no processo. Assim, o *mediador-formador* é convidado a entrar em camadas mais profundas do texto, mas antes é preciso considerar todos os aspectos levantados aleatoriamente durante o processo de *Composição da Performance Individual*. Neste primeiro momento, o participante pode apresentar dificuldades para *comparar argumentos e definir o que ignorar e sintetizar* sobre o texto. O Quadro 34 mostra ação de trabalho de fonte realizado.

#### Quadro 34 - Trabalho de Fonte Caso I

**PC** -Agora, nós vamos conversar sobre a obra. Você recebeu cinco *links* (do vídeo) da montagem teatral *Happy Days*. E você também recebeu um apanhado geral com: biografia, resumo da obra, algumas análises das características dos personagens, temas, símbolos, fatos-chaves que aconteceram. Queria que você falasse de maneira aleatória.

**PBA** - Primeiro eu vou colocar porque eu gostaria que vocês me dissessem se eu realmente entendi aquilo que eu vi. Então, o que eu vi. (...) É um casal casado. Ela só tem a parte superior do corpo. Ele vive dentro de um buraco. Ela adora conversar. Ele não gosta de conversar. Ele só gosta de dormir. E ela mesmo assim, se sente feliz. Ela diz que mesmo assim, ela se sente feliz. E eu fiquei pensando comigo, claro! Poxa! Um que não gosta de conversar, só gosta de dormir, casada com ele e ela adora conversar e não tem com quem conversar porque quando ela conversa com ele, normalmente ele não responde. E mesmo assim, ela se diz feliz. ***E aí, aqueles personagens, aqueles casais, eu fiquei sem entender se são criação dela.*** Aqueles casais que ela cita, que ela fala os nomes. Se é uma criação, porque ela se sente só. Então, na imaginação, ela criou aqueles casais, se eles existem ou não existem. E, também, eu não entendi o símbolo da sombrinha, que ela manda a sombrinha lá no buraco para ele, e ele devolve. E que ela também / não sei se entendi bem / que ela toma uma medicação. Ela toma alguma coisa. Por que será que ela toma? Para curar de todas as doenças. Isso para mim, ficou um tanto quanto confuso. Eu queria que você me ajudasse.

Fonte: Diário de Percurso - 1ª Entrevista

**PC**- Pesquisador Colaborador/ **PBA**- Professora Bernadete Árabe

Podemos observar no recorte “E aí, aqueles personagens, aqueles casais, eu fiquei sem entender se são criação dela”, que a participante faz ecoar suas primeiras impressões, dúvidas, e este material deve ser acolhido como fonte inicial.

Como vemos, à medida que a participante avança em seu processo de leitura, novas janelas de interpretação foram se abrindo. O texto literário salta aos olhos do leitor e atravessa a sua realidade. Em termos metodológicos, a *contextualização da leitura* contribui para o processo de desvendar o texto. Neste processo, o *mediador em formação* entra em contato com a vida dos personagens e seus conflitos. Desse modo, diversos temas podem emergir do texto e se tornarem temas de discussão. Durante a *entrevista inicial*, aspectos relacionados à solidão e à rotina vivenciada pela personagem Winnie foram levantados pela participante. Neste sentido, na tentativa de uma maior exploração

dessa provocação inicial, traçamos um paralelo entre o que a *mediadora em formação* levanta, como a solidão e a rotina vivenciadas pela personagem e o trabalho que o educador pode ter na escola para construir uma argumentação sobre os possíveis temas que vão sendo identificados. Esse manejo foi feito pelo pesquisador com o intuito de aproximar a participante das questões suscitadas a partir do texto dramático, convocando-a a sua própria elaboração sobre um tema tão caro como a rotina no contexto de ensino brasileiro. O Quadro 35 apresenta a ação de contextualização da leitura sobre a obra dramática.

### Quadro 35 – Contextualização da leitura Caso I

**PC** - O foco principal daquele diálogo é a solidão. A solidão. A rotina. Pensando por exemplo o professor. O professor e a solidão. O professor e a rotina. Você já elaborou alguma coisa sobre isso?

**PBA**- Não. No caso que você falou, o professor e a solidão, eu acho que pensando na carreira de professor, para mim não existiu solidão e professor. Eu acho até antagônico, dizer que na sua carreira ela pode trazer solidão. Eu acho antagônico, porque para mim é exatamente o oposto. Agora, você falou uma outra coisa. Você falou rotina. ***A rotina, ela existe para qualquer um de nós, tanto na nossa profissão quanto nos nossos hábitos. Agora, cabe a cada um colorir ou não a sua rotina.*** No caso, por exemplo, que vai à escola todo dia. É uma rotina, sim, do seu trabalho, mas para mim é uma rotina colorida. Não é uma rotina preto e branco. De jeito nenhum. Agora, se ele faz aquilo, mas ele não está satisfeito com aquilo que faz, então, é uma rotina sem nenhum colorido.

**PC** - O que seria essa rotina sem nenhum colorido? Seria uma rotina exaustiva?

**PBA**- Para mim no caso, exaustiva para mim é uma palavra pesada. Porque no meu caso, cinco aulas toda manhã. É uma rotina? É uma rotina. Preta e branca? Não! Colorida! Exaustiva? Bom... ***Eu acho que a exaustão vem quando aquilo que você está fazendo não tem pausa nem prazer.*** Então, no caso da rotina do professor, tem pausa. Ele trabalha, no meu caso, apenas de manhã. Agora, um professor que trabalha de manhã e de tarde, para mim, é uma rotina exaustiva porque ele não tem pausa. Então, aí para mim não é positivo, é negativo, e ele vai ter que trabalhar isso para não jogar essa exaustão no aluno, que não tem culpa.

Fonte: Diário de Percurso - 1ª Entrevista

PC- Pesquisador Colaborador/ **PBA**- Professora Bernadete Árabe

Nesse sentido, no recorte “*A rotina, ela existe para qualquer um de nós, tanto na nossa profissão quanto nos nossos hábitos. Agora, cabe a cada um colorir ou não a sua rotina.*” A observação da participante sobre uma *rotina colorida* assume uma posição de satisfação própria, a expressão disso não é totalmente sabida se não em metáforas. Mais adiante, ao elaborar o que disse sobre a exaustão, a participante afirma que “Eu acho que a exaustão vem quando aquilo que você está fazendo não tem pausa nem prazer”, assim reiterando a presença de algo do gozo suplementar, esse *mais-gozar* que fizga o sujeito em seu desejo, demarcado nos significantes *pausa* e *prazer*. Para ela, há algo na ordem

de uma decisão singular tomada por cada um durante o seu próprio trajeto profissional. Ela não está mais na rotina escolar, mas as experiências que ela evoca parece ser da ordem de algo vivificante. Ela evoca o significante “colorir” ligado ao que se pode fazer com a rotina enquanto nega ter sentido solidão durante seu tempo de docência. Essa forma de se posicionar dessa enunciativa certamente influencia e até interfere na sua interpretação do texto *Happy Days*. Precisei destacar que o tema era a solidão. Ela não conseguiu se identificar com esse tema de saída. Isso porque, parece-nos que ela pode ter evitado ser afetada pela solidão. Cabe lembrar que ela se orgulha de ser alegre, comunicativa e popular. Ela assume a função de líder entre os colegas do Concol.

### **Mediação - Caso I**

No processo de *criação do roteiro de mediação* entre o *mediador-formador* e a *mediadora em formação*, foi construído o roteiro ao longo de dois encontros presenciais, troca de e-mails e mensagens virtuais. Durante o primeiro encontro, na *oferta de leitura*, o *mediador-formador* disponibilizou *links* de vídeos da peça teatral para proporcionar o contato inicial com a obra dramaturgica em língua inglesa.

Para auxiliar na criação de roteiro, três fragmentos literários da obra dramaturgica foram entregues, com monólogos da personagem Winnie localizados no primeiro ato da peça teatral. A *mediadora em formação* ficou responsável por escolher o fragmento que mais havia lhe despertado interesse. Na entrevista inicial, demos início à composição por meio das seguintes ações: *leitura corporal*, *ampliação da escuta*, *percepção espacial*, *trabalhos vocais*, *jogos de apropriação do texto*, *contextualização da leitura* e *recorte subjetivo*.

Além disso, o pesquisador indicou *links* de vídeos para a ação de *preparo linguístico*: *Introduction to Stress and Intonation*, *Rising Intonation*, *Falling Intonation*, *Fall-Rising Intonation*, *Fall-Rising Intonation*, *Intonation for Tag Question & negative*, *Question Intonation for Lists and Alternatives*, *Intonation for Strong Emotions*, *Intonation in Long Sentences*, *Formal and Informal Intonation* (CAVALCANTE, 2015). A consulta a esses materiais forneceu à *mediadora em formação* um suporte direcionado aos cuidados com a pronúncia durante a leitura em voz alta do texto.

No segundo encontro, conversamos sobre elementos do Teatro do Absurdo e a biografia de Samuel Beckett, autor de *Happy Days*. Também, desenvolvemos ações com



o texto selecionado, tais como fazer a leitura com diferentes intenções. Nos dias que antecederam o *Encontro de Mediação*, a professora gravou áudios do monólogo selecionado para colocar em prática o uso de entonação para potencializar o uso da palavra em língua inglesa. É importante salientar que o material de apoio necessário para a realização do *Encontro de Mediação* foi desenvolvido pela participante com a condução do pesquisador, pois contávamos com um tempo reduzido. Além disso, por meio de ações compartilhadas, a proposta de mediação era dividida entre o pesquisador, a *mediadora em formação* e monitora de extensão do Concol, que auxiliava no suporte de organização do Ciclo.

O Quadro 36 apresenta registros da Composição e vivência da *Performance Individual* da participante.

#### Quadro 36 - Composição e Vivência da Composição da *Performance Individual* Caso I



**Foto 45** - 1ª Entrevista



**Foto 46** - 2º Encontro do I Ciclo

Foto: Autor

A *Síntese de mediação* do presente caso foi dividido em três etapas com ações não integradas entre si. Na primeira etapa, o *mediador-formador* apresentou ao público elementos sobre o que é a Performance. Em seguida, a *mediadora em formação* apresentou a sua *Performance Individual* para o grupo.

Durante a ação, a *mediadora em formação* ficou posicionada ao centro de um amontoado de cadeiras cobertas por um lençol branco, em alusão à prisão física da personagem da cintura para baixo no primeiro ato, assim representando o lugar de um impasse. Também foram usados objetos experimentados durante a composição, tais como: bolsa e pente para demarcar ações de repetição na rotina da personagem Winnie escolhidos por ela durante o processo de criação. A *Performance Individual* teve duração de 15 minutos.

Ao final do primeiro momento, abrimos espaço para uma conversa com o público sobre o processo de *Composição da Performance Individual*.

O Quadro 37 mostra o relato da *mediadora em formação* após finalizar sua apresentação, abordando sua experiência de *Composição da Performance Individual*.

### Quadro 37 – Encontro de mediação Caso I

**PBA**-Yes. First of all, Jackson / was /an excellent drama teacher for me. And / I lived this with kindness and I did my best/ but I know that I have a lot to learn about performance, drama performance, and about Winnie, I think that Samuel Beckett he shows us about relation between husband and wife. They were married but she felt so alone, /because /he /doesn't talk to her. YES. She is married with a man and she provokes him in different ways and it doesn't [inc.]. So, she feels sad, she feels alone, and I think, maybe Beckett / wants to show us that relation /between /a man and a woman, a husband and a wife this may happen. And many times, what he says it is not what she wants to listen / and maybe what she says he doesn't understand. So, for me /the emotional side of a relationship is the most important part and we have to pay attention what we feel if we are sad or not (...) Winnie is the wife, Willie is the husband. ***For me at the end Winnie was tired to feel alone and she wanted to say goodbye for him.*** And what is, /in this case /of the revolver/ in this performance the revolver is called *Brownie*, the revolver what does it represent? It represents death/ not life. So, I don't know if Beckett wanted to show that Winnie [inc.] and if also what shocked her, I don't know, or not, but for me the revolver is the opposite of life/ it maybe/ for me/ represents sadness and death (...) So, that's it.<sup>57</sup>

Fonte: Diário de Percurso - 2º Encontro do 1º Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática

Após a vivência da Performance, a professora partilhou com o público suas impressões sobre o dilema vivenciado pela personagem e os elementos encontrados no texto que ajudaram a compor as suas ações com a leitura do texto. No que tange ao futuro da personagem, a professora apresentou a sua interpretação, conforme o destaque em itálico no recorte: “*For me at the end Winnie was tired to feel alone and she wanted to say goodbye for him*”. Este foi o ponto central do fragmento selecionado, ou seja, a abordagem que ela deu da solidão da personagem frente ao silenciamento do outro.

<sup>57</sup> Tradução nossa: “PB-Sim. Antes de tudo, Jackson era / um excelente professor de teatro para mim. E / eu vivi isso com gentileza e fiz o meu melhor / mas sei que tenho muito a aprender sobre performance, performance dramática e sobre Winnie, acho que Samuel Beckett ele nos mostra sobre a relação entre marido e mulher. Eles eram casados, mas ela se sentia tão sozinha, / porque / ele / ela não fala com ela. SIM. Ela é casada com um homem e o provoca de maneiras diferentes e isso não acontece [inc.]. Então, ela se sente triste, se sente sozinha, e eu acho que talvez Beckett / queira nos mostrar que relação / entre / um homem e uma mulher, um marido e uma esposa isso pode acontecer. E muitas vezes, o que ele diz não é o que ela quer ouvir / e talvez o que ela diz que ele não entende. Então, para mim / o lado emocional de um relacionamento é a parte mais importante e temos que prestar atenção ao que sentimos se estamos tristes ou não (...) Winnie é a esposa, Willie é o marido. Para mim, no final, Winnie estava cansada de se sentir sozinha e queria se despedir dele. E o que é, / neste caso / do revólver / nesta performance o revólver é chamado Brownie, o revólver o que ele representa? Representa a morte / não a vida. Então, eu não sei se Beckett queria mostrar a Winnie [inc.] E se também o que a chocou, eu não sei, ou não, mas para mim o revólver é o oposto da vida / talvez / para mim / representa tristeza e morte (...) Então é isso.”

Na segunda etapa do *Encontro de Mediação*, o público presente foi convidado a participar de um jogo sensorial com o uso de vendas. Na sequência, abordamos a biografia do Samuel Beckett e as características gerais sobre elementos presentes na linguagem da obra (repetição, monólogos, silêncios). Em seguida, os participantes receberam uma cópia do fragmento textual que havia sido apresentado na *Performance Individual*.

Na terceira e última etapa, foi realizado um trabalho de imersão com o texto em seis ações com o público presente, sendo: i) leitura silenciosa do texto; ii) leitura acompanhada de um áudio; iii) leitura com o uso do *sussurrofone*; iv) roteirização da leitura do texto com ações corporais e vocais durante a leitura; v) leitura do fragmento para o grupo individualmente; vi) avaliação coletiva das ações com o texto.

As ações numeradas de um a três proporcionaram maior adesão do grupo com a proposta. Durante as ações iv, v e vi, os leitores-espectadores demonstraram-se bastante tímidos e solicitaram a ajuda dos monitores para criar as suas ações com o texto e apresentá-las ao grupo.

Era perceptível o alto nível de habilidade de leitura e competência linguística da participante durante toda a mediação. Durante a *Performance Individual*, tivemos alguns entraves quanto à aproximação inicial do público com o texto que estava sendo lido. As ações planejadas não conseguiram atingir o público diretamente, público este que ocupou somente o lugar de *leitores-espectadores*. Faltou uma busca de mais interação entre os participantes. Em suma, pode-se concluir que haveria a necessidade de maior ampliação da carga-horária para o processo de *Composição da Performance Individual*, podendo ser aumentada de dois para três encontros prévios ao *Encontro de Mediação* com o grupo. Desse modo, teríamos mais tempo para planejar recursos que propiciassem maior interação dos participantes durante a *Performance Individual*. A respeito das duas últimas etapas do *Encontro de Mediação*, obtivemos maior participação do público presente, por meio do jogo sensorial e do trabalho de imersão com o texto.

### **Conversação - Caso I**

A realização do primeiro encontro de *conversação* apresentou rastros de um possível deslocamento subjetivo (NEVES, 2008; REIS, 2018). A participante tensionou o coletivo a elaborar uma reflexão a respeito da presença da literatura na escola “*eu não sei nos dias atuais se as escolas focam no aspecto literário*”. Ela também reforça o

discurso de responsabilidade do professor no processo de mediação do texto literário “o autor tem que ser mostrado, tem que ser explicado para o aluno”. Durante esse trecho da *conversação*, a professora retoma em sua narrativa uma experiência de mediação literária com o texto *Romeo e Julieta*, do dramaturgo inglês William Shakespeare, para abordar o eco do trabalho literário feito por ela e os possíveis efeitos deste no decorrer da vida dos seus discentes. Neste entremeio, a questão da *identificação* (LACAN, 1961-1962) com o texto, como identificação ao significante, foi levantada como uma possível entrada para o mundo literário, bem como a disponibilidade do professor para mover-se no trabalho de mediação. Nessa direção, podemos depreender um saber advindo da experiência de mediação que reforça a necessidade de *contextualização da leitura* com os discentes a fim de enlacá-lo. Passemos ao quadro 38 onde recortamos as falas de duas participantes, em que PBA é Bernadete Árabe e PMS é Márcia Silva.

### Quadro 38 – Conversação Caso I

PC - Deixar a palavra circular

PBA - A pergunta seis é “qual o papel do professor no ensino literário?” Bom! *Eu não sei nos dias atuais se as escolas focam no aspecto literário* junto a matéria de língua portuguesa. Porque na minha época/ eu sim/ por causa do ConCol, que foi uma luz no meu caminho de docente/ eu sim/ selecionava para o segundo grau textos que eram distribuídos para a gente poder explorar/ (...) eu vejo que o texto literário *não pode ser simplesmente uma leitura* definitivamente. Então, o professor ao escolher o texto literário. Ele *precisa* conhecer o autor/ Ele *precisa* pesquisar o que que levou ao autor escrever aquela obra. Aí sim, então, esse texto é distribuído. *O autor tem que ser mostrado, tem que ser explicado para o aluno* (...) os grupos voluntários que queriam vir à frente para expor o que leram, para expor o que entenderam e o que ficou obscuro para eles. Então, dessa maneira a gente ia enriquecendo o texto muito, muito, porque todos os grupos vinham à frente falar (...) há muitos anos, eu também levei para o ConCol, as turmas do segundo grau quiseram fazer a *representação de Romeo e Julieta de Shakespeare* no teatro da escola estadual professor Caetano Azeredo. Eles mesmos providenciaram o próprio vestuário e foi muito lindo! Pena que naquela época, eu não gravava, não filmava, não fotografava, mas é uma coisa que me enche os olhos d’água. Sinceramente quando eu estou na rua e aquele adulto: “A professora!” E vem e me abraça “eu fui seu aluno no Caetano Azeredo não esqueço quando nos apresentamos a peça de Shakespeare Romeo e Julieta. Foi muito lindo!” Ah! que olho de professor que não enche d’água pelo amor de Deus? *Então a literatura é, ela é sim um caminho que trabalha também no aluno nos seus passos pela estrada da vida, com certeza! Porque a literatura tem que chegar até aí (...) tenho as minhas interrogações se as escolas públicas trabalham a literatura.* Eu acho que não! Mas, os professores da atualidade, vocês podem dizer se trabalham ou não. É isso aí que eu queria falar.

PMS - Então, Bernadete, a gente tenta fazer um trabalho nesse sentido de trabalhar com a literatura como *uma maneira de tocar o aluno*. Tem uma outra coisa que é o seguinte, quando ele conhece o contexto da história, ele interage muito mais porque *a história passa a fazer parte da vida dele*, é como se ele estivesse tendo ali um complemento. Às vezes, *elas se identificam demais com a história, sabe?* Igual o trabalho que a gente fez da Ruby Bridges, né? A Rose fez, eu fiz lá na escola o da Anne Frank (...) O da Anne Frank tinha uma menina que estava se cortando na escola. E, assim, o diário que a gente escreveu com eles, sabe? *Esse diário, ela utilizou para poder relatar o que estava acontecendo com ela. Então, era uma maneira dela dialogar com ela mesma e ela se espelhou na Anne Frank que não tinha com*

**quem conversar, conversava com o diário.** Então, eu acho que no mínimo de alunos, com o pouco que a gente consegue fazer, a gente consegue ter um resultado, né? **Mas, o professor precisa estar disposto também, porque se ele não tiver disposto ele não vai conseguir, né?**

**PBA** - Exatamente! **É verdade sim!** Você falou uma coisa importante como que o aluno na literatura que ele lê, como que se **identifica**.

**PMS** - E ele quer saber o contexto da história. Quando você passa o contexto da época, o que estava acontecendo, você tem um ganho da participação dele muito grande, porque ele compreende que contexto que aquela obra foi escrita/ em que realidade, sabe?

**PBA** - **É verdade!** Você situa isso!

**PMS** – Então, você situando o aluno no tempo, **ele consegue se identificar mais, sabe? E eu percebi isso!**

**PBA** - **É verdade!** Igual essa obra, que eu li através do Jackson, a cor purpura, vê exatamente isso, né? Como que na época, ela sofreu pelo fato do machismo que a mulher não podia externar seus sentimentos, suas vontades. Ela era completamente conduzida. Então, isso que você está falando **é verdade!**

Fonte: Primeira Conversação

PC- Pesquisador Colaborador/ **PBA**- Professora Bernadete Árabe/ **PMS**- Professora Márcia Silva

No recorte discursivo, a professora enfatiza que “*Então, a literatura é, ela é sim um caminho que trabalha também no aluno nos seus passos pela estrada da vida, com certeza! Porque a literatura tem que chegar até aí (...) tenho as minhas interrogações se as escolas públicas trabalham a literatura.* Desse modo, temos outro apontamento pinçado em seu dizer; ela se preocupa em saber se há presença de um trabalho literário e de uma mediação cuidadosa na escola. A *conversação* prossegue com a presença de um novo significante “*identificação*” introduzido na cadeia discursiva por outra professora. O termo foi exemplificado por meio da descrição do modo como uma discente encontra acolhimento para a sua subjetividade por meio do suporte acessado pela personagem ficcional a partir da construção de um diário, “*Esse diário, ela utilizou para poder relatar o que estava acontecendo com ela. Então, era uma maneira dela dialogar com ela mesma e ela se espelhou na Anne Frank que não tinha com quem conversar, conversava com o diário*”. Após compartilhar esse novo enunciado, a professora Márcia Silva acrescenta que para que o trabalho literário encontre fluidez é necessário que o docente esteja “*disposto também*”. O significante abre uma dupla problematização a respeito da implicação dos sujeitos na mediação com relação ao seu processo de formação e no processo de superação de possíveis resistências (FREUD [1925-1926] 1996). Neste ponto, o significante “*verdade*” se repete como participação de uma elaboração também. Destacamos o *ideal do eu* (ser) a partir do eco revelado na confluência de exemplos compartilhados de experiências como efeito de verdade e de consolidação dos modos de fazer e gozar na mediação.

## Escuta Dois - Caso I

*“É que na vida da gente, a gente percorre o dia sem prestar atenção que a gente demonstra na face, no corpo, algo que a gente está pensando que a gente está sentindo.” (Diário de Percurso - 1ª Entrevista, Bernadete Árabe)*

Com base nas experiências colhidas no presente caso, buscamos traçar um plano com ações a serem consideradas para aprimorar a continuidade do trabalho e da pesquisa como um todo. Nesse trabalho fazemos ajustes ou eliminamos as ações que não se mostraram satisfatórias no processo. Isso nos levou a entender que em cada caso o *mediador-formador* se depara com algo novo, não descartando o valor das experiências anteriores. Nesse processo, consolidamos a importância da *entrevista inicial* como o lugar do acolhimento da experiência que cada um traz e com os novos aprendizados, e a possibilidade que se abre para ampliar o repertório de cada participante. Percebemos, nessa primeira experiência que precisávamos aumentar o número de encontros de elaboração para aprimorarmos o *preparo linguístico*. Quanto aos *manejos na mediação* com o público, analisamos que era necessário investigar outras formas de inseri-los no jogo com o texto em termos de experiência coletiva. Assim, teríamos mais possibilidade de superar a timidez do público presente e proporcionaríamos mais trocas entre os participantes. Identificamos que deveríamos apostar não na leitura de fragmentos do texto, mas na experiência literária integral do texto.

Posteriormente, para fins de avaliação dos possíveis efeitos do processo, a *mediadora em formação* foi convidada a recriar e apresentar a sua *Performance Individual* na I Mostra de Performances, no encerramento do II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada em 2018. Assim, houve a oportunidade de compartilhamento de suas experiências com um público mais amplo, conforme podemos ver na escrita reflexiva da participante, registrada no Quadro 39.

### Quadro 39 – Efeitos da experiência Caso I

<p><b>PBA</b> - For me, to play the part of Winnie was a great challenge! Reading the Text, watching the videos, sent by e-mail by our Professor Jackson, I learned where to do short or long pauses and how to show Winnie’s feelings to the audience. I also learned how much stress and intonation meant to me and to the audience, too. My support for this learning were the copied texts handed in by our Professor Jackson. <b><i>When we perform in a play, our body is connected with our subjective world. So, if we do not feel what we are expressing, we do not pass to the audience the emotion of the play. Performing “Winnie,” enriched me in all meanings!</i></b> Pronunciation, stress, intonation, body language linked up with the performer’s feelings of the play. My greatest challenge was to perform a play of Samuel Beckett. It was my first time! As</p>
--

a suggestion for next year, I think that we, teachers, who performed different plays of Samuel Beckett, could go to the Public and Private Schools where Concol's teachers teach English and perform the plays to the students! This would be a great, new and beautiful meaning for them to know and to understand some of Samuel Beckett's plays!<sup>58</sup>

Fonte: Diário de Percurso - Escrita Reflexiva

PBA- Professora Bernadete Árabe

Conforme relato da professora, a experiência de preparação de uma Performance, para ser vivenciada com a comunidade acadêmica, trouxe um caráter novo à experiência, a saber, a de poder revisitar o seu processo inicial e explorar novas possibilidades com o texto e o público. No recorte, *“When we perform in a play, our body is connected with our subjective world. So, if we do not feel what we are expressing, we do not pass to the audience the emotion of the play. Performing “Winnie,” enriched me in all meanings!”*, a participante possivelmente deixou aflorar algo do saber inconsciente. O sujeito do inconsciente é um momento de eclipse que se manifesta num equívoco. E para a Psicanálise esse momento é aquele do se subjetivar. Desse modo, aflora na sua leitura um caminho diferente da experiência original, num movimento genuíno com aquilo que realmente lhe causa e lhe proporciona a possibilidade de tocar o outro. De igual modo, como *efeito da experiência* apresentamos a comunicação *Memórias e possibilidades de mediação literária em língua inglesa no contexto pandêmico* durante o III Simpósio Nacional de Pós-graduação em Estudos da Linguagem realizado em abril de 2021. A participante relatou novas pesquisas literárias com ênfase na apresentação de um projeto piloto de mediação a partir do romance *A cor púrpura*, escrita pela autora estadunidense Alice Walker. O contexto de pandemia de Covid-19, deslocou sua prática de mediação para o espaço *online*. O desafio impulsionou a professora a desenvolver novas estratégias de mediação do texto literário no formato síncrono e assíncrono em suas aulas ministradas voluntariamente à comunidade de sua paróquia.

---

<sup>58</sup> Tradução nossa: “PB- Para mim, fazer o papel de Winnie foi um grande desafio! Ao ler o texto, assistir aos vídeos, enviados por e-mail pelo nosso professor Jackson, aprendi onde fazer pausas curtas ou longas e como mostrar os sentimentos de Winnie ao público. Também aprendi quanto estresse e entonação significavam para mim e para o público também. Meu apoio a esse aprendizado foram os textos copiados entregues pelo nosso professor Jackson. Quando nos apresentamos em uma peça, nosso corpo está conectado ao nosso mundo subjetivo. Portanto, se não sentimos o que estamos expressando, não transmitimos ao público a emoção da peça. A apresentação de “Winnie” me enriqueceu em todos os significados! Pronúncia, estresse, entonação, linguagem corporal ligadas aos sentimentos da peça do artista. Meu maior desafio foi fazer uma peça de Samuel Beckett. Foi minha primeira vez! Como sugestão para o próximo ano, acho que nós, professores, que realizamos diferentes peças de Samuel Beckett, poderíamos ir às Escolas Públicas e Privadas, onde os professores da Concol ensinam inglês e fazem as peças aos alunos! Seria um grande, novo e belo significado para eles conhecerem e entenderem algumas das peças de Samuel Beckett!”

Destacamos deslocamentos subjetivos de efeito discursivo durante a participação da professora na primeira conversação “*tenho as minhas interrogações se as escolas públicas trabalham a literatura*”, bem como o percurso singular apontou efeitos linguísticos e corporais depreendidos na escrita reflexiva “*I also learned how Much stress and intonation meant to me and to the audience, too. (...) When we perform in a play, our body is connected with our subjective world*”. Concluímos que a *Leitura Corporal* possibilita pensar uma leitura não engessada, mas um processo que passa pelo modo como o *mediador-formador* aciona recursos na mediação para afetar o corpo, para fazer surgir o desejo de saber sobre o texto literário. A leitura do corpo está atrelada a um caminhar presente com o texto. Assim, seus efeitos são acolhidos, ressignificados e simbolizados em imagens e reações ao texto. Com efeito, esses efeitos despertam no *mediador em formação* atenção para o modo de direcionar o olhar para o movimento do corpo no encontro com o texto.



## ESTUDO DE CASO II – A LEITURA DO OLHAR

*“Quando teve de olhar nos olhos dos professores, tinha professor que não olhava no seu olho. Isso eu não gosto. Você via que aquelas pessoas mais queridas, que tinham mais confiança em você e que você confiava nelas, conseguiam olhar no olho. As outras pessoas desviavam o olhar.” (Mensagem)*

### Apresentação do Caso II

O estudo de caso foi realizado com Márcia Silva, atuante como professora de Língua Inglesa por 22 anos na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. A participante fez dois cursos de especialização: a primeira em Metodologia do Ensino-aprendizagem da língua inglesa no processo educativo pela Faculdade São Luís em Jaboticabal. A segunda especialização, em ensino de língua inglesa na FALE-UFMG (os docentes desse curso são da área de língua inglesa e do PosLin da Faculdade de Letras da UFMG). Foi por meio deste último que ela ficou sabendo do EDUCONLE. Em 2007 e 2008, participou do projeto EDUCONLE. Em 2011, a professora integrou o ConCol. Em 2018, no contexto da presente pesquisa, a docente voluntariou-se para elaborar uma *Performance Individual* no terceiro encontro do I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática em Língua Inglesa na Formação Continuada no ConCol. A materialidade reunida neste caso foi coletada em 2018 e 2019. No momento da finalização desta tese, a professora leciona turmas do ensino médio em uma escola da rede básica de ensino em Belo Horizonte MG.

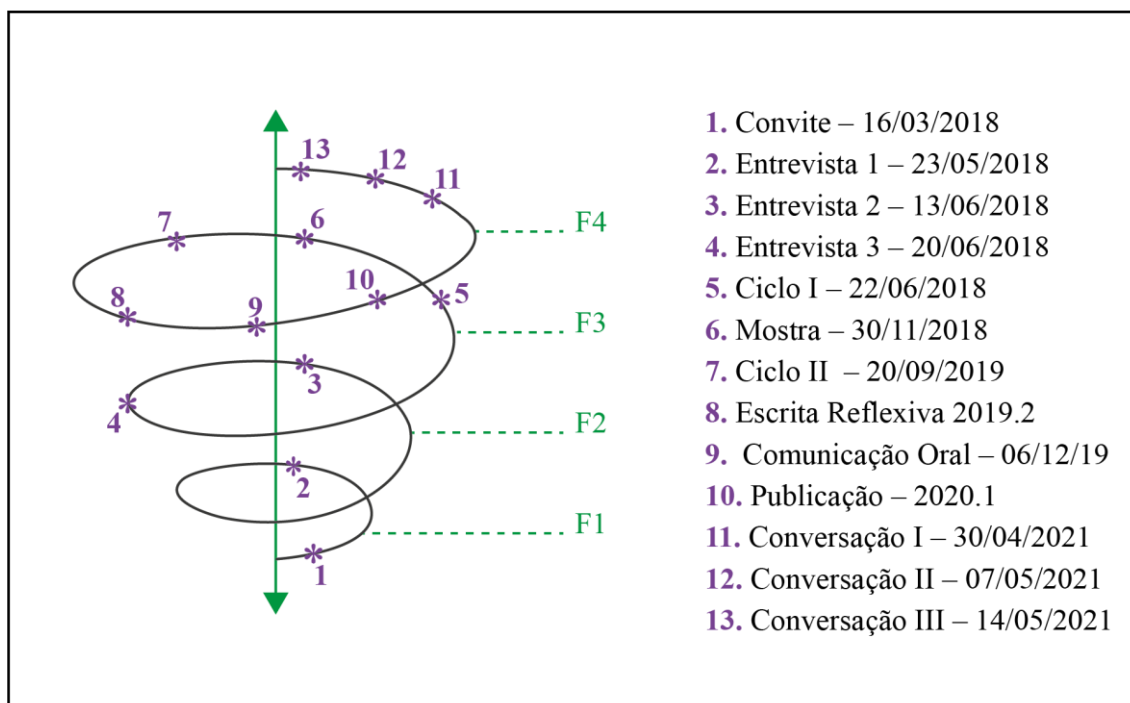
### Investigação – Caso II

A *Composição da Performance Individual* foi construída por meio da leitura da peça teatral *Endgame*, escrita em 1957 pelo dramaturgo irlandês Samuel Beckett. Em *Endgame*, temos a presença de quatro personagens presos em um abrigo à beira-mar que julgam ser os únicos sobreviventes da espécie humana. Hamm encontra-se cego e paralítico. Clov, o filho adotivo, permanece insatisfeito e se sente forçado a cuidar do pai e dos avós. Os avós, Negg e Nell, não possuem os membros inferiores e vivem em suas latas de lixo. Hamm se vitimiza e não cultiva uma boa relação com eles. Durante todo o texto, percebemos uma tensão dramática a respeito do que irá acontecer na situação em

que Clov resolve ir embora. Clov vislumbra o mundo por meio de uma luneta que ele vê como duas janelas nas quais vê a terra em uma e, em outra, o mar. Clov é submisso a Hamm, tornando-se a extensão dos seus sentidos. Clov vive um impasse consigo mesmo. Nessa peça, o autor traz à baila dependência, dissolução de laços sociais, repetição, solidão e vazio. O texto é um convite à reflexão sobre o limite das condições humanas.

Já atentando para as modificações que seriam necessárias a partir da experiência obtida com o Caso I, a *Composição da Performance Individual* foi realizada durante três encontros de preparação. O processo foi construído por meio das ações, a saber: i) oferta da leitura; ii) entrevistas; iii) trabalho de fonte; iv) leitura corporal; v) ampliação da escuta; vi) percepção espacial; vii) trabalhos vocais; viii) jogos de apropriação do texto; ix) contextualização da leitura; x) recorte subjetivo; xi) preparo linguístico; xii) extensão do corpo; xiii) desafios na mediação; xiv) material de apoio; xv) criação de roteiro; xvi) tempo de preparação; xvii) síntese de mediação e por fim, xviii) encontro de mediação. Posteriormente em 2019, seguimos para as etapas: xix) manejos na mediação; xx) avaliação da experiência e, por fim, xxi) efeitos da experiência. Apresentamos a Rota de Estudo de Caso II na Figura 20.

**Figura 20 – Rota de estudo de Caso II**



Fonte: Autor

Neste caso, registramos o modo como a professora participante buscou vias para inscrever o corpo por meio da *leitura do olhar*, valendo-se da possibilidade de abrir

caminhos para experimentação e transmissão de saberes no encontro com o outro no processo de mediação literária.

### Composição - Caso II

Nessa experiência, buscamos acionar as potencialidades do corpo para além do uso da voz. A participante foi mobilizada a reconhecer por meio de experimentos corporais os efeitos da linguagem corporal como recurso disponível. Desse modo, acionamos a experimentação do uso do toque, ampliação da audição e uso do olhar propositalmente para a *Composição da Performance Individual*. As ações estavam amparadas no forte desejo da participante de redescobrir o seu repertório corporal, reveladas no formulário de pesquisa.

Na autoavaliação, a professora relatou ter um contato visual consistente, algum saber consciente sobre o corpo durante a leitura, algum desempenho referente a expressão corporal e gestualidade. Apresentou inibição na fala, ao não saber usar o volume de voz ao seu favor e nem apresentar tonicidade e entonação na ação de ler com sentimento. Desse modo, respeitando os limites da participante, avançamos o trabalho de investigação corporal buscando potencializar a comunicação não verbal e verbal por meio de ações corporais, vocais e do uso consciente das expressões faciais. Desse modo, oportunizamos importantes momentos de autoinvestigação corporal.

O detalhamento do trabalho de autoinvestigação corporal a partir do estudo das imagens é apresentado no Quadro 40.

**Quadro 40 – Autoinvestigação Corporal Caso II**

<b>Foto 47 - Encontro 1</b>	<b>Foto 48 - Encontro 2</b>	<b>Foto 49 - Performance</b>	<b>Foto 50 - Performance</b>
<b>Foto 51 - Mostra</b>	<b>Foto 52 - Mostra</b>	<b>Foto 53 - Preparação Evento</b>	<b>Foto 54 - Parque Municipal</b>

Fonte: Autor

Na foto 47, temos o registro do primeiro encontro. Nele começamos o trabalho realizando alongamentos, respiração diafragmática, aquecimento vocal e um jogo de apropriação do espaço com o corpo e com o uso de uma cadeira. Inicialmente, percebemos uma dificuldade física para realizar caminhadas rápidas no espaço, pois faltava equilíbrio e mais segurança da participante. Identificamos esses elementos ao propor um jogo de ocupar uma cadeira com diferentes intenções lentamente, rapidamente e por meio de ações como deslocar empurrando-a pelo espaço. Seu corpo não respondia a essas ações aparentemente simples a contento. Esse experimento foi inspirado nas ações mais frequentes que acontecem na peça teatral entre os personagens Hamm e Clov por conta de sua relação de dependência, uma vez que um deles permanecia o tempo inteiro em pé e o outro sentado. Aos poucos, o jogo com a cadeira foi sendo apropriado por ela, à medida que a participante tomava consciência do seu jeito próprio de caminhar, de correr e de explorar o espaço, avançando para além de seus limites anteriores em alguns momentos.

A foto 48 é o registro do segundo encontro. A participante foi convidada a participar de um jogo físico. No centro da sala, tínhamos quatro máscaras representando os quatro personagens da peça. As máscaras foram posicionadas em diferentes locais da sala. Contamos também com a participação da monitora de extensão que desenvolvia também sua pesquisa de iniciação científica como auxiliar da pesquisa. A participante tinha que se deslocar pelo espaço atendendo as diferentes demandas explicitadas no jogo a partir das seguintes recomendações: i) caminhe lentamente em direção a Hamm; ii) corra em direção a Clov; iii), olhe para Negg, caminhe normalmente até Nell; iv) pare, respire, observe e vá na direção que desejar; v) leia o texto olhando para Nell; vi) corra até Negg lendo o texto; vii) leia o texto para Clov do alto de uma cadeira; viii) leia o texto buscando contato visual com todos os sujeitos presentes na ação; ix) leia o texto para a monitora cultivando o contato visual; x) faça a leitura empregando o uso dos recursos que desejar. O jogo foi construído a partir das reações corporais da participante, sendo que à medida em que percebíamos o seu avanço, acrescentávamos novos desafios na relação com o próprio corpo, com o texto e com o outro. As ações físicas e vocais foram incorporadas de modo gradativo no fazer da participante.

As fotos 49 e 50 registram dois momentos da *Composição da Performance Individual*, a realização da terceira e quarta ação do roteiro de composição. As ações

partiram da releitura da participante da peça teatral. A criação da partitura corporal foi um recurso acionado para recontar a estória por meio de seu corpo e voz. Destaco essas duas ações, como efeitos diretos do processo de autoinvestigação corporal. A terceira ação foi desempenhada com muita leveza; a *leitadora-espectadora* entrou no jogo tornando-se uma leitora-participante. A realização da ação manteve a sintonia entre a *mediadora em formação* e a leitora-participante e os demais presentes durante a ação. A professora utilizou do seu acervo corporal para atrair a convidada. Na quarta ação, os sentimentos foram presentificados por meio dos gestos na relação com os objetos e com as pessoas a sua volta num convite a testemunharem aquele encontro imaginário. Para a professora foi importante destacar o amor entre os personagens, mesmo em suas condições precárias de existência.

As fotos 51 e 52 são registros da experiência posterior, durante os preparativos para a *Mostra de Performances* na FALE/UFMG. A Mostra foi realizada seis meses após sua participação no I Ciclo de Mediação de Leitura em 2018. Nessa ocasião, a professora escolheu reelaborar a vivência entre os personagens Nell e Negg desenvolvidas na ação três. No novo roteiro de ações, ela começou relatando o seu processo de experiência de *Composição da Performance Individual* vivenciada anteriormente. Nessa ação, a professora fez uso de uma máscara e entrou no palco carregando uma bandeja mantendo o uso dos mesmos objetos durante essa ação. Ela montou uma mesa para o jantar entre Negg e Nell ao som de *Nocture 02* de Chopin. Na ação seguinte, a partir da gravação prévia em áudio de sua voz emitindo um trecho de diálogo entre esses personagens, a *mediadora em formação* utilizou um microfone repetindo alguns trechos, assim criando um efeito de eco e incluindo aí outros sons, como risos. Ao finalizar, ela desmontou a mesa de jantar, retirou a máscara e fixou o olhar no público durante alguns segundos antes de deixar o palco. Destacamos nessa ação, a presença de uma fala contínua do corpo por meio do uso dos gestos de modo intencional. Os movimentos corporais revelaram-se mais conscientes. Desse modo, chamamos a atenção para a postura corporal mostrada na Foto 51 (registrada durante o encontro de preparação ao evento), com a coluna vertebral com curvatura acentuada, e a Foto 52 (durante o evento) com mais consciência da coluna vertebral.

Dando continuidade ao processo, a Foto 53 registra o encontro entre a *mediadora em formação* e demais participantes dos ciclos de mediação I e II em 2019. Nessa oportunidade, as professoras partilharam suas experiências por meio de discussões

teóricas sobre o ensino de leitura e suas práticas de ensino registradas em escritas reflexivas.

Por fim, trazemos na Foto 54 o registro da participação da professora em uma ação de mediação do gênero poesia com alunos da rede municipal de ensino durante o evento Educa-BH. Nessa ocasião, a professora demonstrou domínio de um roteiro prévio de mediação, fez uso de abordagens de apresentação da proposta com o público presente, realizou a mediação antes e após a experiência na Cabine da Poesia<sup>59</sup>, buscando o retorno de possíveis efeitos da experiência poética e acrescentando detalhes sobre a cultura e curiosidades linguísticas presentes no poema. Assim, observamos o engajamento voluntário da professora nessas ações pedagógicas e na qualidade de presença e melhor desempenho de mediação.

O ponto de partida para a construção da relação de trabalho com a participante partiu do levantamento do seu histórico docente no que tange a relação com a leitura, os desafios corporais e a formação contínua. A professora trouxe, desde o primeiro contato, o desejo de mais envolvimento com a leitura em língua inglesa e relatou os desafios enfrentados em sua ação cotidiana na escola. Percebemos que esse momento de falar sobre a trajetória docente revelou-se uma porta de entrada para acionar a sua memória de leitura e a oportunidade de pinçar pontos frágeis e potentes de seu trabalho e de seu envolvimento com a leitura dentro e fora do espaço escolar. À medida em que narrava, a professora trazia à escuta mais questionamentos enquanto externava uma forte vontade de transformar a sua prática, a fim de alcançar um maior número de alunos interessados nas atividades de leitura.

#### Quadro 41 - Oferta da leitura Caso II

**PMS - Na fase adulta, tenho me perguntado como tem sido minha experiência com a leitura.** Os textos e livros lidos têm sido mais acadêmicos e didáticos. No meio desse percurso, tenho a possibilidade de ler em outro idioma, na Língua Inglesa, a qual me possibilita acessar um outro mundo. Trata-se de conhecer novas culturas, ampliar laços de amizades além de conectar-me com o mundo na era da globalização. ***São notórios os benefícios da leitura diária: ela aumenta o poder de argumentação, e isso se reflete nas relações de amizades, visto que ao ter maior contato com a leitura, a capacidade de expor ideias e discutir sobre determinados assuntos nos aproxima das outras pessoas. Isso nos permite escutar mais o outro.*** Com o tempo, você percebe que a leitura nos transforma em pessoas mais atentas ao mundo que nos cerca, fazendo do “ato de ler” um exercício para nossas capacidades cerebrais e, assim, evitando doenças degenerativas. Portanto, é necessário ler todos os dias.

<sup>59</sup> A Cabine da Poesia é um recurso audiovisual instalado dentro de uma caixa no qual o leitor-espectador assiste a uma exibição de vídeos poéticos em língua inglesa por um pequeno orifício em um dos lados da caixa usando um fone de ouvido e com a presença de um professor- mediador antes e depois da experiência. A Cabine da Poesia foi criada por este pesquisador a partir da inspiração do Teatro de Caixa.

Fonte: Diário de Percurso - Escrita Reflexiva

PMS- Professora Márcia Silva

Destacamos na escrita reflexiva acima o recorte “Na fase adulta, tenho me perguntado como tem sido minha experiência com a leitura” e neste ponto ressaltamos os efeitos que vão sendo produzidos a partir de uma revisitação da trajetória de leitura. Essa revisitação é que a empurra à ação de se responsabilizar frente ao papel da leitura na sua constituição de sujeito e de suas relações. Podemos identificar no excerto, “São notórios os benefícios da leitura diária”, o modo como a professora reconfigura o lugar da leitura e os seus possíveis efeitos no processo de socialização do sujeito. A leitura ganha uma dimensão a mais que alude à possibilidade de estreitamento do laço social. Há de se levar em conta que a escrita reflexiva dá voz a algo que não tem um nome em específico. Entretanto, nem sempre é possível chegar a esse lugar de elaboração num primeiro momento, mas é preciso tempo para que o sujeito vá consolidando um caminho próprio frente ao contato com o texto.

Um recorte discursivo entre o *pesquisador colaborador* (PC) e a *mediadora em formação* (PMS) apresentam alguns desafios com relação à mediação. Vejamos no Quadro 42.

#### Quadro 42 - Desafios na mediação Caso II

<p>PC - Como você avalia a sua leitura em língua inglesa na sala de aula?</p> <p>PMS - Eu tenho procurado me esforçar ao máximo, mas ainda preciso melhorar muito.</p> <p>PC - O que você considera uma boa leitura?</p> <p>PMS - Conseguir pronunciar corretamente as palavras, a interpretação, a fala de modo geral. É isso?</p> <p>PC - É isso?</p> <p>PMS - [riso] para mim eu acho que sim. Saber se expressar.</p> <p>PC - Como os seus alunos leem?</p> <p>PMS - <i>Não leem muito bem</i>. Eu tenho um grave problema na escola, não tenho nem aparelho de som para dar aula. Então, muitas vezes eles têm que escutar em casa. E, acaba que fica meu <i>listening</i> muito prejudicado.</p> <p>PC - O seu ou o deles?</p> <p>PMS - O deles também. Porque quando eu tinha aparelho de som fazia mais <i>listening</i> na sala. Hoje em dia não dá.</p> <p>PC - Mas a leitura é somente ouvir?</p> <p>PMS - Neste caso sim.</p> <p>PC - Como?</p> <p>PMS- Ouvindo os textos do livro.</p> <p>PC - Eles leem esses textos na sala?</p> <p>PMS - <i>Muito pouco, mas a gente lê</i>.</p>
--

Fonte: Diário de Percurso - 1ª Entrevista

PC- Pesquisador Colaborador/ PMS – Professora Márcia Silva

Observa-se que, de uma parte, ela relata a dificuldade de acesso a suportes técnicos no excerto “Porque quando eu tinha aparelho de som fazia mais *listening* na sala”. De outra parte, notamos a falta de uso de quaisquer outros recursos no tratamento com a leitura. Neste primeiro momento, temos a leitura da dificuldade nos enunciados “Não leem muito bem” e “(os alunos leem) Muito pouco, mas a gente lê”. Interessantemente, parece-nos que ela pensa que a leitura é possível na sala de aula da LE somente se for em voz alta. Seria esta representação dela um equívoco muito comum no ensino de LE? Seria igualmente, um equívoco a atividade de *Listening* se dar por meio da leitura? Ela nos pareceu manter essa representação de que a leitura deva ser em voz alta para tornar possível a prática de outras habilidades: o desenvolvimento da boa pronúncia, da fala bem enunciada e fluente e da interpretação.

Exploramos o que consideramos ser seu equívoco, ou seja, a relação das duas habilidades *listening* e *reading* em uma habilidade só, ou melhor, como se uma habilidade estivesse necessariamente imbricada na outra. E como a *Performance Individual* é falada e mesmo atuada, aproveitemos o equívoco e utilizamos essa pista para construir o trabalho. No recorte discursivo da participante “E, acaba que fica meu *listening* muito prejudicado” o pesquisador questiona: “O seu ou o deles?” marcamos esse lapso para ela levando-a a tomar uma posição, pois mostrou-se uma dificuldade para ela também, além de ser difícil para os alunos como imagina. Afinal, o que escutamos é o que ela diz ser, a sua verdade. Importa-nos o que ela imagina ser difícil para eles porque sua fala indicia que ela considera ser, sobretudo, difícil para. A respeito desse ponto, temos duas informações muito relevantes que se tornaram pistas de trabalho: o que para ela seria considerada uma boa leitura e como poderia aprimorar o contato com textos no espaço escolar.

Desse modo, entendemos que encontramos um caminho inicial para desestabilizar práticas pedagógicas emolduradas em busca de mais participação do docente na ampliação do seu repertório metodológico. Durante a entrevista inicial, apresentamos a leitura corporal como uma saída para melhorar a expressão por meio do fortalecimento e cuidado da voz, como um recurso gratuito, frágil, disponível e aliado ao trabalho do professor, conforme mostrado no Quadro 43, que aborda a ação de *Leitura Corporal*, e que no caso dessa professora, foi um recurso fundamental.

#### Quadro 43 - Leitura corporal Caso II

<p>PC - Você já teve ou tem algum problema de saúde com a voz?  PMS - Eu tenho problemas nas cordas vocais.</p>
---



**PC** - Diagnosticada?  
**PMS** - Faço acompanhamento com a fonoaudióloga há um ano.  
**PC** - Qual o diagnóstico?  
**PMS** - Nódulo.  
**PC** - O que você tem feito?  
**PMS** - São exercícios vocais para poder reabsorver o nódulo. Então, com o exercício, a minha voz fica normal. Mas, se eu parar de fazer os exercícios, a minha voz fica rouca.  
**PC** - Você faz (o exercício) com que frequência?  
**PMS** - Faço todos os dias. Tenho que fazer alongamento. Antes de ir para sala de aula, tenho que fazer alongamento. Durante o dia, tem os exercícios que eu tenho que fazer. À noite, eu faço o desaquecimento da voz. Fico dez minutos sem falar.  
**PC** - Você sente algum incômodo ao ler em voz alta?  
**PMS** - Não.  
**PC** - E antes?  
**PMS** - *Antes, eu ficava rouca. Chegava no final da semana depois de 30 aulas semanais. Eu estava sem voz. Aí que eu atentei para procurar uma fonoaudióloga em 2016.*  
**PC** - Mas já estava com nódulo?  
**PMS** - Já. Estava muito pior.  
**PC** - E você faz acompanhamento desse nódulo?  
**PMS** - Faço.

Fonte: Diário de Percurso - 1ª Entrevista

**PC**- Pesquisador Colaborador/ **PMS** – Professora Márcia Silva

A leitura corporal é o acesso ao histórico corporal do professor antes de dar início às ações físicas com o texto. É fundamental obter informações sobre o uso da voz do docente, reafirmando a necessidade de cuidados e técnicas. Consideramos, pois, em alguns casos, a necessidade do apoio de profissionais da área da fonoaudiologia. Nesse sentido, no recorte “Antes, eu ficava rouca. Chegava no final da semana depois de 30 aulas semanais. Eu estava sem voz. Aí que eu atentei para procurar uma fonoaudióloga em 2016”, temos um sinal de alerta da docente, ilustrando a necessidade de um tratamento cuidadoso ao recurso vocal do professor. A participante, nesse caso, está atenta aos cuidados vocais. Desse modo, ao perceber essa particularidade da professora, traçamos estratégias conjuntas para experimentar recursos mais variados para dar ênfase à palavra no jogo com o corpo e com o texto, levando em consideração o histórico que ela trouxe. Nesse sentido, podemos pensar em outras maneiras de alcançá-la a partir da extensão corporal, conforme mostrado no Quadro 44.

#### **Quadro 44 - Extensão Corporal Caso II**

**PC** - O que você espera com essa experiência com a leitura?  
**PMS** - Eu quero aprender a trabalhar com a leitura e (...) viajar mais nessa questão do corpo. O corpo é todo travado. Eu comecei a fazer zumba. O corpo é muito duro [riso]. ***Eu preciso mexer. Eu preciso me fazer mais presente. O corpo tem que chegar junto com a mente.***  
**PC** - Então, isso é o que você está dizendo para você mesma?  
**PMS** - O corpo tem que chegar mais com a mente.

**PC** - O adulto tende a se encaixotar. Por que você usou a voz? Por que você não usou os braços? Por que você não chegou até ele (aluno)? Por que você usou a voz primeiro e não outra parte do corpo?

**PMS** - [silêncio] E eu sinto que a voz não adianta com eles.

**PC** - Mas, por que você usou a voz?

**PMS** - Porque eu achei que naquele momento seria o mais fácil, só que para mim foi o mais complexo. Porque além de prejudicar a minha voz, ainda não atingi o objetivo com eles. *Não está adiantando ter voz.*

**PC** - Então, como chegar até eles (alunos)? Vamos pensar aqui, quais formas de chegar até este sujeito?

**PMS** - Isso é que eu não sei [riso]

**PC** - Então, quer chegar?

**PMS** - Quero.

**PC** - Como?

**PMS** - É, como? Por quê? Não sei! [riso]. Como chegar até eles?

**PC** - Vamos pensar no corpo. Como seu corpo pode chegar até lá? Quais partes? Formas? Tons, a gente pode usar para chegar? Você vai ficar com esta questão para você pensar nisso. Como chegar?

**PMS** - [Silêncio]

Fonte: Diário de Percurso – 1ª Entrevista

**PC**- Pesquisador Colaborador/ **PMS** – Professora Márcia Silva

Retomando, no recorte discursivo, “*O corpo é muito duro [riso]*”, ela usa o riso, como ato enunciativo. Parece-nos que o riso é o que lhe dá uma possibilidade de suspender uma autocrítica rígida de seu do corpo, da vergonha ou censura que ela possa ter dele. Aí pode-se pensar também na pulsão escópica cuja posição subjetiva é a de se fazer ver – o olho é a fonte (borda) e o olhar é o objeto. No enunciado “*O corpo tem que chegar junto com a mente*” destacamos os modos de enunciar deônticos: tem que, é preciso, dentre outros. Esta é outra marca enunciativa que demonstra sua insatisfação com o status quo do corpo em relação à mente; marca a cisão entre o desejo e o sintoma.

Vale destacar nesse enunciado “*Eu preciso mexer. Eu preciso me fazer mais presente. O corpo tem que chegar junto com a mente*” que a docente identificou uma possível fissura entre o corpo e a dimensão da linguagem, o que lhe causava um certo incômodo. Essa questão é importante para a psicanálise. O Real do corpo, nunca está bem para o sujeito. O corpo nunca responde plenamente aos anseios do sujeito. No enunciado “*não está adiantando mais ter voz*”, a *pulsão invocante* nos ocorre o objeto é a voz e a fonte (borda) é o ouvido. A posição subjetiva pode ser ouvir ou se fazer ouvir e a dela no sugere ser a de se fazer ouvir.

Respaldados neste ponto, podemos avançar no trabalho de *extensão corporal*. Essa ação pode provocar o contato com partes pouco exploradas de maneira orgânica a partir dos *jogos de apropriação do texto*. No recorte, “*Não está adiantando ter voz*”, a

docente coloca em suspensão a utilização de um único recurso do qual se vale; ela parece estar presa a essa posição pulsional. Para lidar com essa cisão corpo/voz, promovemos a *ampliação da escuta* a fim de inaugurar outras formas de se fazer dizer. Passamos a considerar o uso do corpo por meio do olhar como um importante recurso na mediação. O olhar, outro objeto da pulsão, que para ela parece ser mais notável, seria aquilo que revela, aproxima, toca, impulsiona e enlaça o outro no processo de mediação literária.

## **Mediação – Caso II**

O roteiro de elaboração da *Composição da Performance Individual* foi desenvolvido durante três encontros presenciais com carga-horária de três horas em cada. Foram ofertadas datas e horários diversos para que a participante escolhesse o melhor por meio do preenchimento de um formulário disponível no *Diário de Percurso* no início de 2018. A *Composição da Performance* seguiu algumas etapas experimentadas no Caso I e consolidou outras.

No primeiro encontro, a *entrevista inicial* trouxe diversos elementos sobre sua formação, suas ações na escola e seus desafios corporais. A partir desta traçamos um panorama geral da trajetória da docente. Neste momento, buscamos apreender como a professora estabelece a sua relação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Na sequência, começamos a desenvolver os *trabalhos vocais*, *trabalho de fonte e contextualização da leitura* a respeito da peça. Em seguida, adentramos o campo de investigação da *leitura corporal*, da *ampliação da escuta* e da *percepção espacial* por meio de um jogo com o uso de uma cadeira e do espaço. Neste jogo, ora a participante ocupava a cadeira, ora se deslocava com ela pelo espaço. Este pode ser definido como o momento em que sentimos a disponibilidade da participante para uma imersão corporal, ou seja, sua disponibilidade para explorar outras dinâmicas com o corpo-espaço-escuta. Finalizamos o encontro com o início de um *preparo linguístico* e uma *avaliação da experiência*, contemplando novas rotas de trabalho para o segundo encontro.

No segundo encontro, retomamos ao *trabalho de fonte* levantando aspectos específicos sobre o universo dos personagens Clov e Hamm e os embates entre eles, como podemos ver no Quadro 45.

### Quadro 45 – Trabalho de Fonte Caso II

**PC** - Como a gente pode ocupar esses lugares e levar isso para o público para que eles consigam acessar essas instâncias de poder?

**PMS**- Em relação aos pais também. *Porque o Hamm monopoliza todos a sua volta.*

**PC** -Tudo está à volta dele.

**PMS** - É.

**PC** - Ele é um controlador, mas o que a gente vê é que os seus subordinados não são totalmente submissos.

**PMS** - Não. Eles têm opiniões próprias.

**PC** - E como trazer isso?

**PMS** - Grande desafio.

**PC**- E agora, pensando nisso, você continua vendo o Clov como oprimido?

**PMS** - Não [riso]. *Também como opressor.*

**PC** - Por quê?

**PMS** - Porque a questão da mala, ela pode ser, como você mencionou, uma ameaça. Então, ele pode estar ameaçando de fazer e não fazer.

**PC** - Pode ser um blefe.

**PMS** - Só para poder mexer com o Hamm.

**PC** - No caso da peça teatral que a gente assistiu, a gente vê nitidamente a expressão do Clov, quando ele sente que ele não vai ser mais parte daquele lugar.

**PMS** - Então, uma outra coisa porque ele não consegue deixar de sair daquela zona de conforto.

**PC** - Ou seja, ele não só perde nesse lugar de oprimido, então.

**PMS** - Não. Porque ele fica acomodado.

Fonte: Diário de Percurso - 2ª Entrevista

**PC**- Pesquisador Colaborador/ **PMS** – Professora Márcia Silva

Tomamos, como ponto de partida, o recorte discursivo, “*Porque o Hamm monopoliza todos a sua volta*”. Essa fala mostra uma elaboração sobre o perfil do personagem e a sua função na trama, como sendo alguém que somente oprime os que estão a sua volta, cada um a seu modo. Mais adiante, como podemos observar no excerto, “*Também como opressor*”, a professora ressignifica a posição do personagem Hamm como alguém que não só oprime, mas também é oprimido.

É importante perceber que a partir desse momento a participante começa a fazer *inferências, formular perguntas e comparar argumentos*. É nesse momento que o *professor-instrutor* precisa promover a ampliação do esboço sobre a realidade ficcional apresentada. É importante perceber que o *trabalho de fonte* como o principal responsável para o impulso inicial na relação com a obra dramatúrgica.

Ainda no segundo encontro, avançamos para a *Composição da Performance Individual* por meio de *Jogos de Leitura em Ação* com fragmentos selecionados previamente pela participante, referentes ao Hamm, ao seu filho adotivo Clov e a seus pais, Negg e Nell. A *mediadora em formação*, após ter feito sua reflexão sobre a mensagem de fragmentos de texto das várias personagens conseguiu *definir o que*

*ignorar*, dando ênfase a elementos que ela considerou ser os principais da peça. Na sequência, desenvolvemos um jogo com o uso de máscaras (a ser detalhado mais adiante).

No terceiro encontro, é pertinente afirmar a importância do *recorte subjetivo* da participante como o acesso à construção de sentidos, tal como registrado no Quadro 46.

#### Quadro 46 - Recorte Subjetivo Caso II

**PMS** - No primeiro momento, eu achava que ele (Clov) era uma pessoa submissa. Eu percebo que ele não é tão submisso assim, porque ele vai conseguir dar uma virada no jogo. No final, ele vai conseguir fazer a vontade dele. Ele não vai seguir eternamente o Hamm. A Nell, eu tenho a visão daquela mulher apaixonada, apesar de tudo, uma mãe presente, perto do filho. Que vai cuidar, ela vai estar sempre ali. Ela não vai abandonar o filho em qualquer que seja a circunstância. E, o Nagg, da mesma forma, ele sempre vai estar perto da mulher, e sempre perto do filho. Ele vai ficar perto dessas duas pessoas. A meu ver, ele tem uma preocupação. Ele não quer deixar o filho sozinho.

**PC** - Mas, eles podem fazer alguma coisa? Eles são mutilados.

**PMS** - Às vezes, eles não podem. Mas, a presença, só de ter a presença deles ali, já é um apoio.

**PC** - Por que este elemento é importante para você? Presença.

**PMS** - *A presença é importante. Eu estou lembrando da minha avó. Você sabia que ela estava lá mesmo que ela não pudesse fazer nada [emoção]*

Fonte: Diário de Percurso – 3ª Entrevista

PC- Pesquisador Colaborador/ PMS – Professora Márcia Silva

Examinemos outro excerto em que podemos verificar o efeito do *recorte subjetivo* “*A presença é importante. Eu estou lembrando da minha avó. Você sabia que ela estava lá mesmo que ela não pudesse fazer nada [emoção]*”. Essa demonstração de identificação da Nell com a avó remete a um afeto muito importante para ela. A emoção ficou evidenciada na forma enunciativa do choro. A expressão “presença” foi usada em comparação à presença de Nagg e Nell, ambos sem pernas, dentro de duas latas de lixo. A professora constrói a sua argumentação com base em sua leitura dos fatos ao remeter-se a outras experiências e atribuir significado a estes personagens. A nossa leitura do mundo é sobretudo a partir do nosso *saber inconsciente* – desse Outro simbólico que nos constituiu. Desse modo, foi com base na sua experiência pessoal com relação a avó, que sendo alguém que muito marcou a vida dela com sua presença, surge a identificação imaginária com Nell e Nagg.

Em continuidade, no terceiro encontro, a participante apresentou uma reflexão mais detalhada sobre o processo de leitura, mostrando mais amadurecimento no que desejava partilhar sobre a sua experiência literária. Cabe pontuar que, os *jogos de apropriação do texto* foram fundamentais para o *preparo linguístico*. Durante o preparo

da leitura, trabalhamos no texto os seguintes aspectos: *Stress and Intonation, Rising Intonation, Falling Intonation, Fall-Rising Intonation, Intonation for Tag Question & Negative, Question Intonation for Lists and Alternatives, Intonation for Strong Emotions, Intonation in Long Sentences, Formal and Informal Intonation.*

Observamos, durante esta experiência, que o *tempo de preparação do mediador em formação* teve que ser flexibilizado. Verificamos que o *mediador-formador* deve aprofundar aos poucos o *preparo linguístico*, respeitando o *tempo de preparação da mediadora em formação* nos encontros, conforme apresentado no Quadro 47.

#### Quadro 47 - Tempo de preparação Caso II

<p><b>PC</b> - Para finalizar a conversa, aquela parte que nós vimos dos movimentos corporais, o que você precisa melhorar um pouco?</p> <p><b>PMS</b> - Eu preciso me soltar mais. Estava muito tensa, presa.</p> <p><b>PC</b> - O que você achou do jogo com as máscaras?</p> <p><b>PMS</b> - Te dá uma maior liberdade, movimentação, uma vontade de ficar mais livre, mais solta.</p> <p><b>PC</b> - O que você está sentindo depois desses três encontros? Dessa experiência? Como isso pode agregar à sua leitura?</p> <p><b>PMS</b> - Eu estou tendo uma outra forma de leitura, porque você pode fazer com o seu corpo o que até então você achava que não podia, que era tudo travado. <b><i>E que o corpo também é uma forma de leitura.</i></b></p> <p><b>PC</b> - Como você se avalia no primeiro, segundo e terceiro encontro?</p> <p><b>PMS</b> - No terceiro, estou muito mais destravada do que no primeiro. No primeiro, eu achei que eu não conseguiria fazer nada.</p> <p><b>PC</b> - Mas, tem alguma coisa que você acha que precisa trabalhar até sexta?</p> <p><b>PMS</b> - <b><i>Eu preciso melhorar muito a questão da mobilidade na sala, me entregar mais às ações.</i></b></p> <p><b>PC</b> - Pensando a sala de aula, o que você pode perceber com esses exercícios no seu corpo nessa dinâmica?</p> <p><b>PMS</b> - Que eu posso me soltar mais dentro da sala, porque até então, tem muitas vezes que você é um pouco travada por causa de certas questões, certos problemas.</p>
---

Fonte: Diário de Percurso – 3ª Entrevista

PC- Pesquisador Colaborador/ PMS – Professora Márcia Silva

Por meio do excerto “E que o corpo também é uma forma de leitura”, temos um importante indício de como a leitura pode afetar o corpo, promovendo sua potencialização.

É interessante perceber que o processo não finda quando acaba a *Composição da Performance Individual*, mas que prossegue ecoando no sujeito em seu tempo próprio de reflexão e construção de novas ações. A respeito desse tempo percebido por ela como necessário, a *mediadora em formação* afirma no excerto, “*Eu preciso melhorar muito a questão da mobilidade na sala, me entregar mais às ações.*” A partir dessa afirmação, a

*mediadora em formação* passa a identificar quais ações precisam ser abordadas, assim buscando adicionar novas ações em seu repertório corporal.

A Síntese de Mediação, como apresentada aos colegas, contemplou três etapas: a vivência da *Performance Individual*, jogos teatrais e avaliação da experiência. A *mediadora em formação* conduziu apenas a primeira etapa, na qual apresentou a sua *Performance* e em seguida abriu uma conversa sobre o processo de composição.

O roteiro da *Composição da Performance Individual* foi elaborado pela *mediadora em formação* durante os encontros. O *mediador-formador* fez a descrição das ações para servirem de registro dos elementos que compunham a *Composição da Performance Individual*.

O ambiente da *performance individual* foi preparado com uma cadeira coberta com um lençol, tendo ao fundo a música *Scared*, da cantora performer estadunidense *Meredith Monk*. A professora adentrou a sala com uma lanterna (o objeto teve a finalidade de ambientar o local escuro em que os personagens viviam). Em seguida, ela deu algumas voltas ao redor da cadeira coberta localizada no centro da sala (a cadeira representava o personagem Hamm). Depois, ela retirou o lençol, assim descobrindo a cadeira e iniciou a leitura do texto do personagem Clov para o Hamm, usando três espaços distintos da sala e expressando sua indignação. Ela finalizou a leitura deixando a sala apressadamente.

Na segunda ação, a professora adentrou o espaço caminhando rapidamente em direção à cadeira que estava ao centro. Ela tomou o assento, colocou óculos escuros, tomou um apito e com um tom mais sério iniciou a leitura com fragmentos de texto do Hamm. Ao final da leitura, ela se levantou cuidadosamente, e com uma expressão mais calma, caminhou em direção a um leitor-espectador presente.

Na terceira ação, a professora convidou uma *leitadora-espectadora*, conduzindo-a ao centro da sala e se comunicou com ela apenas por meio de gestos. A participante ficou de pé na cadeira após ler o convite corporal da professora (a *leitadora-espectadora* assumiu o papel de Clov). Assim, ela pediu que Clov dissesse “não” sempre após ela fazer uma pergunta. Em um determinado momento, a professora deu uma volta ao redor da cadeira, fitando os olhos da participante e mantendo a interação não verbal. Durante essa ação, a professora continuou fazendo a leitura mantendo o contato visual e o uso do toque. A ação finalizou após a professora agradecer e indicar por meio de gestos que a participante retornasse ao seu local de partida. Em seguida, ela deixou a sala.

Na quarta ação, os *leitores-espectadores* ouviram uma gravação feita pela professora a respeito de um diálogo entre os personagens Hamm e Nell. Durante o áudio, a professora montou uma mesa de jantar cuidadosamente para os pais de Hamm. A professora manteve uma intensa interação com os objetos (tecido, pratos, talheres, flores e nomes dos personagens). Durante a ação, suas expressões sofriam mudanças com o efeito do que estava sendo dito. Ao finalizar, ela se levantou e caminhou em direção à cadeira no centro da sala, tomando seu assento.

Na quinta ação, a professora fez uso de um apito (em alusão ao domínio de Hamm sobre todos os personagens). Fez uma leitura remetendo-se ao casal que permaneceu simbolicamente representado a sua frente (mesa de jantar). No final, ergueu-se, cobriu a cadeira com o lençol e deixou o espaço em silêncio. Na sexta e última ação, a participante retornou portando uma mala (este objeto refere-se à possível partida do Clov). Ela fez uma leitura olhando para a cadeira coberta com o lençol.

### Conversação - Caso II

O encontro da *conversação* foi fortemente marcado pelo significante “*questão do olhar*” no qual a *mediadora em formação* é movida por um *não saber sabido* que a convoca a pensar sobre o efeito do olhar seu processo de mediação. A cadeia de significante produz um efeito de identificação no modo como outra *mediadora em formação* conduz o trabalho de mediação literária na escola. Mais à frente, no recorte discursivo, “*E, eu vejo que quando tem esse contato do olhar diretamente, assim, com a pessoa, o ser humano, você consegue extrair a essência dele ali. O olhar para mim ficou muito marcado, sabe? a questão do olhar e foi isso que eu levei lá no congresso também que foi a questão do olhar, né?*”, o argumento revela um ponto essencial de sua aposta subjetiva “extrair a essência” que parece encontrar subsídio no objeto olhar da pulsão escópica.

### Quadro 48 – Conversação Caso II

<p>PC - Quem aí anima começar a compartilhar?  PMS - Eu quero começar Jackson  PC - Vamos lá Márcia!  PM - (...) O que mais me marcou, eu já falei com você muitas vezes, foi <b>a questão do OLHAR</b>. Então aquela oficina que você fez com a gente em 2018 (...) isso aí ficou na minha memória e não sai, sabe? Então, o que é que acontece, <b>na questão do olhar</b>, hoje, eu quero valorizar isso no meu aluno. Quando eu chego para conversar com ele/eu quero conversar olhando no olho dele/ porque eu era uma pessoa que não conseguia conversar olhando assim no olhar da pessoa</p>
---



direito. *E, eu vejo que quando tem esse contato do olhar diretamente, assim, com a pessoa, o ser humano, você consegue extrair a essência dele ali. O olhar para mim ficou muito marcado, sabe? a questão do olhar e foi isso que eu levei lá no congresso também que foi a questão do olhar, né?* E, tudo está perpassando para mim no olhar e outra coisa que aconteceu recentemente, depois parando para pensar também, meu pai se despediu de mim através de um olhar (voz embargada) então, fica muito marcada a *questão do olhar* para mim, sabe? Porque ele já não estava conseguindo falar/(pausa) aí veio a *questão do olhar* (pausa) (...)

**PO** - Alguém mais foi tocado pelo olhar?

**PBA** - Olha aqui, eu escutei Marcia, realmente é isso mesmo, vocês devem conhecer um verso que diz *“os olhos são a janela da alma”*. Então, é verdade isso, principalmente o aluno, né? o que você falou *é verdade*, ele pode na postura dele, quando ele olha para você, eu lembro desse verso *“os olhos são a janela da alma”*. *Então, a gente sabe sim o que pode estar acontecendo no interior que mostra que ele não está bem, mesmo que ele tenha dificuldade de expressar*. E, então, aquelas pessoas que conversam com você não fixando você e abaixa os olhos, então, pelo fato delas abaixarem os olhos, de não fixar, é o tipo de aluno que precisa de mais e mais e mais atenção que alguma coisa dentro dele está sendo muito, muito guardadinha. Muito, muito escondida. Então, isso que você falou me tocou muito, e é o que até hoje eu gosto muito, muito de usar, e, até falo com os *olhinhos baixos*: levanta a cabecinha! (com os particulares, né?) e *olha para mim!* (riso), aí *eles olham!* Aí a gente vê realmente *se o olhar está triste, se está alegre*, e aí o interior tem alguma coisa. É fantástico! Muito bem, eu estou no mesmo caminho que você.

**PMS** - Pois é! (riso) No mais Jackson é isso que eu tenho para falar.

Fonte: Primeira conversação

**PC**- Pesquisador Colaborador/**PO**- Pesquisadora Orientadora / **PMS** – Professora Márcia Silva/ **PBA** – Professora Bernadete Árabe

Nessa relação, podemos perceber um *deslocamento subjetivo* (NEVES, 2008; REIS, 2018) que se refere a um possível efeito corporal ao discente ser contemplado no recorte *“Então, a gente sabe sim o que pode estar acontecendo no interior que mostra que ele não está bem, mesmo que ele tenha dificuldade de expressar”*. Com efeito, temos nesta ação um ligar de aposta dos mediadores em formação como um campo de entrada para fazer furo à resistência e para estabelecer *transferência de trabalho* com os seus discentes. O significante *“olha para mim”* é o *manejo do olhar* como uma tentativa para alcançar os sujeitos durante a ação de mediação na escola. Desse modo, depreendemos o saber de que o trabalho de leitura não está ancorado apenas na decodificação de palavras, nas redes de sentidos advindas do processo de compreensão, mas de um cuidado sutil de colocar o leitor e o texto frente a frente, de fazer com que o olhar do leitor alcance a fonte sensível do texto.

## Escuta Dois - Caso II

*Eu estou tendo uma outra forma de leitura, porque você pode fazer com o seu corpo o que até então você achava que não podia, que era tudo travado. E*

*que o corpo também é uma forma de leitura.*

O *Encontro de Mediação* conseguiu atrair a atenção e a participação do público presente pois apostamos no movimento. O Jogo do Espelho criou uma atmosfera de intimidade, troca e criação colaborativa entre os participantes que tiveram espaço para falar sobre as suas impressões. A leitura compartilhada entre os participantes por meio do uso dos *Jogos de Apropriação do Texto* trouxe mais cor e interatividade com o público presente em relação ao Caso I. Ao ofertar espaços para *avaliação da experiência*, colhemos indicações de como aprofundar os *manejos na mediação* com o texto para elucidar os aspectos que não haviam sido esclarecidos.

A experiência no *Encontro de Mediação* foi-se consolidando à medida em que proporcionamos ao público mais tempo de envolvimento com o texto dramático e com a sua experimentação de forma coletiva. O uso de recursos como vídeos, textos e imagens fomentaram as discussões no grupo. O domínio do texto, o uso de objetos cênicos e mais interação com o professores-espectadores durante a *Performance* proporcionou mais imbricação com o universo ficcional. Descobrimos que a participação do *mediador em formação* poderia ser dilatada durante todo o encontro tornando-a mais fluida, assim criando camadas e estabelecendo mais cumplicidade com público. Foi nesse momento que observamos que seria melhor alterar o título dos ciclos seguintes para *Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada*, pois o foco não era somente o trabalho com a *Leitura Dramática* nem tão pouco com os jogos teatrais, mas os jogos funcionariam como auxílio nas ações de mediação. Nessa perspectiva, é preciso considerar sempre o caráter individual da experiência e os modos de significação produzidos pelo sujeito, como podemos ver no recorte do relato feito pela professora no Quadro 49.

#### Quadro 49 - Avaliação da experiência Caso II

**PMS - *I can define my performance as a challenge to myself.*** During the four meetings, I discovered that if I felt the words, my body can do it, too. In our last meeting I could release my body on movements that I wouldn't have imagined that I could do. One important aspect was during one of our meetings; we had to wear masks and should describe the feeling; when I held it I associated it with the characters from a play. And I cried because I remembered my grandmother. I learned about the pronunciation of words which I had a lot of difficulty to pronounce. ***The most important thing is this effect on my practice inside the classroom. How***

*to make myself more confident to use my body and voice to express my ideas. After the performance I decided by myself to make zumba classes to balance my body.*<sup>60</sup>

Fonte: Diário de Percurso - Escrita Reflexiva  
PMS - Professora Márcia Silva

De acordo com a avaliação da experiência, a escrita reflexiva foi um importante instrumento em que a *mediadora em formação* teve a oportunidade de registrar o que consideramos “pontos de virada” após a vivência do *Encontro de Mediação*. Com base na materialidade posta no excerto, “*The most important thing is this effect on my practice inside the classroom. How to make myself more confident to use my body and voice to express my ideas. After the performance I decided by myself to make zumba classes to balance my body*”, a *mediadora em formação*, a docente revela não o desejo de efetuar mudanças, mas o efeito que colhe das escolhas que fez, recorrendo a um lugar de ressignificação e de tomada de decisão de fato. Ou seja, ela se propõe a fazer algo para flexibilizar os movimentos do seu corpo, antes considerado “*todo travado*” e “*muito duro*”. Outro aspecto que levantamos é o fato de que a *mediadora em formação* continuou colocando-se à disposição para desenvolver ações com a leitura dentro e fora do espaço de formação. Por sua iniciativa, em novembro de 2018, ofertamos a *Oficina de formação de leitura dramática* com jogos sensoriais, uso do *sussurrofone* e Jogos de Apropriação do Texto aos alunos do Ensino Fundamental II na escola em que ela leciona. Também remontamos a *Performance Individual* para a *I Mostra de Performances* no II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na formação continuada realizada no auditório da FALE/UFMG, contando com a presença de professores do ConCol e do EDUCONLE.

Em setembro de 2019, a *mediadora em formação* conduziu o *Pedagogical Round* com a temática *o letramento crítico por meio da literatura dentro da sala de aula* durante o décimo encontro realizado no III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na formação continuada. Ademais, fizemos uma ação de mediação literária intitulada *cabine da poesia* na Semana de Educação 2019 (BHeduca). Em outubro do mesmo ano, a docente foi convidada pelo *mediador-formador* para apresentar a comunicação *desafios do olhar no ensino da leitura* na disciplina Leitura e performance para alunos da

---

<sup>60</sup> Tradução nossa: “PMS - Posso definir meu desempenho como um desafio para mim mesmo. Durante as quatro reuniões, descobri que, se sentisse as palavras, meu corpo também conseguiria. Em nosso último encontro, pude liberar meu corpo em movimentos que não imaginava que poderia fazer. Um aspecto importante foi que durante uma de nossas reuniões tivemos que usar máscaras e descrever o sentimento; quando o segurei, associei-o aos personagens de uma peça. E chorei porque me lembrei da minha avó. Aprendi sobre a pronúncia das palavras que tive muita dificuldade em pronunciar. O mais importante é esse efeito na minha prática dentro da sala de aula. Como me tornar mais confiante para usar meu corpo e voz para expressar minhas ideias. Após a apresentação, decidi fazer aulas de zumba para equilibrar meu corpo.

graduação licenciandos em Letras na FALE/UFMG. Em dezembro de 2019, também apresentamos a comunicação *o olhar no ensino de leitura em língua inglesa na formação continuada* no IV Congresso Nacional de Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em Vitória-ES. De um modo geral, a participação da docente demonstrou o quanto o professor pode participar ativamente do seu processo contínuo de aprendizado. Pelo exposto, no Quadro 50, a *mediadora em formação* apresenta a sua prática pedagógica no trabalho com o texto literário e a construção de laço com os discentes por meio da *leitura do olhar*.

#### Quadro 50 – Efeitos da Experiência Caso II

No contexto da sala de aula, percebe-se o interesse de muitos discentes que enxergam na leitura uma janela para um mundo de sensações diversas. Tenho trabalhado, ultimamente, com o livro *O Diário de Anne Frank*. Lemos o livro em língua inglesa na sala de aula. Em todo processo de leitura deste livro, os alunos fizeram a leitura em língua inglesa e, num dado momento, cada discente explicava o que havia entendido e fazia perguntas para a turma sobre a página lida. ***Interessante, também, o fato de como uma história escrita há tantos anos emociona pelo simples fato de aproximarem gerações distintas, mas que ainda sofrem com problemas parecidos. São trajetórias perpassadas pelo não “olhar”, dor, solidão, incompreensão, em que muitas vezes são refletidos nos corpos dos discentes.*** Tenho proposto aos discentes a dar continuidade na escrita do diário a partir de onde ele se encerra. Esse mecanismo tem aproximado meu “olhar” para a vida individual de cada aluno. Desse modo, encontrei uma forma do discente desabafar, em forma de escrita, aspectos gerais sobre a obra e questões a respeito de sua vida particular. Hoje, ao fazer uma análise crítica de minha trajetória, percebo o contato prazeroso que tive com as palavras. ***Não tenho dúvida de que o meu fazer pedagógico é fortemente influenciado por minha experiência com a leitura. A reflexão crítica sobre minha prática pedagógica é constante***

Fonte: (SOUZA; ALMEIDA; NEVES; 2020, p. 260)

A escrita reflexiva da professora tornou-se o lugar em que era possível assentar os assuntos levantados após cada encontro, quase sempre em estágios posteriores à experiência vivenciada nos encontros de *Composição da Performance Individual*. Durante a ação de *Oferta da leitura*, a escrita da participante funcionou como o lugar de registro da experiência com a finalidade de atribuir sentido à experiência de leitura. A *mediadora em formação* acrescenta, “*Interessante, também, o fato de como uma história escrita há tantos anos emociona pelo simples fato de aproximarem gerações distintas, mas que ainda sofrem com problemas parecidos. São trajetórias perpassadas pelo não “olhar”, dor, solidão, incompreensão, em que muitas vezes são refletidos nos corpos dos discentes.* Nesse ponto, flagra-se, o essencial de seu trabalho de mediação, o acolhimento dos sujeitos e suas histórias de vida como peça fundamental do circuito de mediação. Com efeito, algo de sua experiência na FC oferece subsídios para fazê-la acreditar que isso pode ser possível. Observemos, pois, o enunciado a seguir, “*Não tenho dúvida de*

*que o meu fazer pedagógico é fortemente influenciado por minha experiência com a leitura. A reflexão crítica sobre minha prática pedagógica é constante*". Nele, a experiência de *mediação conjunta* apontou a *Leitura do Olhar* como um saber que pode ser acionado no processo de mediação. O *manejo do olhar* tem como finalidade fazer deslocar o sujeito de um único ponto de vista no contato com o texto. A ação pode produzir o efeito de aproximação, e até mesmo de empatia. Também percebemos deslocamentos subjetivos com efeito discursivo na terceira entrevista "*Eu preciso melhorar muito a questão da mobilidade na sala, me entregar mais às ações*", bem como revelaram-se indícios de efeitos linguísticos na escrita reflexiva, "*I learned about the pronunciation of the words which I had a lot of difficult to pronounce*" e corporais "*How to make myself more confident to use my body and voice to express my ideas. After the performance I decided by myself to make Zumba classes to balance my body*". Sendo assim, a *mediadora em formação* descobriu saídas singulares para lidar com impasses que até então impediam de avançar.

## ESTUDO DE CASO III – A LEITURA DO ESPAÇO

*Estamos vivendo um tempo muito difícil na escola, um espaço hostil! Hoje, eu falei assim: vamos ser felizes na sala de aula agora, aprendi isso com uma colega. (Primeira entrevista).*

### Escuta Inicial – Caso III

A professora Rosilene Vale leciona a língua inglesa na rede estadual de ensino em Vespasiano-MG desde 1997. Anteriormente, tinha vínculo com o estado como auxiliar de secretaria com entrada em 1993. Possui dois cursos de especialização, a saber: Ensino de Língua Portuguesa e Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva. Em 2006 e 2007, participou do EDUCONLE na FALE/UFMG. Em 2011, retomou à formação por meio da entrada no projeto ConCol do qual continua fazendo parte ininterruptamente. A professora mostra-se muito implicada com a sua formação contínua sendo muito presente nas atividades ofertadas pelo projeto. Nesta pesquisa, foi a *mediadora em formação* responsável pelo segundo encontro do Segundo Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa realizado em agosto de 2018.

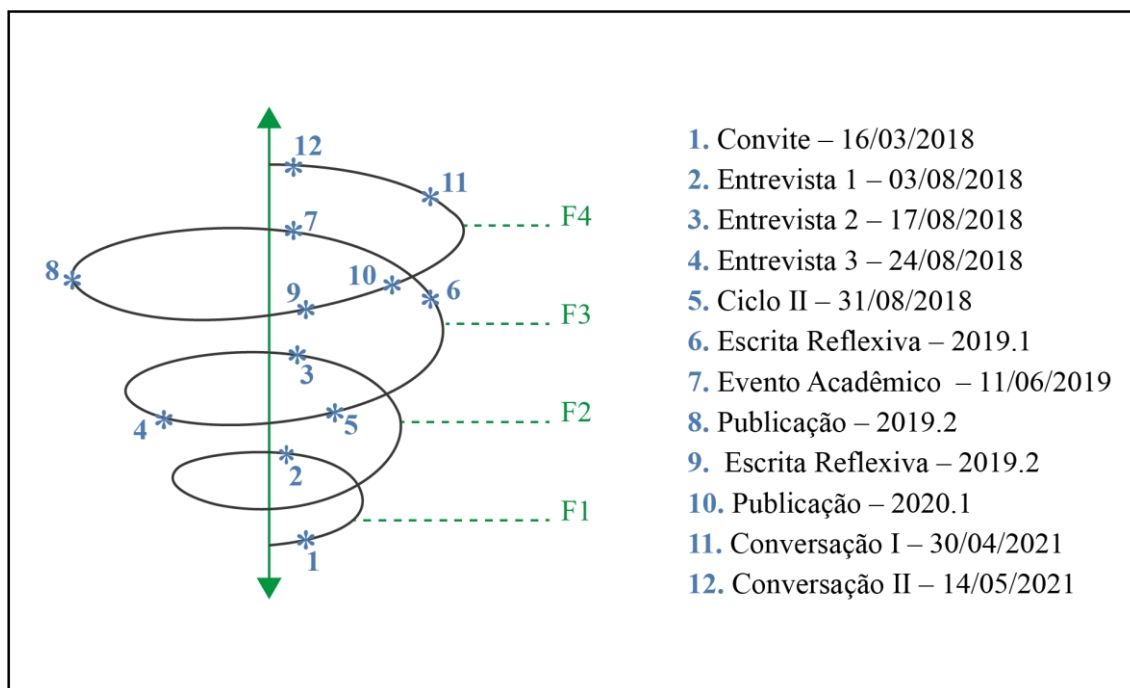
### Investigação – Caso III

A presente rota de investigação toma em seu escopo o texto dramaturgico escrito pelo dramaturgo irlandês Samuel Beckett. A obra Esperando Godot (*Waiting for Godot*) foi escrita originalmente em língua francesa em 1952. A peça teatral remonta um *Teatro de Espera* (OLIVEIRA, 2018). Em Esperando Godot, o cenário é de um mundo em ruína, com personagens que vagam em um tempo vazio e a obra não tem um enredo linear. O texto teatral está dividido em dois atos e apresenta seis personagens, sendo eles: Vladimir (Didi é mais prático, persistente), Estragon (Gogo é mais sonhador, volúvel, engraçado), Pozzo (um senhor sádico muito rico), Lucky (escravo submisso), e um mensageiro que anuncia a possível chegada de Godot. No primeiro ato, os personagens Vladimir e Estragon, sem perspectiva alguma, perambulam no entorno de uma árvore seca numa estrada qualquer em meio a questões que tangem a existência de ambos. Estragon encontra em Vladimir a amizade; ambos não conseguem tomar caminhos diferentes. Por outro lado, os personagens Pozzo e Lucky estão amarrados por uma estratégia de

dominação. Pozzo explora Lucky de modo cruel, fisicamente e emocionalmente. No decorrer do segundo ato, Pozzo fica cego e Lucky emudece, uma cena de tensão. Vladimir e Estragon permanecem implicados em sua espera de Godot. A partir deste cenário fazemos o convite à implicação literária da *mediadora em formação*.

A *Composição da Performance Individual* foi elaborada durante a oferta de três encontros de preparação. As etapas vivenciadas neste caso foram: i) oferta da leitura; ii) entrevista inicial; iii) trabalho de fonte; iv) leitura corporal; v) amplificação da escuta; vi) percepção espacial; vii) trabalhos vocais; viii) jogos de apropriação do texto; ix) contextualização da leitura; x) recorte subjetivo; xi) preparo linguístico; xii) extensão do corpo; xiii) desafios da mediação; xiv) material de apoio; xv) criação de roteiro; xvi) tempo de preparação; xvii) síntese da mediação; xviii) encontro de mediação; xix) manejos na mediação; xx) avaliação da experiência e, por fim, xxi) efeitos da experiência. O presente caso culminou na consolidação da rota de composição na FC. Apresentamos a Rota de Estudo de Caso III na Figura 21.

**Figura 21 - Rota de estudo de Caso III**



Fonte: Autor

A *mediadora em formação*, durante todo o processo, trouxe contribuições para uma profunda reflexão a respeito da *leitura do espaço*. Nesse sentido, ela reflete constantemente sobre como operar transformações em sua atuação docente na busca por

efeitos notáveis no espaço escolar. Quando constatamos essa via como algo que a mobilizava em seu desejo de saber.

### Composição – Caso III

As informações contidas no formulário de convite de pesquisa (ANEXO 2) apresentaram, na autoavaliação da professora, algum desempenho referente ao contato visual, gestualidade, inibição da fala, volume de voz, tonicidade e entonação, durante a leitura dramática. Por outro lado, a representação de si quanto à expressão corporal e o desenvolvimento da leitura com sentimento revelaram que ela ainda não possuía nenhuma habilidade. Essas informações, tornaram o trabalho inicial uma importante fonte de pesquisa do sujeito e do seu corpo durante a preparação da *Composição da Performance Individual* no trabalho com o texto literário. Apresentamos a síntese da autoinvestigação corporal nas imagens no Quadro 51.

#### Quadro 51 – Autoinvestigação corporal Caso III

 <p><b>Foto 55 – 1ª Entrevista</b></p>	 <p><b>Foto 56 – 2ª Entrevista</b></p>	 <p><b>Foto 57 – 2ª Entrevista</b></p>
 <p><b>Foto 58 – 3ª Entrevista</b></p>	 <p><b>Foto 59 – 3ª Entrevista</b></p>	 <p><b>Foto 60 – Ciclo de Mediação</b></p>
 <p><b>Foto 61 – Ciclo de Mediação</b></p>	 <p><b>Foto 62 – Ciclo de Mediação</b></p>	 <p><b>Foto 63 – Preparação Evento</b></p>

Fonte: Autor

Na foto 55, temos o registro referente à entrevista inicial com a participante. Nesta ocasião, mobilizamos a entrevista a partir das considerações sobre a presença da leitura



na vida da professora demarcadas nos enunciados, “*no dia a dia uso mais as palavras do que o corpo*”; “*nunca pensei nessa possibilidade ler o texto com o corpo. Primeiro, envolver o corpo. Quando vai com o texto, o corpo está pronto*”; e “*vai exigir algo a mais*”. Deflagramos, em sua fala, um ponto de *identificação* com a possibilidade de investigar outras maneiras de abordar o texto durante a mediação na FC. A *mediadora em formação* revela o desejo de ver seus alunos avançando no processo de aprendizado da LI como exemplifica com otimismo o enunciado “*do copista ao protagonista!*”. Trata-se de uma possibilidade de furo em uma fonte de angústia, a de romper com um modelo de ensino mecanizado, abrindo espaço para que algo novo apareça. Por fim, percebemos marcas de transferência de trabalho nos recortes “*eu já assisti duas vezes*”, “*gosto demais de literatura!*”. Desde o início, percebemos um forte vínculo de *transferência* com o *mediador formador* e durante o processo de *Composição da Performance Individual*.

As fotos 56 e 57, respectivamente, fazem parte do trabalho da vivência dos Jogos de Leitura em Ação referentes à *Leitura do Espaço* e o trabalho com o *sussurrofone* durante a segunda entrevista. A análise das imagens revela um corpo totalmente presente durante as ações. Com base nessa perspectiva, as fotos 58 e 59 demonstram o trabalho de leitura do texto em interlocução com um discente convidado e o esboço para a *criação de roteiro*.

Destacamos as fotos 60, 61 e 62 referentes à realização do Ciclo. Neste contexto, temos o registro do primeiro momento da *Composição da Performance Individual*. Na ocasião, a professora inicia o Ciclo carregando o livro *Esperando Godot* em uma bandeja ao som da música *Memory Song*, da cantora e performer estadunidense Meredith Monk. No momento seguinte, na foto 61, a *mediadora em formação* está em ação com o discente convidado. A foto 62, mostra a realização dos *Jogos de Apropriação do Texto* com todos os leitores participantes do ciclo. A fotografia 63, refere-se aos preparativos para o congresso acadêmico realizado em dezembro de 2019 na UFES em Vitória- ES.

Apresentamos um recorte discursivo referente ao trabalho vocal no Quadro 52.

### Quadro 52 – Trabalhos vocais Caso III

<p>PC - Eu tenho uma pergunta para fazer: você já teve algum problema com a voz?  PRV - Eu tenho! Ainda não procurei o profissional (risos)  PC - Fonoaudiologia  PRV - É! Eu ainda não procurei, porque tem hora que eu vou falar e eu já percebo que <i>vai falhar</i>, aí eu diminuo para <i>não forçar</i>. Entendeu? Eu vou falar mais alto na sala por alguma razão e tal, aí eu vejo que ela vai, aí eu paro para <i>não forçar</i>. Tanto é que eu tenho pouco tempo de rouquidão, eu não vivo rouquidão, igual muitos professores têm rouquidão, eu não tenho.</p>
---

Eu não sei se também, por causa dessa estratégia de *não forçar*, mas eu já sei que já deve ter. Eu não fui procurar saber. Vira e mexe eu vejo um professor com *calo*, afastado por causa de calo, por causa de *fenda*. Acho que (uma professora do ConCol está fazendo tratamento). E eu quanto anos? Sabe quando você dorme e não vai procurar saber, creio que sim, por causa dos anos.

**PC** - É uma percepção por sinais?

**PRV** - Por sinais.

**PC** - Quais são os sintomas?

**PRV** - Que me dá uma suspeita de que eu tenho? De falar, de se colocar para falar, aí eu falo e daqui a pouco eu vejo que parece que *vai falhar*.

**PC** - Não sustenta o tom.

**PRV** - o tom! Aí eu paro para *não forçar*. Porque se eu *forçar*...

**PC** - Tem que procurar um profissional voltado para isso.

**PRV** - Tem que procurar!

Fonte: Primeira entrevista

**PC** – Pesquisador Colaborador / **PRV** – Professora Rosilene Vale

Em sua cadeia discursiva, a professora recorre ao significante “não forçar” para reforçar um saber que ele já porta sobre o cuidado vocal, mesmo não tendo acesso a um acompanhamento com o suporte de um profissional da voz. Desse modo, a professora reconhece a necessidade de buscar apoio profissional, bem como tem consciência do quanto o não cuidado pode acometer “calo”, “fenda” como problema na saúde vocal de professores. Aqui, deflagramos um efeito de deslocamento discursivo, pois a participante finaliza sua elaboração considerando a possibilidade de tornar real para si esse acompanhamento. Torna-se oportuno em seguida apresentar um trecho do processo de *criação de roteiro* no Quadro 53.

### Quadro 53 – Criação de roteiro Caso III

**PC** - Você pode começar conversando com o público

**PRV** - E se eu colocasse isso na mão deles? Você me deu a ideia da mesinha do café, eu vou servir a eles. Digamos uma delas pega o Estragon por exemplo, aí a pessoa recebeu, como se estivesse servindo, entendeu? Como se fosse um chá, uma coisa, aí quando eu for falar, eu convoco, é como se o personagem chegasse até a mim.

**PC** - Pode ser, mas eu havia pensado na mesinha apenas como suporte para colocar as coisas.

**PRV** - Mas já pode usar essa mesinha, por exemplo, você está lá, você é o Estragon, Eu falo: who is Estragon? *Porque eu vou trazê-lo para o jogo*.

**PC** - Assim, a pessoa que ficou com a fala do Estragon pode ler. Porque a ideia é que ele leia também.

**PRV** - É!

**PC** - E assumo esse lugar de leitor.

**PRV** - Who is Estragon? A pessoa já vai estar lá! Mas, não é a fala dele é a característica dele para introduzir os personagens.

**PC** - Perfeito!

(...)

**PC** - Então, a gente pode colocar o som, uma música. Você entra com a bandeja de café com o livro e o nome dos quatro personagens. Coloca a bandeja de café ao centro, olha para as pessoas.

**PRV** - *Nesse momento, tem que ter o corpo, né?*

**PC** - O corpo!

**PRV**- Não falar nada!

**PC**- Sim!

**PRV** - *Mas, eu quero fazer esse movimento com o livro, chamando atenção, entendeu?*

Fonte: Segunda Entrevista

PC – Pesquisador Colaborador / **PRV** – Professora Rosilene Vale

Como já referido acima, a criação do roteiro faz parte do processo de *mediação conjunta*. Portanto, a parceria de trabalho entre o *mediador-formador* e o *mediador em formação* é parte orgânica do processo de *Composição da Performance Individual*. Em meio a essa ação, o enunciado “*Porque eu vou trazê-lo para o jogo*” evidencia a convocação da *mediadora em formação* à parceria de trabalho na mediação na FC. Outro aspecto a ser considerado é a conscientização de maior fluidez nos movimentos corporais durante a mediação, como notamos no excerto “*Nesse momento, tem que ter o corpo, né? Ou seja, há um deslocamento subjetivo em direção a um efeito corporal ao enunciar que “Mas, eu quero fazer esse movimento com o livro, chamando atenção, entendeu?”*”. Esse é um aspecto muito significativo no processo de mediação, o reconhecimento do que se deseja propor durante a ação. Neste sentido, avançamos o trabalho *de recorte de subjetivo* no Quadro 54.

#### Quadro 54 – Recorte subjetivo Caso III

**PC** - Eu achei esse momento muito relevante.

**PRV** - Você sabe por que eu tirei? Eu não desconsiderei a importância, é até *pesada* essa cena. Mas, eu tinha que selecionar, não tinha? selecionei o *mais leve* para mostrar. O que era *mais leve* para mostrar, só isso! Peguei cenas de *leveza* da vida.

**PC** - Por que o mais leve?

**PRV** - Leveza da vida! Queria trazer/ isso aqui é *pesado*! Tem muita coisa forte aqui/ a servidão está óbvia o cara que se sente escravo do outro. Até parece que/ a corda era só puxar! Tem uma hora que ele pega a corda e a mão desse aqui (Pozzo)e coloca no pescoço dele (silêncio). Aí o que é que eu fiz? Vou nem olhar para isso aqui! Peguei o que eu podia tirar de *leveza*. Aí pode complicar para quem está assistindo, para mim foi isso. *Porque eu estou exausta*. Eu te falo com toda sinceridade, se você vê o tanto de busca que tem no computador disso aí você vai ficar impressionado, o tanto de crítico que eu escutei falando disso aí. Tem um que é brasileiro que ele fala com uma propriedade.

**PC** - É um professor da USP?

**PRV** - É! Você viu, né? Nossa eu assisti. Eu assisti mais de uma vez ele falando. Aí por isso eu preciso de uma ordem mesmo, de um esquema senão eu vou me perder na frente.

(...)

**PC** - A gente vai escolher um trecho e você fala desse incômodo.

**PRV** - *Me incomodou muito!*

**PC** - Escreve sobre esse incômodo. Sobre essas relações. Pergunta quem são essas pessoas. Por que isso é importante de trazer e ao mesmo tempo tente enfatizar esse seu ponto de vista, né? Será que diante de uma relação de servidão dessa como é que a gente pode reagir? Porque a gente não pode fugir desse problema.

**PRV** - Por que a corda? O que me chamou atenção essa corda está larga!

**PC** - Ele pode tirar e fugir.

**PRV** - Ele pode tirar e fugir!

**PC** - Mas quantas pessoas estão nessa posição de servidão? Não saem dessa posição de servidão.

**PRV** - Quantas pessoas! Não saem! Não saem!

**PC** - É disso que a gente tem que falar. É disso que eu assino junto para problematizar. Será que as coisas mudaram nesse sentido?

**PRV** - Não! *Tem muita gente vivendo isso aí. Assim, como tem muita gente que se libertou da escravidão do outro.*

Fonte: Terceira entrevista

**PC** – Pesquisador Colaborador / **PRV** – Professora Rosilene Vale

No recorte discursivo acima, podemos notar, com bastante recorrência, a presença dos significantes “mais leve”, “leveza” e “pesado” para justificar uma possível omissão de trechos da peça teatral por possivelmente tocarem em assuntos que refletem situações de extrema tensão entre os personagens. Porém, no decorrer da *mediação conjunta* o *mediador-formador* retornou ao ponto de uma possível angústia presente na cena ficcional para construir saídas para lidar com este possível impasse. De algum modo, a cena da corda no pescoço de Lucky disparou uma problematização sobre relações de opressão na sociedade e causou um forte “incômodo” na *mediadora em formação*. Nesse sentido, buscamos acolher essa questão como mais uma possibilidade de investigação, pois o tema da opressão é muito caro para a literatura, pois é uma questão que atravessa a humanidade. É preciso considerar o *deslocamento subjetivo* com efeito discursivo no excerto “*Tem muita gente vivendo isso aí. Assim, como tem muita gente que se libertou da escravidão do outro*”. Como vemos, o processo de elaboração sobre a ação do personagem impulsiona a *mediadora em formação* a encontrar outras maneiras de fomentar a discussão da obra literária.

### **Mediação – Caso III**

*O encontro de mediação* foi dividido em três momentos, a saber: i) uma conversa inicial a partir da pergunta “*What are you waiting for?*” Com todos os participantes. Essa provocação inicial teve como objetivo sensibilizar os participantes a respeito das questões que emergem da obra teatral *Esperando Godot* antes de seu primeiro contato com a *Composição da Performance Individual* apresentada. Em seguida, foram apresentadas características sobre o dramaturgo irlandês Samuel Beckett, o teatro do Absurdo e características dos personagens. Finalizamos a parte introdutória com *Jogos de apropriação do texto* (PUPO, 20005). Na segunda parte do *encontro de mediação* foi vivenciada a *Composição da Performance Individual* elaborada pela *mediadora em formação*. A ação foi dividida em cinco etapas, sendo: i) a *mediadora em formação* fez a

leitura sobre a experiência dela com a leitura da peça, as percepções gerais sobre a obra, o autor e os personagens principais Vladimir e Estragon. A leitura finalizou com um convite para o público assistir um trecho selecionado do vídeo com a primeira parte da obra; ii) a *mediadora em formação* convidou um discente (aluno do primeiro ano do ensino médio) para fazer a leitura da cena apresentada em vídeo, ocupando diversos planos da sala e estabelecendo um jogo com uma cadeira; iii) foi abordado o processo de escolha dos fragmentos textuais e do material temático selecionados por ela para fomentar a discussão, bem como foi problematizada a relação entre os personagens Pozzo e Lucky no recorte discursivo *“Lucky stays like a slave for one or more reason. I do not know exactly. But I may say that relationship conducted me to think in many situations in our Society. Why not, to think in job, as a teacher? After you watch it, we should talk about those questions”*. Durante essa ação, foram entregues perguntas para que os *participantes* pudessem analisar o perfil dos personagens. Após o vídeo, a *mediadora em formação* pediu para que compartilhassem suas impressões com o coletivo, como podemos notar no enunciado, *“I invite you to watch that part of the play and after, I ask you to take notes about it. To help to write; reflect and try to answer: what are your thoughts on that play? What did call you attention?”*; Iv) os participantes foram convidados a assistir a cena final da montagem teatral em vídeo. Após assistirem o diálogo entre Vladimir e o Boy (mensageiro de Godot), em duplas, os participantes iniciaram a *Leitura em Ação*; V) a *mediadora em formação* finalizou a *Composição da Performance Individual* sentada em uma cadeira no centro da sala. Ela discorreu sobre o corpo, a leitura, o jogo com o texto, a entonação, os cuidados com a voz, a formação contínua e os efeitos na escola. Apresentamos um trecho inicial da mediação do texto *Waiting for Godot* referente ao *encontro de mediação* no Quadro 55.

### Quadro 55 – Encontro de mediação Caso III

Good afternoon! I hope that we have a meaningful meeting in this afternoon. I am going to share with all my experience with *Waiting for Godot*. The play was written by Samuel Beckett. I am going to try to share with you how his work through the dialogues, characters and the set... Anyway, how that “meeting” with this play, which really touched me and provoked me a profound reflection. Including, my decisions about what to share in this afternoon. ***I must make hard choice about what I want to discuss with you. There are many important aspects that I would like to speak about. First of all, several reflections also emerged. It brings to us more than one meaning.*** The reading process let me to increase my vocabulary, linguistic knowledge and pronounce. Of course, I wasn’t immune to positive effects that a contact with a play like *Waiting for Godot* may produces results to the reader. Here are some quotes from the play and I can share with you. Some of them call my attention in a special way, the first one is in a page 1: ***“We’ll have to celebrate this.”*** This one makes me think in our many meetings that we have long lived, when we produce good things in our life: let’s celebrate! And

the scene shows us Vladimir excited for meeting his friend Estragon. So, another sentence completes well that one, is in a page 7 and Estragon says to Vladimir that **“Never neglect the little things”** and it is in a context of care among them. This would mean that it can not be lacking in our life. First of all, in my first contact with the play I hoped to find a story had a beginning, a middle and an end. But there isn’t only one fact happening. Instead of that, in it there are many events happenings, but I could find out them through dialogues, gestures and the set where the play takes place. I realize that these things, in a general way, bring up the life’s facts. This is exactly a characteristic from Samuel Becket, the author, an Irish that left his name in the Literature, he won a Nobel Prize, and *Waiting for Godot* is until today so much focus of studies and critics, and positive aspects surrounded this work. But, It wasn’t always this way, in its first moments with the public, it caused controversy for just it not to follow the same style of others plays in that time. When *Waiting for Godot* came up to the public, some critics were so rude in their opinions about the play. Even that the all play happens in a same set where we see almost nothing, only a dry road and two men *Waiting for Godot*, a character who doesn’t come. That waiting take time, and during that waiting time during the play, we know 5 characters. First you know now two of them: those are the main characters. They are Estragon and Vladimir, they look like two old beggars abandoned on the road, their nicknames: Gogo and Didi. But, for you know them better, in spite of this difficult situation, we read in a page 12, a sentence that shows how is they need each other: **“I felt lonely”**. **“Forgive me.” “You’re angry?”** Now, you are going to watch the first part of that play that I chose to share with you this afternoon. I add that you, each time I watched it, I felt different feelings. I have seen different relationship through the characters. Yes! I wish that this play provokes you all! As a critic said about *Waiting for Godot*, It glues you on your seat for watch it! I watched it many times! So, let’s dive together in this fiction...that is not totally fiction if you take a look in the details! First, let’s “meet” Estragon and Vladimir!<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Tradução nossa: “Boa tarde! Espero que tenhamos uma reunião significativa esta tarde. Vou compartilhar com toda a minha experiência com Esperando Godot. A peça foi escrita por Samuel Beckett. Vou tentar compartilhar com vocês como é o trabalho dele por meio dos diálogos, personagens e cenário... Enfim, como aquele “encontro” com essa peça, que me tocou muito e me provocou uma profunda reflexão. Inclusive, minhas decisões sobre o que compartilhar esta tarde. Devo fazer uma escolha difícil sobre o que quero discutir com você. Há muitos aspectos importantes sobre os quais gostaria de falar. Em primeiro lugar, surgiram também várias reflexões. Ela nos traz mais de um significado. O processo de leitura me permitiu aumentar meu vocabulário, conhecimento linguístico e pronúncia. Claro que não fiquei imune aos efeitos positivos que o contato com uma peça como Esperando Godot pode produzir resultados para o leitor. Aqui estão algumas citações da peça e posso compartilhar com você. Algumas me chamam a atenção de forma especial, a primeira está na página 1: “Vamos ter que comemorar isso”. Este me faz pensar em nossos muitos encontros que vivemos há muito tempo, quando produzimos coisas boas em nossa vida: vamos comemorar! E a cena nos mostra Vladimir empolgado por conhecer seu amigo Estragon. Então, outra frase completa bem essa, está na página 7 e Estragon diz a Vladimir que “Nunca negligencie as pequenas coisas” e está em um contexto de cuidado entre elas. Isso significaria que não pode faltar em nossa vida. Em primeiro lugar, no meu primeiro contato com a peça esperava encontrar uma história com começo, meio e fim. Mas não há apenas um fato acontecendo. Em vez disso, nele há muitos eventos acontecendo, mas pude descobri-los por meio dos diálogos, dos gestos e do cenário onde a peça se passa. Percebo que essas coisas, de um modo geral, trazem à tona os fatos da vida. Essa é exatamente uma característica de Samuel Becket, o autor, um irlandês que deixou seu nome na Literatura, ganhou um Prêmio Nobel, e Esperando Godot é até hoje tanto foco de estudos e críticas, e aspectos positivos cercaram essa obra. Mas, nem sempre foi assim, em seus primeiros momentos com o público, gerou polêmica por não seguir o mesmo estilo de outras peças da época. Quando Esperando Godot veio a público, alguns críticos foram tão grosseiros em suas opiniões sobre a peça. Mesmo que toda a peça aconteça em um mesmo cenário onde não vemos quase nada, apenas uma estrada seca e dois homens esperando Godot, um personagem que não vem. Essa espera leva tempo, e durante esse tempo de espera durante a peça, conhecemos 5 personagens. Primeiro você conhece agora dois deles: esses são os personagens principais. São Estragon e Vladimir, parecem dois velhos mendigos abandonados na estrada, seus apelidos: Gogo e Didi. Mas, para você conhecê-los melhor, apesar dessa situação difícil, lemos na página 12 uma frase que mostra como eles precisam um do outro: “Senti-me só”. “Me perdoe.” “Voce esta brava?” Agora, vocês vão assistir à primeira parte daquela peça que escolhi para compartilhar com vocês esta tarde. Acrescento que você, cada vez que assisti, senti sentimentos diferentes. Eu vi relacionamento diferente por meio dos personagens. Sim! Desejo que esta peça provoque

Fonte: Segundo Encontro Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa

Depreende-se no enunciado, *“I must make hard choice about what I want to discuss with you. There are many important aspects that I would like to speak about. First of all, several reflections also emerged. It brings to us more than one meaning”*. O recorte revela como é trabalhoso para o *mediador em formação* consolidar um caminho de mediação em que se sinta confortável para compartilhar como o coletivo. A *mediadora em formação* constrói sua narrativa de mediação ancorada nas escolhas que atravessaram seu processo de pesquisa literária, bem como a escolha dos enunciados dos personagens Vladimir e Estragon: *“We’ll have to celebrate this”*; *“Never neglect the little things”* ; *“I felt lonely”*; *“forgive me”*; *“you’re angry”* demarcam a cumplicidade construída por estes dois amigos no decorrer da narrativa. Assim, ao conduzir sua mediação neste caminho, a *mediadora em formação* compartilha parte de sua jornada de pesquisa, bem como o seu desejo de fazer a mediação a partir do ela entende que tangencia as relações humanas.

### Conversação – Caso III

A *mediadora em formação* trouxe para o centro da discussão uma profunda reflexão sobre o modo como se sente acolhida pelo projeto ConCol, não apenas em sua práxis docente, mas enquanto sujeito que é visto como tal como se segue no excerto, *“Essa coisa de olhar o sujeito que é muito forte no ConCol. Então, me tocou muito”*, como vemos no Quadro 56.

#### Quadro 56 – Avaliação da Experiência Caso III

**PRV** - Eu vou começar pelo que a Márcia falou do olhar, essa é até *uma coisa* do Concol. *Essa coisa do olhar* e eu não estou falando olhar olho. Eu já estou falando *dessa coisa de observar*, de estar mais atento, isso foi *uma dessas coisas* que o ConCol me provocou lá, de olhar, de chegar mais perto, porque eu ficava sempre querendo abarcar todo mundo e era impossível. Isso é impossível, né? O Concol, ele olhou, o projeto enquanto projeto, ele olhou para nós de uma maneira particular, aí você leva esse particular para a sala de aula. Então, olhar não deixa de ser a maneira de observar, de estar mais perto, de olhar o sujeito. ***Essa coisa de olhar o sujeito que é muito forte no Concol. Então, me tocou muito.*** (...) Bom! Essa primeira pergunta: “como foi a experiência como mediador literário?” Quando eu me deparei com o texto que o Jackson me propôs, esqueci o nome, apresentei com meu aluno aquele momento ali, bem denso, em inglês. Para mim foi um grande desafio e eu estava passando por um momento muito particular de minha vida que eu nem sabia que eu fui saber depois da apresentação magnífica que nós tivemos lá no projeto. ***Para mim, ficou assim, os momentos de envolvimento nas oficinas que foi uma provocação para gente se soltar enquanto professor que trabalhava o conteúdo, mas que precisava trabalhar também o corpo na sala***

todos vocês! Como um crítico disse sobre *Waiting for Godot*, cola você na cadeira para assistir! Assisti muitas vezes! Então, vamos mergulhar juntos nessa ficção... que não é totalmente ficção se você der uma olhada nos detalhes! Primeiro, vamos “conhecer” Estragon e Vladimir!”.

*de aula*. Esse trabalho da literatura, ela trabalhou não só você se deparar com o texto e desenvolver alguma coisa a partir, mas interagir até com o corpo com o que você está lendo. Então isso foi muito forte porque *eu sempre tive muito conforto com o meu corpo de não querer me envolver muito*, isso eu relatei para ele nas entrevistas com relação a fase até de adolescência de não querer participar de muita coisa quando envolvia o corpo nas aulas de educação física, nas aulas que tivesse que entregar. E, esse trabalho com o Jackson, ele provocou a gente de uma maneira muito inteira, não é cem por cento nunca nada na vida, mas de uma maneira que a gente teve que se entregar muito. Então assim, dizer que sempre foi fácil, não foi, né? Mas, foi um **desafio vencido** no momento de mediação nos ciclos e o desafio de ser em língua inglesa também. Tudo foi **desafio!** o corpo, o texto que ele propôs, tudo foi muito **desafiador**. E, aí ficou **um gostinho** de poxa vida! Eu consegui fazer isso aqui e ainda envolvi um aluno na minha apresentação final. **Então, ficou um gostinho que eu posso ir mais além e os alunos também**. Além de ter vencido muitas barreiras nos ciclos de leitura com o Jackson até na apresentação final, ficou uma **sensação** de que a gente **pode ir além do que a gente faz sempre**. fica aquela **sensação** de aventura mesmo. **Vamos nos aventurar no que a gente faz, fazer coisas diferentes, não ficar repetindo as mesmas fórmulas, investir mais e isso entra também a questão corporal**. (...) tive a grata **satisfação** de escrever e isso ser publicado em parceria com o Jackson e a Maralice. E, assim, olhar para aquele texto ali também. Eu não consigo! Eu olho para aquele livro que chegou na minha mão. Eu fico assim, olhando, abrindo, e vendo meu nome ali. Eu escrevi. Ele veio para aqui esse texto. **É muito bom porque dá uma sensação de que tem muito que a gente pode fazer**, porque assim, você me proporcionou junto com a Maralice, algo que eu não imaginei. Então, assim, esses projetos que a gente se envolve, em especial este que a gente está reunido por causa dele, que é o que Jackson nos envolveu, **ele me deixou essa sensação de que eu posso ir bem além com tudo o que foi feito**. Foi um **desafio**. Eu consegui coisas que não estavam no meu planejamento enquanto professora, uma das coisas foi o artigo publicado. É isso, muito obrigada, gratidão!

**PC** - Então, mas alguém quer comentar alguma questão que a professora Rosi trouxe? (pausa) Eu tenho uma pergunta para fazer para a professora Rosi, você disse “o Concol olhou de uma maneira particular”

**PRV** - Isso! Pode perguntar!

**PC** - Eu queria que você descrevesse um pouco que maneira particular foi essa?

**PRV** - O que que acontece, **a gente sai da escola onde o professor não é olhado**. Nós somos ali, cumpridores de tarefas (...) nós somos requisitados o tempo todo para preencher. Isso eu não estou fanado nem dos tempos pandêmicos, né? Porque, agora, está além do que o que a gente já vivia, mas a gente sempre foi já pensando no dia a dia natural da sala de aula da escola antes de pandemia, **cumpridores de tarefas**: fechar bimestre, tem que preparar a prova para entregar, chegar no horário, o módulo, tem que assinar aqui. **Essa coisa, assim, muito assujeitado mesmo, sabe? onde o sujeito não tem lugar? Não existe o sujeito professor dentro da escola**. Alguém chegar e perguntar para você se sua aula está fluindo, se não estava fluindo, como está seus alunos? Não! Sala dos professores reclamações. Poderia até mudar o título, né? Em vez de estar lá escrito sala dos professores, sala dos lamentos! Porque só lamento! Gabriela está até sorrindo ali (risos) O muro das lamentações! **Então, quando a gente chega no ConCol aí tem o momento da lamentação, mas o momento do corte porque ali não é só lugar de ficar lamentando, mas ali é lugar de tentar procurar a chave da virada. A lamentação, o que nós podemos fazer para mudar? Então, eu vejo que no ConCol teve esse olhar, sabe? Olhar para nós, para esse professor**. Então, lá, nós tivemos momentos em que (uma professora) chorou, se emocionou. Talvez isso na sala de professores alguém pode te olhar assim: como fraco! por exemplo: nossa ela não está enfrentando! Todo mundo: depressão! Ansiedade! não sei o que! **Só colocar nomes** para os sentimentos, mas pode ser tanta coisa. **Então, no Concol, nós tivemos vários momentos, nós temos vários momentos nele e em todos os momentos o sujeito existe, a professora existe**. A professora Márcia, a professora Rosi, o professor Humberto/ cada um com as suas características e valores valorizados naquilo que a gente é e em nossas fraquezas. A palavra fraqueza que talvez ela nem seja uma palavra feliz para a gente usar. É fraco demonstrar por exemplo que eu não dou conta disso aqui? Eu cheguei no ConCol e falei eu queria dar conta dos meus 40 alunos, 50 alunos. E, hoje, nó! que bom que eu não tinha que



dar conta deles mesmo. Eu descobri isso foi no Concol. ***Que eu não sou a SUPER que tem que dar conta deles.*** E, eu não deixo de ser SUPER por que eu não dou conta, entendeu? É natural que eu não dê conta deles, é normal que eu não dê conta deles. Então, você vai para um projeto como esse, e aí a sala de aula em silêncio, todo mundo copiando, não é aula! Né? “eu entrei na sala de vocês estava um silêncio, todo mundo copiando, que lindo!” Não! Isso não é! Então, tem muita coisa também Jackson ***que tem que ser desmistificado também nas nossas conversas, nos nossos rounds, né?*** Que faz um relato de sua realidade, outro faz outro, aí a gente vê que todos temos problemas e aquilo que é visto lá dentro da escola como a perfeição, não é perfeição. ***Então é preciso ter rodas de conversa na escola, né? Porque tem um discurso na escola que roda na escola que não é verdade, aquilo não é verdade! E ele se sustenta.***

Fonte: Primeira Conversação

PC – Pesquisador Colaborador / PRV – Professora Rosilene Vale

A metáfora do olhar ganha expressão em vários momentos de sua fala para expressar o lugar atribuído ao sujeito que é notado, é valorizado como tal. Nessa perspectiva ainda, a professora compartilha o *deslocamento subjetivo* com efeito corporal no recorte discursivo “*Para mim, ficou assim, os momentos de envolvimento nas oficinas que foi uma provocação para gente se soltar enquanto professor que trabalhava o conteúdo, mas que precisava trabalhar também o corpo na sala de aula*”. Assim sendo, temos no fio do discurso a localização da implicação do corpo na sala de aula para além de uma ação automática. A *mediadora em formação* demarca a necessidade de uma ação pedagógica onde o corpo existe. Em seguida, os enunciados: “*desafiador*”, “*algo a mais*”, “*gostinho*”, “*ir além*” e “*sensação*” apontam possíveis efeitos de deslocamento subjetivos no processo de mediação na FC das três ordens: discursiva, linguística e corporal.

Em contrapartida, a *mediadora em formação* tensiona, em seu dizer, as práticas discursivas que ela vê como regulamento presentes no interior dos espaços escolares “*Essa coisa, assim, muito assujeitado mesmo, sabe? onde o sujeito não tem lugar? Não existe o sujeito professor dentro da escola*”. De igual modo, durante a *conversação*, enuncia sobre a demarcação do olhar no acolhimento pelo projeto para com todos os professores, “*Então, no Concol, nós tivemos vários momentos, nós temos vários momentos nele e em todos os momentos o sujeito existe, a professora existe*”. Esses significantes demarcam uma reivindicação da *mediadora em formação* a respeito de suas existências no espaço escolar. Sua fala mostra-se fortemente embasada em um desejo de saber fazer em oposição a qualquer tipo de estagnação, ou lamento. A docente conclui que para que haja um descolamento da queixa é preciso que faça oscilar o discurso nocivo por meio da oferta de *rounds* (LOURES, 2014) que é posto como efeito de verdade na escola, como ressalta no enunciado, “*Então é preciso ter rodas de conversa na escola,*

*né? Porque tem um discurso na escola que roda na escola que não é verdade, aquilo não é verdade! E ele se sustenta*". Depreendemos nessa elaboração, o apelo da professora a favor de um não condicionamento do corpo em detrimento de uma política de produtividade e apagamento dos sujeitos. Depreendemos também, deslocamentos quanto ao que é considerado o ideal da escola, ou seja, ensinar tudo a todos. A *mediadora em formação* se desloca das lamentações do discurso da histórica quando se posiciona, "Então, quando a gente chega no ConCol aí tem o momento da lamentação, mas o momento do corte porque ali não é só lugar de ficar lamentando, mas ali é lugar de tentar procurar a chave da virada. A lamentação, o que nós podemos fazer para mudar". Desloca-se também da representação de completude característica do discurso do mestre ao enunciar: "Que eu não sou a SUPER que tem que dar conta deles". Por outro lado, a *mediadora em formação* advoga a vida, a presença do desejo no espaço escolar como fonte de estímulo ao ensino-aprendizagem na escola.

### **Escuta Dois – Caso III**

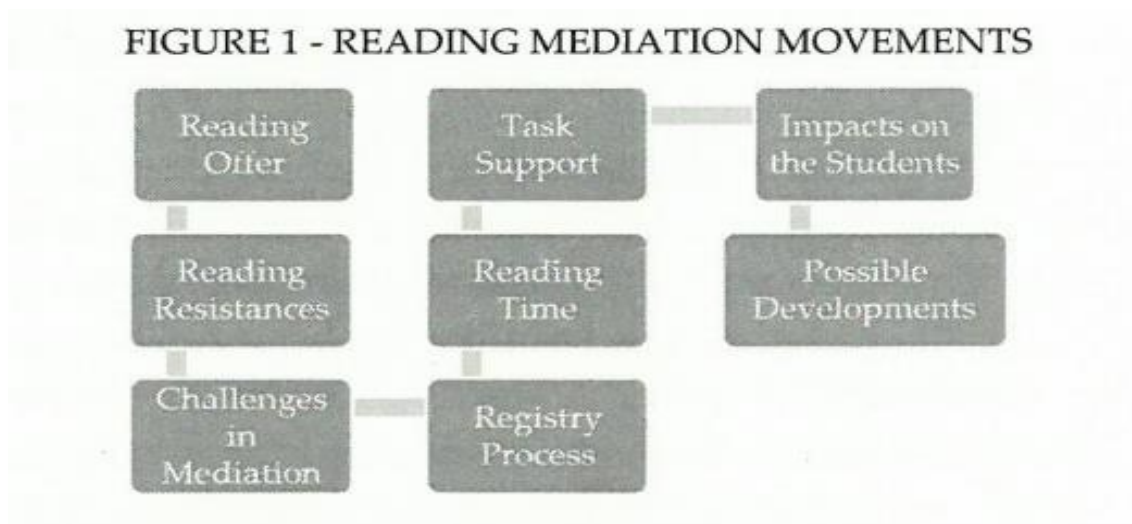
*"I take part in that context that ConCol provide us: reflection and action. In fact, the learning process that only is achieved through practice and constant renovation of ourselves."* (Escrita reflexiva)

No que tange o saber advindo da experiência do II CMLLI para a construção deste aporte metodológico destacamos a consolidação de ações metodológicas mais integradas no processo de *mediação conjunta*. Inauguramos neste ciclo algo distante do representacional, algo mais orgânico. Temos em cena um professor e o seu desejo de transmitir sua experiência apenas. O seu contar é uma ação no espaço. A *Composição da Performance Individual* trouxe ao ciclo mais *fluidez nas ações físicas*, a *escuta do coletivo*, a *interação com o coletivo*, o *registro das ações* e a *avaliação da experiência*. Por outro lado, nos JLA observamos a necessidade de pensar a oferta de jogos em três níveis: o eu; o eu e outro e, por fim, o eu com o outro. Desse modo, os participantes poderão gradativamente experimentar uma nova relação com o texto.

A *mediadora em formação* foi a primeira professora a publicar artigo em parceria com o pesquisador, bem como oportunizou, por meio do uso de uma *escrita reflexiva*, seu lugar de acolhimento das próprias suas experiências docentes. De igual modo para que outros professores tivessem acesso ao seu relato de experiência, este foi publicado em um

congresso acadêmico intitulado: “*A inscrição do discente no ciberespaço: efeitos de aprendizado de leitura em língua inglesa*” (VALE; MEDEIROS; ALMEIDA, 2019). Em 2020, como continuação dos *efeitos da experiência*, a participante relatou os *manejos de mediação* de seu trabalho com o texto literário na escola após a experiência no ciclo de mediação, conforme mostrado na Figura 22.

**Figura 22 – Reading mediation movements**



Fonte: (ALMEIDA; VALE; NEVES, 2020, p. 177)

No artigo, “*The presence of reading in the life trajectory and in the continuing education of an EFL teacher*” (ALMEIDA; VALE; NEVES, 2020), os autores apresentam o saber da experiência de mediação da professora durante ações de leitura na escola. Deprendemos em seu discurso oito momentos recorrentes no processo de mediação literária, sendo eles: a oferta da leitura, a leitura das resistências, os desafios da mediação, o registro do processo, o tempo de leitura, o material de suporte, o impacto nos estudantes e os possíveis efeitos das ações. Esse saber foi advindo da leitura de sua própria experiência em constante movimento no espaço de formação e interlocução na escola.

A *mediadora em formação* compartilhou conosco, durante a conversação, os seguintes deslocamentos subjetivos com efeito dicursivos, “*Porque tem um discurso na escola que roda na escola que não é verdade, aquilo não é a verdade!*”, bem como efeitos corporais “*para mim, ficou assim, os momentos de envolvimento nas oficinas que foi uma provocação para a gente se soltar enquanto professor que trabalhava o conteúdo, mas que precisava trabalhar também o corpo na sala*”. De igual modo, a escrita reflexiva apresentou efeitos linguísticos depreendidos no processo “*The Reading process let me to increase my vocabulary, linguistic knowledge and pronounce*”. Conforme discutido, o

presente estudo de caso trouxe em destaque para a pesquisa, o eixo a *leitura do espaço*. A *mediadora em formação* apresentou, de maneira singular, como o espaço pode ser um desafio a ser superado, caso o mediador busque construir uma relação de horizontalidade com os sujeitos participantes. Neste caso, há que se empenhar para construir coletivamente saídas para os impasses advindos de diferentes modos de experienciar a vida.

## ESTUDO DE CASO IV – A LEITURA DO GESTO

*“Como é importante os gestos para nossa performance em sala de aula. A maneira como nos posicionamos, a provocação necessária para motivar o aluno na hora da leitura trabalhando a linguagem verbal e não verbal”  
(mensagem)*

### Escuta Inicial – Caso IV

O presente estudo foi realizado com a professora de língua inglesa Maria Regina Souza. Ela começou a lecionar em 1993, bem como ingressou no projeto EDUCONLE depois. Em 2016, passou a frequentar o projeto ConCol. No momento, leciona turmas no ensino fundamental II na rede estadual de ensino como designada em Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais. A professora vinha demonstrando um forte interesse pela leitura literária desde sua participação no minicurso no primeiro semestre de 2017. Nesta pesquisa, ela foi a *mediadora em formação* responsável por conduzir o terceiro encontro do II Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa realizado em outubro de 2018.

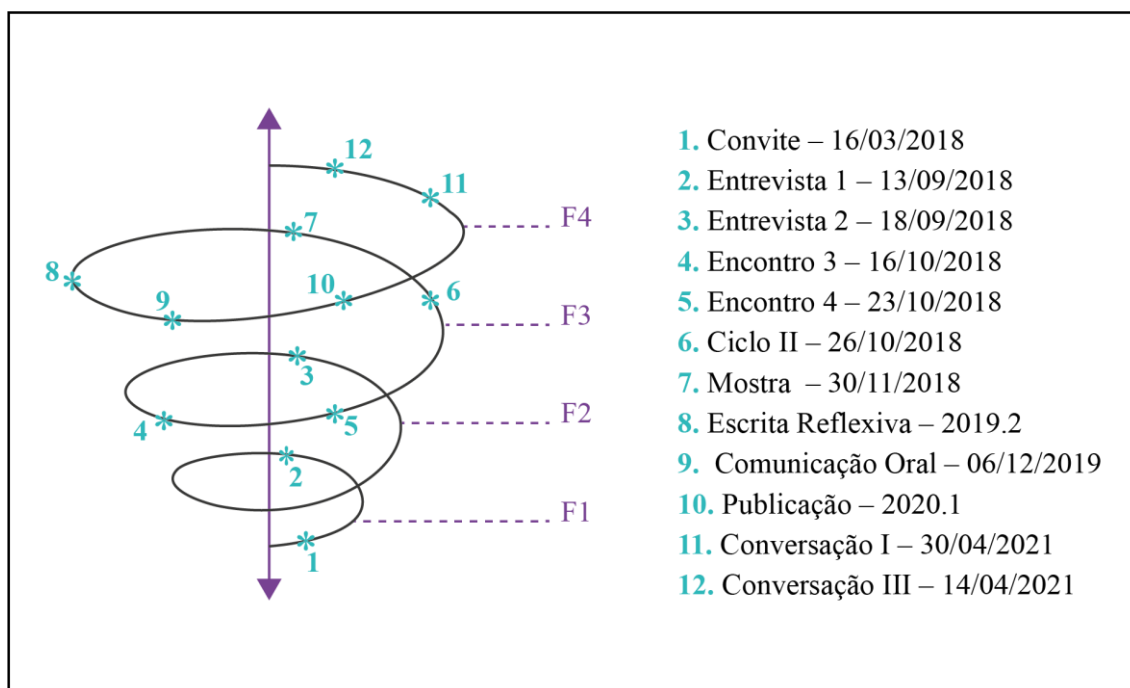
### Investigação – Caso IV

A rota de mediação começou com o convite à leitura da obra *Crave*, escrita pela dramaturga inglesa Sarah Kane no ano de 1998. O texto teatral é considerado pós-dramático (LEHMANN, 2006), pois não está comprometido em representar uma ação, mas experienciar uma ação cena. Nesta obra, quatro personagens são representados somente por letras A, B, C e M. De igual modo, não são ofertadas informações sobre suas idades, gêneros e traços de suas particularidades. O texto não revela onde acontece a ação, tampouco possui uma linha temporal. Os personagens expressam seus sentimentos uns com os outros por meio de discursos contraditórios, repetição de diálogos, frases curtas, o que se caracteriza um estilo de escrita da autora. A oferta de leitura deste texto teatral foi escolhida para que a *mediadora em formação* pudesse colocar algo de si durante a construção da *performance* e pudesse inaugurar novas *performatividades* na mediação.

A *Composição da Performance Individual* foi criada durante quatro encontros de preparação. Neste processo, foram experienciados as seguintes etapas: i) oferta da leitura; ii) entrevista inicial; iii) trabalho de fonte; iv) leitura corporal; v) amplificação da escuta; vi) percepção espacial; vii) trabalhos vocais; viii) jogos de apropriação do texto; ix)

contextualização da leitura; x) recorte subjetivo; xi) preparo linguístico; xii) extensão do corpo; xiii) desafios da mediação; xiv) material de apoio; xv) criação de roteiro; xvi) tempo de preparação; xvii) síntese da mediação; xviii) encontro de mediação; xix) manejos na mediação; xx) avaliação da experiência e, por fim, xxi) efeitos da experiência. Ilustramos a Rota de Estudo de Caso IV na Figura 23.

**Figura 23 – Rota de estudo de Caso IV**



Fonte: Autor

A mediadora em formação apresentou durante todo o processo uma intensa *transferência de trabalho* (LACAN, 1960-1961) com o pesquisador. Ela investiu sua subjetividade significativamente na criação de gestos por meio do *Teatro- Imagem* (BOAL, 2019). A rota de mediação foi construída a partir de um intenso trabalho de foto-respostas à leitura do texto teatral. Ela recorre aos gestos para dizer o que não cabe ser dito em palavras, ela faz *semblante* (LACAN, 1971) ao manifestar uma aparência e produzir efeitos na imagem e no significante, e conforme aponta Miller ([1991- 1992]), p.3) acrescenta faz “crer que há qualquer coisa lá onde não há”. Ela empurra a sua *pedra* como uma maneira de fazer falar o *gozo* em busca da satisfação da pulsão (LACAN, 1962- 1963).

### Composição – Caso IV

Buscamos iniciar o trabalho de composição consultando antes da *entrevista inicial*, as informações concedidas pela participante no formulário (ANEXO 2). A *mediadora em formação* ofereceu uma representação de si em que aponta consistência no contato visual e não inibição na fala. Afirmou também ter alguma expressão corporal, boa gestualidade, bom volume de voz, tonicidade e boa entonação durante leituras dramatizadas e leituras com sentimentos. Essas informações prévias contribuíram para que o *mediador formador* ofertasse a partir dos JLA mais consciência corporal ao seu trabalho durante a leitura. Apresentamos o percurso de autoinvestigação corporal no Quadro 57.

#### Quadro 57 – Autoinvestigação corporal Caso IV


 <p><b>Foto 64</b> – 2ª Entrevista</p>	 <p><b>Foto 65</b> – 4ª Entrevista</p>	 <p><b>Foto 66</b> – 4ª Entrevista</p>
 <p><b>Foto 67</b> - 5ª Entrevista</p>	 <p><b>Foto 68</b> – 5ª Entrevista</p>	 <p><b>Foto 69</b> – 5ª Entrevista</p>
 <p><b>Foto 70</b> – Ciclo de Mediação</p>	 <p><b>Foto 71</b> – Ciclo de Mediação</p>	 <p><b>Foto 72</b> - Ciclo de Mediação</p>
	 <p><b>Foto 74</b> – Preparação CONEL</p>	

Foto 73 – Preparação Mostra		Foto 75 – CONEL
-----------------------------	--	-----------------

Fonte: Autor

A foto 64 registra, por meio do uso de um aparelho celular, o segundo encontro de pesquisa realizado no formato *online* síncrono. Na ocasião, fizemos um levantamento dos primeiros impactos causados pela leitura. As fotos 66, 67 e 71 mostram a construção da *foto-resposta* construída para expressar o áudio de um trecho da obra gravado pela professora. Do mesmo modo, as fotos 68 e 69 mostram a preparação e a vivência improvisada em que a *mediadora em formação* usa maquiagem antes de falar da autora e da obra. As fotos 65 e 70 também acompanham a continuidade da ação dois, em que a composição remonta os gestos de cuidados para com uma criança recém-nascida. A foto 72 é relacionada ao Jogo Coro de leitura criado para a mediação do texto literário.

Na foto 73, temos a segunda vivência da performance realizada na Mostra de Performance na Formação Continuada em novembro de 2018. Por fim, as fotos 74 e 75 registram o processo de preparação da comunicação e a apresentação em evento acadêmico.

Apresentamos o *trabalho de fonte* desenvolvido durante o segundo encontro de pesquisa no formato *online* síncrono no Quadro 58.

#### Quadro 58- Trabalho de fonte Caso IV

**PC** - Gostaria que você falasse um pouco como tem sido esse processo com o texto. No último encontro, a gente trabalhou questões relacionadas a estrutura textual, as vozes que apareciam. E, a gente trabalhou um pouco de corpo. Mas, nesse momento, para dar um passo na seleção dos fragmentos, eu gostaria de saber como está sendo a sua relação com o texto, com os fragmentos, com os personagens, com suas pesquisas?

**PMR** - Tem partes que eu acho difíceis de entender. Ao mesmo tempo, quando eu começo a ler o texto, a desenvolver a leitura, eu consigo perceber se são várias pessoas falando ou se realmente é uma pessoa falando. Tem hora que me parece até meio poético, como se estivesse apenas uma pessoa falando de uma maneira mais poética, entendeu? Falando de um sentimento só. *E, a minha interação com o texto está sendo difícil por causa do tipo, não do tipo de linguagem, mas do tipo de estrutura.* Eu já tinha falado isso antes. *Mas, à medida que eu vou lendo, cada vez que eu vou lendo mais, eu vou ficando mais relaxada em relação ao entendimento.* Então, eu acho que relendo de novo eu acho que eu vou melhorar essa questão dessa dificuldade. Voltar e *ler de novo.* Voltar e *ler de novo.* Várias vezes para poder me inteirar. Porque é muito pesado, além de ser muito triste também, né? Não é um triste que me faz chorar, mas é uma coisa que mexe com a gente. Tem vários conflitos aqui, né? De amor, de vontade de morrer, ao mesmo tempo vontade de viver. Então, assim, as vezes eu sinto que tem alguém julgando alguém. Eu não consegui definir isso direito, quais são esses julgamentos. Então, eu ainda estou no *entendimento* disso aí, entendeu? Mas, eu acho que com as minhas *releituras* eu acho que vai começar a clarear mais.

Fonte: Segunda entrevista

PC – Pesquisador Colaborador / PMR – Professora Maria Regina



Evidentemente, o processo de composição de mediação é marcado por decisões que contribuem para a criação de uma sequência de ações roteirizadas. Os significantes “*Ler de novo*” e “*entendimento*” apresentam essa tentativa inicial que contorna o desejo da *mediadora em formação* em busca do saber algo mais profundo da obra literária e talvez de si mesma. No enunciado, “*Mas, à medida que eu vou lendo, cada vez que eu vou lendo mais, eu vou ficando mais relaxada em relação ao entendimento*” percebemos mais implicação de seu desejo. O ponto principal a ser destacado é com relação à *identificação ao significante* (LACAN, 1961-1962). Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que à medida que algo do desejo da *mediadora em formação* se instaura a imersão literária torna-se um acontecimento presente.

#### **Mediação – Caso IV**

O encontro de mediação foi configurado em três momentos, sendo: i) conversa inicial sobre a dramaturga Sarah Kane e a peça teatral *Crave*; ii) vivência da *Composição da Performance Individual*; e por fim, iii) avaliação da experiência de forma escrita com contribuições reflexivas dos participantes. A *Composição da Performance Individual* foi realizada em cinco ações: Na primeira ação, a *mediadora em formação*, está assentada e escuta a música *An Echo, a Stain* (Um eco, uma mancha) da cantora islandesa Björk e entrega a letra da canção para o público presente. Ela disponibilizou quatro letras no espaço em folhas de papel A4 como elementos cênicos estrategicamente posicionados ao seu entorno. Ao centro da sala, posicionou uma cadeira que serviu de suporte para apoiar outros objetos (signos da cena). Nesta ocasião, ao fundo foi projetado a imagem da Sarah Kane e o título da obra. A leitura de um fragmento da obra foi feita por meio do recurso de uma gravação produzida pela participante anteriormente. Também, ocorreu uma iteração entre o áudio gravado e a leitura da participante durante o seguimento da gravação. No segundo momento, houve uma proposta de jogo vocal com o texto e o recurso de gravação. Nesse momento, a participante brincou com o eco das palavras no próprio corpo, um jogo para explorar a *psicodinâmica da vocal* e o efeito no corpo a partir do uso dos gestos.

A segunda ação, foi acompanhada da música *Moonlight*, de Beethoven (Primeiro movimento). A canção foi escolhida pela participante durante os encontros de preparação. Neste momento, a participante fez uso do ato de se maquiar (ação inspirada durante a

seleção dos fragmentos do texto); os gestos deram vida a uma cena marcada por um jogo de improvisação. Após essa provocação, ela falou um pouco sobre a autora e a obra. A *mediadora em formação* colocou no espaço 10 palavras-chave da obra (*addiction, desire, rape, pedophile, fault, absence, guilt, desperation, death e maternity*) acompanhada por imagens projetadas (imagens escolhidas por ela). Ao final, ela limpou o rosto (improvisação feita com água) e finalizou a segunda ação da *Composição da Performance Individual*.

Durante a terceira ação, a *mediadora em formação* convidou os participantes para o jogo Coro de leitura. Neste momento, propôs um jogo com o texto. A professora comentou sobre o jogo: Onde/Quem/O Quê. Nesses passos, “onde” se refere ao espaço da sala, “quem” aos personagens da obra e “o quê” aos comandos que foram dados durante a leitura para os grupos. O foco foi a experimentação do texto por meio do jogo coletivo. Os professores participantes formaram quatro grupos após deixar seus pertences nas carteiras. Dois grupos ocuparam o espaço à direita e dois à esquerda. As instruções foram projetadas em dois momentos. Foram partilhados seis comandos, sendo três por sua vez partilhados no início e três após a primeira experiência prática. As imagens continham seus respectivos comandos, a saber: 1) dedo apontado para frente: o grupo deve ler o texto; 2) punhos fechados para cima: o grupo deve encerrar a leitura; 3) braços estendidos para frente: o grupo deve aumentar a voz; 4) braços cruzados: o grupo deve abaixar o volume de voz; 5) braços estendidos para lados opostos: diferentes grupos leem juntos; 6) dedo indicador para cima: todos os grupos leem juntos e caminham pelo espaço. Os grupos leram o texto conforme o comando indicado pela *mediadora em formação* ao grupo.

Durante a quarta ação, a professora cobriu-se com um lençol branco no chão da sala. Os participantes ouviram um áudio referente a outro fragmento da obra que foi acompanhado por imagens congeladas, finalizando com a leitura de um último fragmento selecionado da peça teatral. A professora finalizou o trabalho na quinta ação comentando o processo de elaboração da *Composição da performance Individual* e as impressões gerais que ela teve sobre a obra.

Retomamos a um importante momento da construção deste caso referente ao *tempo de preparação* no Quadro 59.

### Quadro 59 – Tempo de preparação Caso IV

Para mim foi muito *doloroso*, pois eu comecei a ver os *fantasmas*. O texto me trouxe coisas do passado da minha vida que mexeram muito comigo. (...) O tempo todo esse *eco*. Eu entrei no ônibus e me deparei com uma situação de três mulheres, cada uma sentada num banco diferente com três meninos dependurados nelas, dormindo. Elas cansadas. O ônibus lotado. E eu fiquei vendo. (...) Eu falei assim: ‘gente como eu tenho a ver com esse texto, como que a minha vida acontece.’ Começou a passar um monte de coisa na minha cabeça. Como que às vezes me deparo como essas mulheres, *cansadas*. E eu estava me sentindo distante e eu estou neste contexto o tempo todo, e *negando* uma coisa, sabe? Então, isso para mim foi um choque. Um tanto de coisa que estou *negando*, sabe? Aí, voltando à performance, nesse ponto eu acho que me deu um *impulso* para eu poder falar assim: ‘*Não, eu não tenho que ficar presa. Eu tenho que tentar fazer as coisas.* (...) As minhas dificuldades foram muitas, porque eu tenho dificuldade na leitura em inglês. Eu percebi o quanto que eu estou lendo pouco. (Relato de Experiência durante o II Ciclo)

Fonte: (ALMEIDA; SOUZA; NEVES, 2020, p. 195)

Sabemos do investimento que implica o *tempo de preparação* para realizar a mediação em ciclos de leitura. Podemos dizer que o *mediador em formação* se lança em uma jornada muitas vezes desconhecida. Os enunciados “*doloroso*”, “*fantasma*” e “*eco*” revelam que nem sempre a jornada é saborosa, prazerosa. Por vezes, a literatura espelha a vida e a ficção choca a realidade. Do mesmo modo, esse embate pode produzir o que podemos entender como uma *denegação* do que está escrito. Aqui, reside o papel do *mediador-formador* de fazer brotar o que outrora estava escondido, não revelado por inteiro ao *mediador em formação*. O significante “*negando*” ao ser desvencilhado abre espaço para o novo como vemos na elaboração presente no recorte discursivo “*Não, eu não tenho que ficar presa. Eu tenho que tentar fazer as coisas*”. Eis o “*impulso*” causado no *tempo de preparação*.

### Conversação – Caso IV

A terceira roda de conversação trouxe um frescor para a *avaliação da experiência* entre os *mediadores em formação*. Vejamos, no quadro 60, como se deu essa avaliação.

### Quadro 60 – Avaliação da experiência Caso IV

**PMA** - *Eu penso que uma maneira de conhecer o aluno bem é nos lembrarmos de quando nós éramos alunos também, dos nossos colegas, de quando éramos alunos, enfim.* Eu lembro quando eu fui ler um poema da minha autoria na sala de aula, eu tremia, mais tremia igual a vara verde. Mas eu lia até o final, a voz tremia, as pernas tremiam, mas eu lia. Acho que essa experiência nos ajuda a passar ao aluno porque eu achei eu era importante ir até o fim, mesmo tremendo, entendeu? Não desistir, né?

**PHT** - Pois é Marco, isso eu acho que é importante, assim, você *voltar no tempo* e se colocar no lugar do outro, imagina eu nessa idade? Gente, eu perdia a voz quando eu ia ler dentro da sala de aula (risos) eu achei ótimo!

**PMA** - A gente percebe que não é algo novo nem de poucos é de geral. Fazer o aluno entender isso, deixa ele mais seguro. Olha! Isso não acontece só com você, aconteceu comigo e acontece com qualquer um.

**PMR** - Humberto, você falou uma coisa interessante, *a gente lembrar de quando a gente era aluno*, né? Eu lembro, assim, que eu tinha muita *vergonha* de sala de aula. Eu queria, as vezes eu ficava doida para o professor me chamar, mas me dava uma *vergonha*. Eu ficava vermelha. Eu sentia um calor que eu achava que ia até desmaiar. Mas, eu queria vencer aquele *desafio*. E, assim, é complicado isso quando você tenta *incentivar* o seu aluno, né? Porque você tem que estar *motivado*, né? Como você falou a motivação é importante. E, eu acho, também, assim que se você não é um *bom leitor*, né? Eu por exemplo, eu tenho uma coisa, assim, que eu falo, eu fico muito triste comigo porque, assim, eu lia muito quando era mais nova! E, de repente, eu parei por causa dessa coisa de escola, vim fazer uma faculdade mais velha, você lê só as coisas de escola, não se dedica mais, às vezes, eu quero ler um livro, eu comecei a ler um livro, e, eu vou ler duas páginas a noite me dá sono e eu durmo por cima do livro, *cansada*. Então, isso me deixa uma *frustração*, e, isso, às vezes, me *atrapalha* de *incentivar* meu aluno. Porque eu fico com aquele argumento, assim, eu não sou uma *boa leitora*! Como é que vou passar, sabe? *Incentivar* esse aluno a ser um *bom leitor*, sabe? Se você não vivencia a coisa, eu acho que é mais difícil, né? E, você tem que se sentir *motivado* também. Às vezes, você quer, você tem que criar uma *motivação*. *Você tem que começar o processo de leitura de busca para você poder buscar o aluno também*. E, essa *confiança*, né? Que eu acho que você tinha falado a questão da *confiança*. Eu acho muito importante! E, fazer com que eles se tornem *confiantes* também, né? Eu acho que é o mais difícil!

**PO** - Eu estou perguntando se você considera que não ser uma boa leitora é uma coisa do presente, se mantém ou você sente que já deslocou de alguma coisa nesse sentido em função desse trabalho que vem sendo feito ou se você está realmente constatando que não é mais uma boa leitora. Eu não entendi muito bem o que você quis dizer.

**PMR** - É, talvez seja isso! Talvez, eu esteja constando sim! Porque eu vejo que eu leio muito pouco, sabe? Eu tenho interesse, tenho vontade, eu tenho livros em casa que eu quero ler, e eu não dou conta. Eu começo, igual eu falei, não sei se é por causa do *cansaço* que eu fico, assim, *desmotivada*, porque eu leio duas páginas e não dou continuidade, aí aparece outra coisa, eu vou fazer outra coisa, né? Eu acho que é isso. Acho que é um fato! Eu fico *triste*! Que eu tive uma experiência com vocês, com o Jackson, de começar a *motivar* e eu não estou conseguindo levar isso para frente. Aí, veio essa coisa da pandemia, ficou mais distante, né? *Mas, eu não quero desistir não! Mas, eu sei sim, que eu nem estou no processo, eu acho que eu estou começando o processo ainda. Eu achei que eu estaria no processo, mas eu acho que agora, eu estou começando de novo.*

Fonte- terceira conversação

**PC** – Pesquisador Colaborador / **PO** – Pesquisadora Orientadora / **PMA**- Professor Marco Antonio/ **PHT** – Professor Humberto Teixeira / **PMR** – Professora Maria Regina

O frescor que mencionamos se refere ao compartilhamento de suas experiências iniciais com a leitura conduzida no tempo em que eram estudantes de escola. O recorte discursivo “*Eu penso que uma maneira de conhecer o aluno bem é nos lembrarmos de quando nós éramos alunos também, dos nossos colegas, de quando éramos alunos, enfim*”. A situação em que a enunciação foi produzida promoveu muita identificação de significantes (AUTHIER- REVUZ, 1998). Os enunciados: “*lembrarmos*”, “*voltar no tempo*” e “*lembrar*” são marcas que ressoam o deslizamento de significantes durante a produção do discurso construído coletivamente ao longo da conversação. Destacamos, ainda, que um saber é produzido como efeito dessa interação.

Assim sendo, os enunciados “*frustração*”, “*triste*”, “*vergonha*”, “*desafio*” e “*desmotivado*” e “*cansaço*” apontam para possíveis impasses enfrentados pelos *mediadores em formação* durante a sua formação leitora. A repetição dos significantes “*incentivar*”, “*motivado*” e “*confiantes*” remetem aos deslocamentos subjetivos de efeitos discursivos referentes à parceria de trabalho na mediação. Apesar desse quadro, a *mediadora* deste caso considera como “*Mas, eu não quero desistir não! Mas, eu sei sim, que eu nem estou no processo, eu acho que eu estou começando o processo ainda. Eu achei que eu estaria no processo, mas eu acho que agora, eu estou começando de novo*”. Diante disso, percebemos que o efeito da experiência de mediação não é igual entre todos os participantes. Certamente que a aposta reside em compreender o tempo subjetivo de cada *mediador em formação*.

#### **Escuta Dois – Caso IV**

*A experiência trouxe para meu trabalho movimento, inquietação e o desafio de trabalhar a leitura sem estar estático somente lendo o texto. Gestos como suporte para sentir e compreender o que está sendo lido. Fazer transbordar a emoção na leitura” (mensagem).*

A *mediadora em formação* estava muito presente na condução da *Composição da Performance Individual*, bem como externou forte emoção ao compartilhar as imagens corporais construídas em resposta ao texto teatral. O *Jogo Coro de leitura* inspirou a construção de uma metodologia mais detalhada para os *Jogos de Leitura em Ação* referentes à *leitura da voz* (eu com o outro). Ademais, de algum modo, a realização do encontro impulsionou o *mediador-formador* a criar jogos não verbais por meio de construção de imagens corporais.

A *mediadora em formação* apresentou a comunicação *Memória e subjetividade na leitura em língua inglesa na formação continuada* no Congresso Nacional de Estudos Linguísticos na UFES em Vitória ES em dezembro de 2019. O relato de experiência surgiu a partir da reflexão causada pelo roteiro de mediação para o ciclo. Com base na escrita reflexiva, o enunciado “refletir” marca o tempo subjetivo a respeito dos *efeitos da experiência* de mediação. A análise do recorte discursivo “*Refletir e fazer a tentativa de incentivar e ensinar aos meus alunos a compreenderem a “importância do ato de ler” (FREIRE, 1982) e o “direito à literatura” (CANDIDO, 1995)*” remete a uma posição

decidida frente ao desejo de mediar textos literários na escola, mesmo diante das incertezas que cercam este processo, como podemos verificar no Quadro 60.

#### Quadro 61 - Efeitos da Experiência Caso IV

Mas tenho consciência de que, no imenso universo da literatura, a minha experiência ainda é muito pouca e meu empenho como leitora se restringiu, na fase adulta, a textos acadêmicos e jornalísticos. Não tive, como Paulo Freire, um professor que me incentivasse à percepção crítica dos textos que lia. E meus pais tinham somente a expectativa de que eu tivesse uma boa alfabetização; assim, me oportunizaram o acesso aos livros e me permitiram que eu vivesse o meu mundo imaginário por meio deles. Percebo que, como professora, preciso *refletir* sobre a minha experiência e sobre a minha prática como leitora. ***Refletir e fazer a tentativa de incentivar e ensinar aos meus alunos a compreenderem a “importância do ato de ler” (FREIRE, 1982) e o “direito à literatura” (CANDIDO, 1995)***

Fonte: (ALMEIDA; SOUZA; NEVES; 2020, p. 194)

Como podemos observar, *a leitura do gesto* apresenta seu estilo de mediação com o corpo. Nessa perspectiva, depreendemos que o presente estudo de caso aponta para um deslocamento subjetivo com efeito discursivo durante a seguinte fala na conversação, “*Você tem que começar o processo de leitura de busca para você poder buscar o aluno também*”, bem como apresentou efeitos linguísticos durante a leitura na segunda entrevista, “*Mas, à medida que eu vou lendo, cada vez que eu vou lendo mais, eu vou ficando mais relaxada em relação ao entendimento*”. Destacamos o modo singular como *a mediadora em formação* apresenta, no gesto, a possibilidade de inaugurar um dizer sempre que a palavra não recobre o sentido. Ademais, diante desse relato, passamos a investir na direção de uma mediação em que o tempo subjetivo do *mediador em formação* precisa ser considerado. Também percebemos, que investir no recorte subjetivo durante a preparação da *Composição da Performance Individual* pode fisgar o *mediador em formação* para a criação.

## ESTUDO DE CASO V – A LEITURA DA VOZ

“A importância da voz na mediação literária é imprescindível” (Mensagem).

### Escuta Inicial – Caso V

O professor Marco Antonio Morais é formado em língua inglesa pela UFMG no ano de 2018. Anteriormente em 2014, frequentou o projeto EDUCONLE. Mas, somente em 2018, passou a integrar o ConCol na FALE/ UFMG. Em 2019, o *mediador em formação* foi responsável pela mediação do primeiro encontro do III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa realizado no Concol. A sua narrativa de vida está intimamente atrelada à presença dos livros, da escrita e da música. O docente leciona em turmas do ensino médio no EJA na Rede Estadual de Ensino em Belo Horizonte MG.

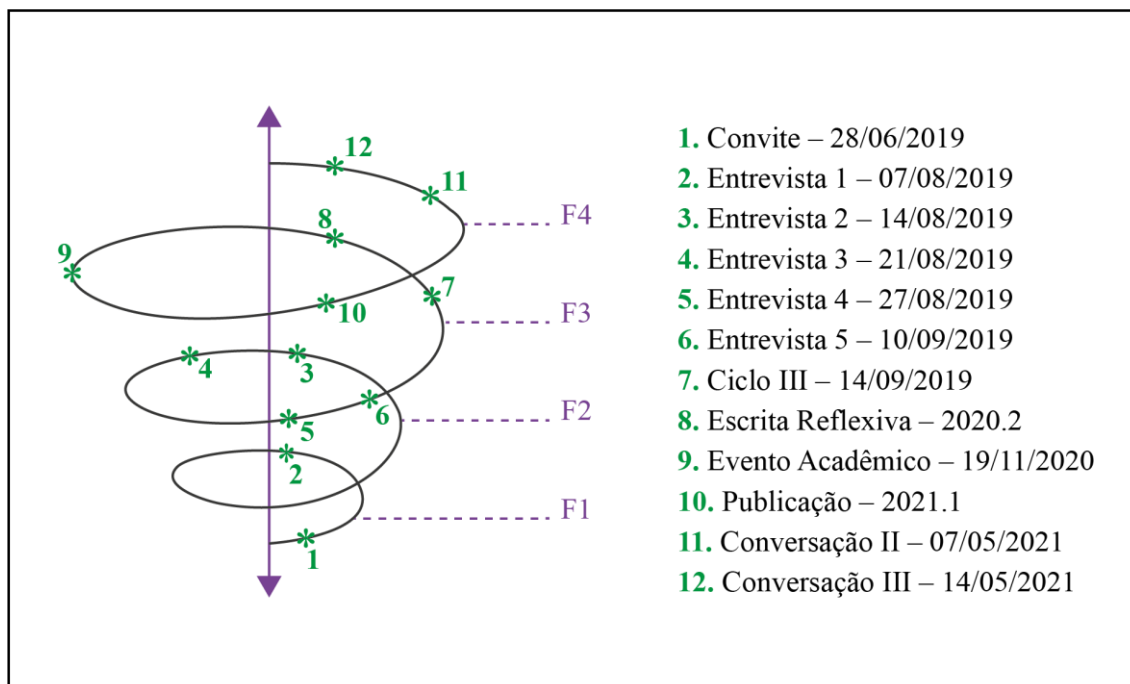
### Investigação – Caso V

Os primeiros passos dessa jornada de trabalho com o texto literário, teve base na investigação da obra dramaturgical *The Happy Birthday* (A Festa de Aniversário) escrita pelo ator, dramaturgo e diretor inglês Harold Pinter em 1957. O texto teatral é marcado pelo uso de pausas (para que o leitor preencha) e silêncios (a serviço do clímax). Os personagens Petey (sessenta anos), Meg (sessenta anos), Stanley (cerca de trinta anos), Lulu (em seus vinte anos), Goldberg (cinquenta anos) e Mccann (trinta anos). Na narrativa, não sabemos muito sobre o passado dos personagens. A linguagem presente remete ao perigo da comunicação. Esse efeito coloca em cena um estilo do escritor. Aqui, a linguagem é acionada para atacar, recuar e dissimular, pois tem a capacidade de manipular situações. Pinter joga com o espectador. Os desejos íntimos de seus personagens sempre rompem no fio do dizer revelando o que outrora era velado. A dramaturgia pinteriana é atravessada pelo confronto entre os seus personagens.

Ao ter conhecimento de que o personagem principal Stanley tinha forte relação anterior com a música, o *mediador-formador* fez uma aposta na oferta do texto literário para o *mediador em formação* a fim de instaurar a *transferência de trabalho* (LACAN, 1960- 1961). A *Composição da Performance Individual* foi elaborada durante cinco encontros de preparação. As etapas propostas pelo rota *Composição da Performance Individual* foram: i) a oferta da leitura; ii) entrevista inicial; iii) trabalho de fonte; iv)

leitura corporal; v) amplificação da escuta; vi) percepção espacial; vii) trabalhos vocais; viii) jogos de apropriação do texto; ix) contextualização da leitura; x) recorte subjetivo; xi) preparo linguístico; xii) extensão do corpo; xiii) desafios da mediação; xiv) material de apoio; xv) criação de roteiro; xvi) tempo de preparação; xvii) síntese da mediação; xviii) encontro de mediação; xix) manejos na mediação; xx) avaliação da experiência e, por fim, xxi) efeitos da experiência. Passemos à Rota de Estudo de Caso na Figura 24.

**Figura 24 – Rota de estudo de caso IV**



Fonte: Autor

O *mediador em formação*, durante todo o processo, esteve implicado com os preparativos para o ciclo. Torna-se oportuno dizer que a *leitura da voz* foi o fio que conduziu este percurso. Buscamos investigar como a *pulsão invocante*: ouvir, se ouvir e de se fazer ouvir permeia a ação de mediação literária (LACAN, 1962- 1963).

### Composição – Caso V

Compreendemos que o movimento de criação é fomentado a partir de diversas fontes de pesquisa. À medida que o *mediador em formação* investe tempo em sua formação passamos a perceber *deslocamentos subjetivos* significativos. O movimento de criação rompe com o estado de inércia. Aqui, vale ressaltar o advento da poesia que emerge revelando potências pouco conhecidas pelo sujeito. O saber inconsciente rompe na linguagem e expõem um repertório que outrora não fora acessado no espaço de



formação. Neste caso, o *mediador em formação* trouxe para o âmago desta experiência sua trajetória de vida. Antes de se tornar professor, teve diversas experiências de trabalho como: balconista, porteiro, operário, atendente, dentre outras. Em seu discurso, a leitura ocupa especial lugar como podemos perceber nos enunciados, “*sempre gostei de ler*”, “*lia por puro prazer*” e “*estou procurando reler estes livros quando o tempo permite*”. Na ânsia pelo novo o *mediador em formação* deixa escapar nos recortes discursivos, que “*eu sempre procurei resposta para as coisas*”, “*o sujeito que queria estudar*” e “*eu sinto a sede do saber*”. No decorrer da entrevista inicial, enuncia seu interesse por filosofia, política, ciência e literatura. Ele relatou suas experiências na EJA (Educação de Jovens e Adultos), seus impasses no ensino, o distanciamento que os alunos tinham da biblioteca e a desidentificação dos deles com o livro didático. Do mesmo modo, falou bastante sobre a sua rotina de exercícios físicos, *hobbies* e cuidados com a saúde. Podemos notar, ainda, que o *mediador em formação* apresentou muitos detalhes a partir de sua primeira leitura e da releitura da obra teatral. Nesse sentido, foi possível ver inúmeras anotações no corpo do texto e as investigações que fez após assistir a uma montagem teatral no *YouTube* que também conduziu de forma independente. Destaca-se o sinal de *transferência* com a obra teatral presente no enunciado “*identifiquei um pouco com o Stanley*”.

No segundo encontro, o *mediador-formador* propôs alguns jogos teatrais, como: aquecimento silencioso e escutado o ambiente (SPOLIN, 2006). Experimentamos jogos sensoriais como caminhar vendado pelo espaço da sala, construir imagens congeladas, fazer aquecimento vocal e breves simulações de aulas em língua inglesa para observarmos a performance vocal e corporal posteriormente. Trabalhamos um pouco também aspectos linguísticos, tais como, a sua pronúncia do inglês: *phonemes; word stress, sentence stress e connected speech, intonation* (CAVALCANTE, 2015). Dentre outros pontos significativos, trabalhamos a *psicodinâmica vocal* (NOGUEIRA, 2010). O *mediador-formador* solicitou ao *mediador em formação* objetos pessoais que, de alguma maneira, contassem um pouco de sua trajetória de vida.

No terceiro encontro, foi realizado aquecimento vocal, a leitura de trechos selecionados com o uso do *sussurrofone*, exercícios de pronúncia do inglês, elaborações sobre a trajetória pessoal e a peça teatral para, então começar a consolidar a *criação do roteiro*. Nos dois últimos encontros, o foco foi o detalhamento da *síntese da mediação*, confecção de *material de apoio* e investimento no *tempo de preparação*. Destacamos que houve grande empenho do *mediador em formação* no processo de seleção dos trechos dos

vídeos, composição musical e ajustes finais no roteiro de mediação. Apresentamos, portanto, a síntese do processo de autoinvestigação corporal a partir do estudo das fotos no Quadro 62.

### Quadro 62 – Autoinvestigação corporal Caso V

 <p><b>Foto 76</b> – 2ª Entrevista</p>	 <p><b>Foto 77</b> – 3ª Entrevista</p>	 <p><b>Foto 78</b> – 3ª Entrevista</p>
 <p><b>Foto 79</b> – 4ª Entrevista</p>	 <p><b>Foto 80</b> – Ciclo de Mediação</p>	 <p><b>Foto 81</b> – Ciclo de Mediação</p>
 <p><b>Foto 82</b> – Ciclo de Mediação</p>	 <p><b>Foto 83</b> – Ciclo de Mediação</p>	 <p><b>Foto 84</b> – Evento CONELA</p>

Fonte: Autor

O registro visual nos ajuda a pontuar o investimento corporal do *mediador em formação* durante a *Composição da Performance Individual*. A foto 76 registra a observação da gravação das ações corporais no segundo encontro enquanto que na foto 77, ele está tocando uma flauta, instrumento musical que o acompanha por longos anos e faz parte de sua história de vida. Na foto 78, o professor está usando o *sussurrofone* para ouvir a sua própria voz ao ler em LI. Nas fotos 79 o *mediador em formação* treina o jogo criado para a mediação enquanto na foto 82 vivencia a experiência no Ciclo. Na foto 80, ele mostra ao fundo um desenho de seu perfil na época da sua infância sendo apresentado no início da *Composição da Performance Individual*. A foto 81 é o momento em que toca e canta a poesia *Death*, escrita pelo dramaturgo Harold Pinter. Durante o registro 83, percebemos a projeção de trechos do texto teatral e por fim, na foto 84, temos acesso ao

registro de preparação para a apresentação de uma comunicação oral em um evento acadêmico.

Durante o processo de *trabalho de fonte o mediador em formação* investiu na escrita em língua inglesa como uma possibilidade de preparação para exercer a mediação na língua inglesa durante todo o *encontro de mediação*. Boa parte do seu trabalho de escrita foi desenvolvido durante os intervalos entre os encontros de preparação da *Composição da Performance Individual*. Assim, podemos depreender desses escritos suas elaborações em entorno da peça teatral no recorte, “*The narrative atmosphere is often humor, terror at times, perplexity and disorientation at other times*”. E, finalmente, destacamos a relevância deste momento como fonte de inspiração para impulsionar a criação da *Composição da Performance Individual* como nota-se no Quadro 63.

### Quadro 63 – Trabalho de fonte Caso V

In July, during our visit to São João Del Rey, Professor Jackson handed me a copy of Harold Pinter's play “The Birthday Party” to I read it, and then make my observations at first, without consulting the attached material with the author's biography and criticism of the plays by the same author: Martin Esslin in a work entitled “Pinter, A Study of His Plays”, and then, after that first reading, take a look on that material. Professor Jackson further suggested to me, after doing this, that I read the piece again, or watch it through videos on *YouTube*, read reviews about it, and after that making new comments. Well, as a general matter, my impression after the first reading was to realize that the play was a story that has as its *main character* Stanley, a man in his thirties - Pinter focus on the features of each character only in their lifetime - the others *supporting characters* are Mrs. Meg and Mr. Petey Boles, in their sixties, who own a boardinghouse by the sea, that is, the space where the story takes place; Lulu, a girl in her twenties, who looks living near to the Boles; and also, two other men: Goldberg and McCann: the former in his fifties and the last, a man of exact thirty years old . The whole story takes place about a period of 24 hours. It's cyclical, it ends more or less the way it starts. Taking Stanley as *protagonist*, I would say that Goldberg is his *antagonist* and McCann his *opponent* and the other characters "*supporting*" like, as said above. Mrs. Meg gets a certain comic relief and Lulu brings a certain freshness to the story, summing a certain eroticism to it as well. ***The narrative atmosphere is often humor, terror at times, perplexity and disorientation at other times.*** The story is linear in time and space, however, it is disconnected in its plot, because it does not mention the antecedents of the characters, so what we know about them it is made by themselves, so it is not possible to consider whether they say are true or not, because they say only fragments of their past. Goldberg, for example, is who most reveals about his past. McCann also talks a little about yours with Mrs. Meg, that can be seen here in this excerpt of the play ...<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Tradução nossa: Em julho, durante nossa visita a São João Del Rey, o professor Jackson me entregou um exemplar da peça “A Festa de Aniversário”, de Harold Pinter, para que eu lesse, e depois fizesse minhas observações a princípio, sem consultar o material anexo com a biografia do autor e crítica das peças do mesmo autor: Martin Esslin em uma obra intitulada “Pinter, A Study of His Plays”, e depois, depois dessa primeira leitura, dê uma olhada nesse material. O professor Jackson ainda me sugeriu, depois de fazer isso, que eu lesse a peça novamente, ou assistisse por meio de vídeos no *YouTube*, lesse resenhas sobre ela e depois fizesse novos comentários. Bem, de modo geral, minha impressão após a primeira leitura foi perceber que a peça era uma história que tem como personagem principal Stanley, um homem na casa dos trinta - Pinter foca nas características de cada personagem apenas em sua vida - o outros coadjuvantes são a Sra. Meg e o Sr. Petey Boles, na casa dos sessenta anos, donos de uma pensão à beira-mar, ou seja, o

Fonte: Escrita reflexiva

### Mediação – Caso V

A criação do roteiro de mediação para *Composição da Performance Individual* foi dividida em três momentos com ações detalhadas em cada um deles. No primeiro momento, os professores foram recebidos pelo *mediador em formação* ao som de uma composição criada por ele a partir da letra do poema “*Death*”, do dramaturgo inglês Harold Pinter. A poesia foi o ponto de encontro entre o *mediador em formação* e o dramaturgo. Ele estava com uma caixa de presente (signo da peça). Também, foi projetada uma imagem do professor, quando adolescente, ao fundo, como memória que remete ao seu primeiro contato com a leitura. Na ação dois, demos as boas-vindas aos participantes. Após este momento, eles foram vendados e experimentaram uma leitura sensorial de um poema autoral do *mediador em formação*, com o uso das técnicas de projeção da voz, a psicodinâmica vocal, o contato físico e a presença corporal. Na ação três, os participantes foram convidados a revisitar fragmentos da história do *mediador em formação* por meios de fotografias e foram tecidos comentários em língua inglesa sobre as imagens exibidas ao fundo por projeção do Powerpoint - PPT (imagens que surgiram a partir da preparação da *performance* individual). Na ação quatro, os participantes receberam a letra da poesia para acompanhar a performance ao vivo e no decorrer da atividade, os professores foram convidados a ficar de pé para aprender o poema musicado.

Durante o segundo momento, o *mediador em formação* teceu comentários sobre o dramaturgo Harold Pinter e a peça “*The Birthday Party*”. Na ação dois, foi feita uma leitura coletiva sobre características do dramaturgo Harold Pinter. Os professores foram convidados a fazer uma leitura coletiva sobre: i) características gerais da peça; ii) aspectos gerais sobre os três atos da peça; iii) características da escrita do autor. Na ação três, o

---

espaço onde se passa a história; Lulu, uma garota de vinte e poucos anos, que parece morar perto dos Boles; e também dois outros homens: Goldberg e McCann: o primeiro na casa dos cinquenta e o último, um homem de exatos trinta anos. Toda a história se passa em um período de 24 horas. É cíclico, termina mais ou menos como começa. Tomando Stanley como protagonista, eu diria que Goldberg é seu antagonista e McCann seu oponente e os outros personagens “coadjuvantes” como, como dito acima. Dona Meg ganha certo alívio cômico e Lulu traz um certo frescor à história, somando-lhe também um certo erotismo. A atmosfera narrativa é muitas vezes humor, terror às vezes, perplexidade e desorientação outras vezes. A história é linear no tempo e no espaço, porém, é desconexa em seu enredo, pois não menciona os antecedentes dos personagens, então o que sabemos sobre eles é feito por eles mesmos, portanto não é possível considerar se eles dizem serem verdadeiras ou não, porque dizem apenas fragmentos de seu passado. Goldberg, por exemplo, é quem mais revela sobre seu passado. McCann também fala um pouco sobre a sua com a Sra. Meg, que pode ser vista aqui neste trecho da peça...”

*mediador em formação* deu início a um jogo representacional dos personagens por meio de um tabuleiro, previamente confeccionada com papelão, papel A3 (com estampa de xadrez), copos identificados com os nomes dos personagens, uma caixa em forma de presente e um suporte. O objeto cênico serviu para apresentar o contexto da obra, os personagens e a relação entre eles e as temáticas que são levantadas na obra que os convocou à reflexão. As falas foram intercaladas com vídeos da adaptação da peça para o cinema que mostraram outros elementos que compõem a cena. Usamos cenas de montagens teatrais gravadas e filmes criados da peça *The Birthday Party*. Selecionamos algumas cenas entre personagens: i) Meg e Petey; ii) Meg e Stanley; iii) Lulu e Stanley; iv) Goldberg, Mccann e Stanley. Também, convidamos alguns participantes para fazer a leitura dos fragmentos apresentados. Na ação três, os professores partilharam suas principais impressões sobre a peça.

Na terceira etapa da mediação, na ação um, o *mediador em formação* relatou sua experiência de elaboração da *Composição da performance individual*, a saber, a relação com o a obra, o autor, o trabalho linguístico, a voz e o jogo com outros signos não verbais. Considerou também os possíveis efeitos no seu modo de se relacionar com o corpo e na mediação da leitura. Na ação dois, abrimos um espaço de fala para os demais participantes tecerem comentários gerais sobre a vivência proposta por meio da imersão na obra *The Birthday Party*.

### Conversação – Caso V

Essencialmente, o segundo encontro de conversação entre os *mediadores em formação* evidenciou o quanto os participantes da presente pesquisa de doutorado foram atravessados em suas memórias de leitura como podemos verificar no Quadro 64.

#### Quadro 64 – Conversação Caso V

PC - A palavra está aí circulando.

PMA - Qual é a primeira pergunta Jackson?

PBA - O que representou essa experiência de pesquisa em sua trajetória no ConCol?

PMA - Bem! É, *tudo o que diz respeito a literatura para mim tem um peso muito significativo porque eu sempre desde pequeno fui muito apegado à literatura, sempre gostei de ler e sempre gostei de livros. Acho que eu gostava mais de livros do que de ler porque eu tive muito livro em casa e pouco tempo para ler.* Em relação ao Concol, a experiência foi magnífica, né? Primeiro porque o trabalho possibilitou com que eu experienciasse coisas que eu não tinha pensado antes. *Por exemplo, essa preocupação com o corpo, né? Com a própria voz por exemplo também.* Como emitir as vogais, emitir as consoantes. Isso ajudou bastante no processo de leitura. Em como fazer uma boa leitura em voz alta e até mesmo como se expressar em voz alta. Um hábito que eu comecei a ter desde então, é de gravar as coisas que

eu falo, assim e ouvir. Às vezes, eu gravava, mas não ouvia. Mas, agora, eu estou ouvindo porque é importante. ***Você faz uma autoavaliação.*** E, é interessante que você vê onde é que você precisa melhorar. E, isso, eu penso em inclusive, porque tudo que serve para mim, que proporciona o meu melhoramento, o meu desenvolvimento, eu passo para frente. No caso, como professor, eu vou passar isso para os meus alunos. Infelizmente, a minha carreira docente está meio lenta. Esse ano, por exemplo, eu não consegui escola ainda para dar aula. Então, mas, assim, eu estou me preparando quando as oportunidades surgirem, eu vou estar bem-preparado. Porque, eu vou ter que ter comigo esse apreço pela literatura e o *know how*, como fazer, como aplicar na sala de aula procurando desenvolver nos alunos o ***gosto pela leitura***, né? Isso é imprescindível porque realmente a leitura que liberta! Ela liberta inclusive para ***gostar de estudar***. Ela proporciona essa vontade do aluno. No caso, vontade de estudar. O ***gosto pelo estudo***. Eu fiz isso com os meus filhos e funcionou. Lá em casa, apesar de ser uma casa humilde, tinha livros. Tinha revista para todo lado. Então, porque não adianta você estimular a ler e o aluno não ter acesso a livro. Tem que ter o acesso a livro. Então, é importante que a gente além de fazer esse trabalho de ensinar o incentivo, o ***gosto pela leitura***, a gente os leve até a biblioteca e apresente para eles os livros lá. É, então, essa é a minha experiência em relação ao projeto e ao trabalho com o Concol. É isso que eu tenho a dizer! Bom, você pergunta o papel do professor no letramento literário. Eu acho que um pouco o que eu disse aqui, eu respondi essa pergunta. E, se eu desejo ser um mediador na escola? Obviamente! Obviamente! Eu desejo sim. E vou implementar alguma coisa para que meus alunos tenham esse ***gosto pela leitura***, e eles consigam aproveitar bem o material que eles recebem, os livros que estão disponíveis na biblioteca. Porque fica aquele negócio lá servindo de enfeite. Se não tiver alguém que ***incentive*** os alunos a gostarem daquilo lá, mostrar a importância na vida deles de maneira alguma eles vão querer, vão ter disposição para aquilo. Ainda mais, nos dias de hoje com tanta tecnologia. Com tanta coisa que é mais atrativo do que a leitura. A gente quando era mais novo, era bonito você ver uma pessoa sentada lendo um livro, às vezes, você estava em um transporte público e via uma pessoa lendo um livro, aquilo dava uma coisa, assim, a pessoa ali é inteligente (risos). Então, mas, hoje em dia, não. O que faz sucesso é o celular, né? (risos) Tem uma batalha pela frente para fazer esse aluno gostar de ler. Obviamente, que a mídia no caso, se você conseguir fazer o aluno gostar de ler, não interessa que você vai ler no livro ou na tela de um celular, na tela de um computador. ***A essência no caso é despertar esse gosto pela leitura no aluno. Então, eu acho que nesse caso, você é um mediador extraordinário por essa experiência que o letramento literário me possibilitou.***

**PC** - Professor Marco, o que é um mediador extraordinário?

**PMA** - ***Eu acho que seria aquele que conseguisse despertar no aluno o gosto pela leitura.*** Levar o aluno até o livro. E, não começar com coisas muito difíceis, com coisas que fizessem com que o aluno perdesse o interesse. Começar por exemplo, eu por exemplo, quando era criança gostava de ler gibi. Aí, do gibi eu pulei para o livro de bolso (pocket book) e fui evoluindo. Uma coisa interessante é você vê qual que é o interesse do aluno, assim, uma vez que cada um de nós, temos gostos e interesses variados. Você procurar no aluno o que ele mais gosta e levar ele a leitura daquilo que ele gosta na literatura, né? Então, se é aventura, se é esporte, o que seja. Você mostrar para ele no mundo literário você encontra esse assunto que você gosta. Acho que seria uma boa maneira de ser um mediador.

Fonte: Segunda conversação

**PC** – Pesquisador Colaborador / **PMA** – Professor Marco Antonio / **PBA**- Professora Bernadete Árabe

Temos acesso a uma marca presente no recorte discursivo, “*tudo o que diz respeito à literatura para mim tem um peso muito significativo porque eu sempre, desde pequeno, fui muito apegado à literatura, sempre gostei de ler e sempre gostei de livros. Acho que eu gostava mais de livros do que de ler porque eu tive muito livro em casa e pouco tempo para ler.*” Esse espaço para fazer elaborações sobre a experiência de mediação pode

desestabilizar discursos prontos (LOURES, 2014). O *mediador em formação* constata que, ao longo de sua vida, não leu tanto quanto imaginava que fazia. Partindo de suas formulações temos no recorte discursivo um deslocamento subjetivo com efeito corporal “*Por exemplo, essa preocupação com o corpo, né? Com a própria voz por exemplo também.*” Sua relação pulsional com a voz é evidenciada em sua preocupação, uma vez que ele também gosta de cantar. No decorrer do deslizamento da cadeia de significantes, depreendemos com muita frequência o significante “*gosto pela leitura*”. Nesse sentido, faz-se necessário pontuar que o *mediador em formação* teve como causa de seu desejo a realização de uma mediação que provocasse também o saber pelo gosto em seus docentes. Ao mesmo tempo, idealizou o que ele chamou de mediador ‘extraordinário’, ou seja, aquele que se sente capaz de fisgar o discente “*A essência no caso é despertar esse gosto pela leitura no aluno. Então, eu acho que nesse caso, você é um mediador extraordinário por essa experiência que o letramento literário me possibilitou.*” Pode-se assinalar que o *mediador em formação* parece acreditar que exista um *mediador extraordinário, ideal* (eu ideal) capaz de reverter esse quadro de apatia de leitura literária que paira sobre os espaços escolares (LACAN, 1953-1954).

### **Escuta Dois – Caso V**

*Pode-se fazer uma mediação literária sem a voz? Fico me perguntando. Não sei! Acho que é impossível”*  
(Mensagem)

Esse estudo de caso inaugurou a realização do III CMLLI no projeto ConCol. Do ponto de vista da realização do encontro, as ações de mediação se demonstraram ser muito satisfatórias, alcançando a participação de todos os participantes e criando um clima de harmonia, aprendizado e descontração durante todo o *Encontro de Mediação*. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à disposição, qualidade de presença e preparo linguístico investidos pelo *mediador em formação*.

Após um ano da realização do ciclo, o *mediador em formação* navegou em outras aventuras de mediação literárias convocando outros mediadores a repensarem a *leitura da voz* como um recurso fundamental na mediação de textos literários. De algum modo, a elaboração de novos projetos de mediação restaura no mediar o desejo de tocar os outros com a sua narrativa de vida banhada pelo encontro com o texto literário onde ele vê a sua história representada, como podemos acessar no recorte do artigo dos mediadores em

formação e formador, “*Ademais, reforçamos a importância de espaços de fala como fator imprescindível para o exercício da alteridade, na busca por novos sentidos advindos da interlocução na relação mediação-texto-leitor*”. Da mesma forma, podemos perceber que o *mediador em formação* encontra na criação de *podcasts* a possibilidade de alcançar outros com a sua voz. Tais efeitos são apreendidos no recorte discursivo, “*Reforçamos o uso do Podcast como um recurso aliado à mediação literária à medida em que o discente tem acesso a áudios em língua inglesa elaborados pelo mediador em formação*”. O *mediador em formação* apresentou a comunicação “*O lugar de fala na mediação literária: podcasts como uma possibilidade de incentivo à leitura em língua inglesa*” no I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada no formato *online*. Apresentamos o Quadro 65.

#### Quadro 65 - Efeitos da experiência Caso V

*Com efeito, o relato de experiência do mediador a partir da imersão literária, abriu espaço para problematizar o lugar de fala do mediador no processo de mediação. Ademais, reforçamos a importância de espaços de fala como fator imprescindível para o exercício da alteridade, na busca por novos sentidos advindos da interlocução na relação mediação-texto-leitor.* Optamos por *Child of the Dark* de Carolina Maria de Jesus, guiados pela questão do racismo muito presente, em razão dos crimes brutais que tem acontecido contra pessoas pretas aqui no Brasil e alhures. A obra é muito poderosa, pois ao tratar da realidade de uma moradora da favela, descortina a brutal desigualdade social que existia, e ainda existe, entre ricos e pobres em nosso país. O livro é também um relato de superação de enfrentamento, de luta e de denúncia, sendo, portanto, um guia excelente para os jovens, seja ele qual for, mas, sobretudo para o jovem estudante oriundo de comunidades marginalizadas. A causa antirracista que tem suas raízes em trabalhos, como o de Carolina, deve ser continuada e aguerrida. Num país que busca por “*figuras mitológicas*”, Carolina é sem dúvida alguém que realmente encarna os atributos que uma das definições de mito encerra: o de ser “*sobre-humana ou sobrenatural*”, dado o seu enfrentamento cheio de dignidade e persistência contra a fome e a miséria moral em que vivia em busca de seu sonho de ser escritora. ***Reforçamos o uso do Podcast como um recurso aliado à mediação literária à medida em que o discente tem acesso a áudios em língua inglesa elaborados pelo mediador em formação.*** Assim, defendemos a possibilidade de criação de espaços de mediação assíncrona por meio do *Google Forms* em que há presença do mediador por meio da imagem, voz e presença na tela, assim reduzindo distanciamentos e abrindo outras possibilidades de ser, fazer e estar no campo pedagógico.

Fonte: (MORAIS; ALMEIDA p. 1389- 1390)

O *mediador em formação* trouxe um frescor para o modo como podemos trabalhar a leitura da voz durante a mediação de textos literários. A partir dessa experiência, percebemos a oportunidade de ocupar outros formatos de ensino como, por exemplo, o formato assíncrono por meio da criação de recursos como *podcasts*. Assinalamos possíveis deslocamentos subjetivos com efeito discurso colhidos durante a conversação “*E, se eu desejo ser um mediador na escola? Obviamente! Obviamente! Eu desejo sim. E vou implementar alguma coisa para que meus alunos tenham esse gosto pela leitura, e*



*eles consigam aproveitar bem o material que eles recebem, os livros que estão disponíveis na biblioteca”, da mesma maneira que percebemos em seu relato efeitos linguísticos advindos dessa experiência “Um hábito que eu comecei a ter desde então, é de gravar as coisas que eu falo, assim e ouvir. Às vezes, eu gravava, mas não ouvia. Mas, agora, eu estou ouvindo porque é importante. Você faz uma autoavaliação”. Destacamos também efeitos corporais “Em relação ao Concol, a experiência foi magnífica, né? Primeiro porque o trabalho possibilitou com que eu experienciasse coisas que eu não tinha pensado antes. Por exemplo, essa preocupação com o corpo, né? Com a própria voz por exemplo também”. O mediador em formação faz valer o seu desejo de continuar compartilhando saberes advindos da experiência literária. Desse modo, reduz distanciamentos, criando novos laços sociais e saberes sobre o corpo por meio da mediação literária.*

## ESTUDO DE CASO VI – A LEITURA DO TEMPO

*“O tempo no processo da mediação (literária) é fundamental para que a reflexão aconteça, para que os processos e conceitos possam ser assimilados e ressignificados, contribuindo desta forma para o amadurecimento da prática pedagógica.”*

### Escuta Inicial – Caso VI

O estudo de caso foi desenvolvido com a professora de língua inglesa Gabriela Teixeira, graduada pela UFMG em 2018. Anteriormente, ela se graduou em Design Gráfico pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) obteve o *Master in Business Administration* (MBA) em Mídias Digitais e Comunicação Digital pelo Centro Universitário UNA (UNA). Começou atuar como docente na rede de educação do Estado em Belo Horizonte no ano de 2018. Em 2019, passa a frequentar as atividades do ConCol na FALE/UFMG. Recentemente, iniciou o mestrado em Linguagem, Ensino e Tecnologia de Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A *mediadora em formação* foi responsável pela mediação do terceiro encontro do III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa realizado em outubro de 2019. Ela apresenta muita disposição para realizar pesquisas, bem como investir em conhecimentos literários e tecnológicos.

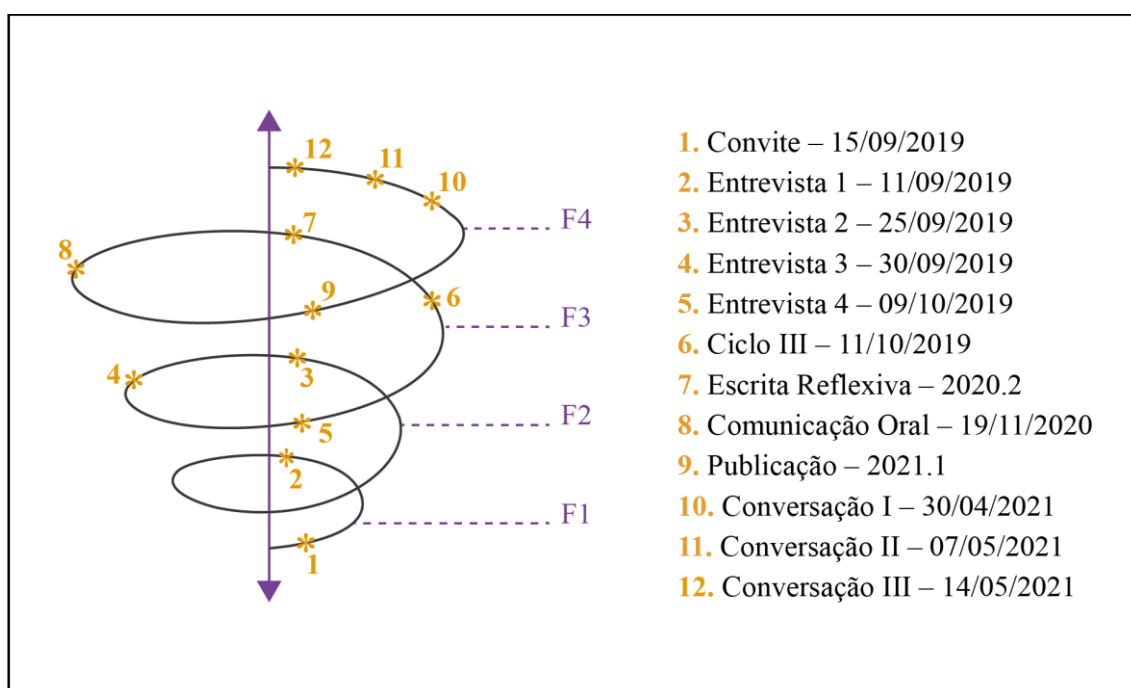
### Investigação – Caso VI

O fio condutor desta rota de pesquisa parte da oferta de leitura literária da obra teatral *Landscape*, escrita pelo dramaturgo inglês Harold Pinter, publicada em 1969. O texto desvela a falta de comunicação entre o casal Beth e Duff. Em *Landscape*, os personagens apenas convivem no mesmo espaço, seus pensamentos passeiam em memórias, sonhos e questões do cotidiano que parecem distanciá-los. O texto mostra de forma sutil o abismo provocado pela incomunicabilidade entre eles por meio da dificuldade de conversar. Ambos se referem um ao outro discursivamente, mas suas narrativas disputam o espaço. Duff convive com Beth, mas Beth alimenta a ilusão de ter sido amada por Mr Sykes.

Prosseguimos investindo nas estratégias para a *Composição da Performance Individual* advindas das suas experiências anteriores. Desse modo, a *Composição* foi

preparada no tempo mínimo de três encontros. Apresentamos as etapas realizadas nesse processo, a saber: i) a oferta da leitura; ii) entrevista inicial; iii) trabalho de fonte; iv) leitura corporal; v) amplificação da escuta; vi) percepção espacial; vii) trabalhos vocais; viii) jogos de apropriação do texto; ix) contextualização da leitura; x) recorte subjetivo; xi) preparo linguístico; xii) extensão do corpo; xiii) desafios da mediação; xiv) material de apoio; xv) criação de roteiro; xvi) tempo de preparação; xvii) síntese da mediação; xviii) encontro de mediação; xix) manejos na mediação; xx) avaliação da experiência e, por fim, xxi) efeitos da experiência. Passemos à Rota de Estudo de Caso na Figura 25.

**Figura 25 - Rota de Estudo de Caso VI**



Fonte: Autor

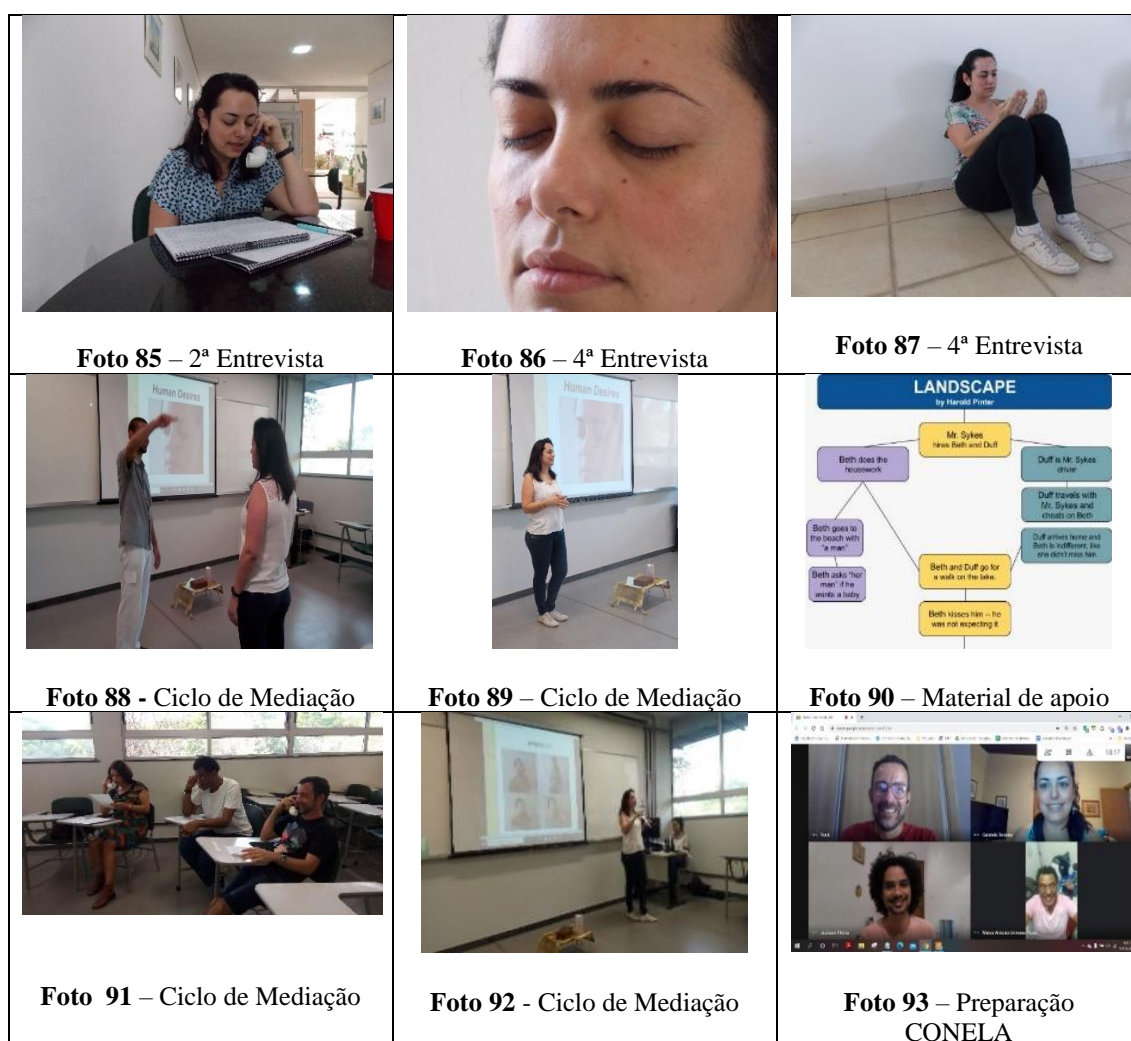
A *mediadora em formação* trouxe para a investigação uma especial atenção à *leitura do tempo*. Dessa forma, essa questão atravessou o plano de interpretação a respeito do modo de vida dos personagens em busca de elementos que ajudassem a compreender o conflito da obra teatral. Aqui podemos pensar em uma mediação que considere não apenas o tempo cronológico. Por outro lado, abre espaço para o efeito de um tempo subjetivo. Por esse motivo, é necessário demarcar a diferença entre o tempo ficcional e o tempo da recepção do texto durante a *mediação conjunta*.

### Composição – Caso VI

Durante a *entrevista inicial*, acolhemos informações sobre a trajetória profissional e relação com a leitura durante várias etapas de sua vida. A *mediadora em formação* compartilhou relatos sobre a sua recém- entrada no ensino público, os efeitos do uso do aparelho celular na sala de aula e um pouco dos desafios em conciliar a maternidade e a profissão. Nesta ocasião, mencionou “*Não tenho tempo para fazer mais pesquisa*”. Foi feita também algumas analogias entre a relação estabelecida entre os personagens *versus* a relação existente entre professores e alunos “*Quem ignora mais o outro, o professor ou aluno?*”, bem como o desejo de saber “*o que os alunos querem de verdade?*”. Em sua reflexão, a *mediadora em formação* apresentou rastros do que entendemos por *angústia frente ao não saber* (LACAN, 2005) seja do aluno, seja do professor. Concomitantemente, investimos na realização de exercícios vocais de aquecimento e projeção vocal, bem como iniciamos as investigações sobre os aspectos gerais da peça teatral. O *mediador-formador* solicitou como fruto dessa elaboração inicial a construção de uma escrita reflexiva que narrasse a sua relação com a leitura na infância, na adolescência e na fase adulta em LI. Outro aspecto importante foi a solicitação de uma pesquisa mais aprofundada sobre os personagens por meio da seleção de trechos muito significativos. O *mediador-formador* também, disponibilizou, *links* de vídeos no *YouTube* para aprimoramento a pronúncia.

No segundo encontro de pesquisa, começamos com um aquecimento vocal, na sequência realizamos a leitura da escrita reflexiva sobre sua trajetória de leitura em LI. Essa dimensão da troca de experiências aproximou os mediadores. Durante o encontro, refletimos sobre a obra literária, bem como a sua estrutura. É importante demarcar algumas questões levantadas pela *mediadora em formação* a respeito do texto teatral “*essa coisa do silêncio*”, “*a questão do silêncio*”, “*o que o silêncio representa?*” e “*o que é importante para ela?*” Em decorrência da presença destes questionamentos, o *mediador-formador* buscou aprofundar um pouco mais neste ponto de elaboração. Nesse sentido, pinçamos o silêncio como objeto central da investigação, uma questão que perpassa o objeto pulsional voz. Verificamos um sinal da transferência de trabalho no recorte discursivo “*a gente vai descobrindo a história, mas vai descobrindo a gente*”. No terceiro encontro, construímos a *criação do roteiro* para o ciclo de mediação e, por fim, no quarto encontro, realizamos as *foto-respostas* (BOAL, 2019) para compor a *Composição da Performance Individual*. Apresentamos trechos da autoinvestigação corporal no Quadro 66.

### Quadro 66 – Autoinvestigação corporal Caso VI



Fonte: Autor

A Foto 85 mostra o momento em que a *mediadora em formação* realizou a leitura com o uso do *sussurrofone* da escrita reflexiva. Os registros 86 e 87 ilustram parte das *fotos-respostas* referentes a dez coisas que ela deseja realizar. As fotos 88 e 89 registram o aquecimento vocal realizados momentos antes do *encontro de mediação*.

Destacamos as fotos 90 e 91 referentes ao *material de apoio* construído para a mediação e a leitura dos trechos da peça feita pelos participantes usando o *sussurrofone*. A foto 92, mostra o momento final do encontro em que foi compartilhado *os efeitos da experiência*, bem como a Foto 93 que apresenta o encontro síncrono de preparação para o evento acadêmico no formato *online*.

Vejamos, no Quadro 67, o contexto de produção de sua reflexão sobre experiências de leituras anteriores.

### Quadro 67 – Trabalho de fonte Caso VI

I used to read a lot when I was younger.... My mother loved to buy books, and as soon she arrived home with a new collection, I started reading it! I don't remember what my favorite books were, but I remember reading the princess-classicals, such as *Little Red Riding Hood, Cinderella and Snow White; and La Fontaine and Aesop fables*. My father died when I was 13, and my mother believes that the reason me and my siblings didn't suffer to much was the experience with classic stories (orphan princesses, tragedies, and so on...). ***One day I decided to write a book; the protagonist was a little-yellow-duck; I wrote the whole in half a sheet, so I drew the little duck in a pond to fulfill the rest of the page; and I got deeply frustrated about it.*** When I was a teenager I also used to read really often; I was never lazy about the number of the pages, or if the book was the kind with images or not. I don't think I have a favorite genre, but I used to read fiction-fantasy books, such as *The Lord of the Rings, Harry Potter and Twilight*. But I've also read the *Eye of the Needle*, a novel written by Ken Follett that I loved very much! And I cannot forget, because that's the age we all fall in love with somebody, Zodiac signs books were also in my list" But when I became an adult person I started reading a little less... because the amount of time I have now, and all the working, housework, studies and the kids... But I do still love the books (fiction, novel, short stories, poetry, and theoretical books). Because of the classes I took in Literature at Faculdade de Letras, I started reading short stories... before it the books I read the most used to be novels... In my undergration I was introduced to Falkner, Dickson, Poe, and so many others brilliant writers! Someday I will write my own book. ***I still don't know the genre I'm gonna choose, maybe it's gonna be short stories... but surely it is a dream that I will make it come true!***<sup>63</sup>

Fonte: Escrita reflexiva

Neste processo de imbricação do sujeito de profunda reflexão, acontecimentos do passado podem emergir na escrita. Sob esse efeito, a escrita parece oferecer suporte para acolher os efeitos advindos dessa experiências, nem sempre confortáveis para o sujeito, como podemos notar no excerto discursivo “*One day I decided to write a book; the protagonist was a little-yellow-duck; I wrote the whole in half a sheet, so I drew the little duck in a pond to fulfill the rest of the page; and I got deeply frustrated about it.*

---

<sup>63</sup> Tradução nossa: “Eu lia muito quando era mais nova... Minha mãe adorava comprar livros, e assim que chegou em casa com uma coleção nova, comecei a ler! Não lembro quais eram meus livros favoritos, mas lembro de ter lido os clássicos das princesas, como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Branca de Neve; e fábulas de La Fontaine e Esopo. Meu pai morreu quando eu tinha 13 anos, e minha mãe acredita que a razão pela qual eu e meus irmãos não sofremos tanto foi a experiência com histórias clássicas (princesas órfãs, tragédias, etc.). Um dia decidi escrever um livro; o protagonista era um patinho amarelo; Escrevi o todo em meia folha, então desenhei o patinho em um lago para preencher o resto da página; e fiquei profundamente frustrado com isso. Quando eu era adolescente, também costumava ler com muita frequência; Eu nunca fui preguiçoso com o número de páginas, ou se o livro era do tipo com imagens ou não. Acho que não tenho um gênero favorito, mas costumava ler livros de ficção-fantasia, como O Senhor dos Anéis, Harry Potter e Crepúsculo. Mas também li O Olho da Agulha, um romance escrito por Ken Follett que adorei muito! E não posso esquecer, porque essa é a idade em que todos nos apaixonamos por alguém, livros de signos do zodíaco também estavam na minha lista”. Mas quando me tornei uma pessoa adulta comecei a ler um pouco menos... todo o trabalho, tarefas domésticas, estudos e as crianças... Mas ainda amo os livros (ficção, romance, contos, poesia e livros teóricos). Por causa das aulas que tive de Literatura na Faculdade de Letras, comecei a ler contos... antes disso os livros que mais lia eram romances... Na minha graduação fui apresentado a Falkner, Dickson, Poe e tantos outros brilhantes escritoras! Algum dia escreverei meu próprio livro. Ainda não sei o gênero que vou escolher, talvez sejam contos... mas com certeza é um sonho que vou realizar!”.

Destacamos a vontade da *mediadora em formação* de produzir textos literários, como podemos acessar em parte de sua escrita reflexiva “*I still don’t know the genre I’m gonna choose, maybe it’s gonna be short stories... but surely it is a dream that I will make it come true!*”. Caberia, talvez, pontuar, que esses dois recortes trazem pistas de que ela idealiza uma escrita literária perfeita que, na infância, por não conseguir a perfeição desejada, a experiência a tenha frustrado e hoje está projetada num futuro incerto. Porém, é oportuno afirmar que a *mediadora em formação*, durante o próprio processo de rememoração, encontra uma saída frente à responsabilização pela causa do seu desejo.

Com relação à escrita reflexiva da *mediadora em formação*, convidamos o leitor a perceber os seus movimentos frente ao desejo de embasar sua mediação com as evidências literárias que remetessem aos aspectos constituintes nos quais os personagens estão imersos, conforme vemos no excerto “*Nota-se uma falha/falta de comunicação entre o casal. Por um lado, o desejo de Beth em ter filhos, e a pergunta que nunca obteve uma resposta*”. Assim sendo, mais à frente nos deparamos com a segunda constatação no recorte discursivo que veremos no Quadro 67, “*Embora tanto Beth quanto Duff demonstrem a intenção de amarem e serem amados, o que acontece de fato é que Duff sempre espera de Beth uma atenção que ela nunca lhe dá*”. Com base nos gestos de interpretação, a *mediadora em formação* apresenta a sua elaboração final, “*No final, temos duas pessoas solitárias e infelizes, com gostos diferentes*”. É importante ressaltar que esse caminho de interpretação foi fruto de todo um investimento de pesquisa somente dela. Passemos à materialidade fornecida no Quadro 68.

#### Quadro 68 – Recorte Subjetivo Caso VI

***Nota-se uma falha/falta de comunicação entre o casal. Por um lado, o desejo de Beth em ter filhos, e a pergunta que nunca obteve uma resposta:***

BETH: *Would you like a baby? I said. Children? Babies? Of our own? Would be nice.*

Já Duff, repete a frases “I meant to tell you” e “I didn’t tell you” quando conta que o cachorro morreu, o que significa que por algum tempo ele manteve essa informação em sigilo:

DUFF: *The dog’s is gone. I didn’t tell you.*

***Embora tanto Beth quanto Duff demonstrem a intenção de amarem e serem amados, o que acontece de fato é que Duff sempre espera de Beth uma atenção que ela nunca lhe dá:***

DUFF: *You’d missed me. When I came into this room you stopped still. I had to walk all the way over the floor towards you.*

Beth, por outro lado, também fantasia momentos de carinho com outra pessoa:

BETH: *I waited for him to laugh, then I would smile, turn away, he would touch my back, turn me, to him. My nose... creased. I would laugh with him, a little.*

*No final, temos duas pessoas solitárias e infelizes, com gostos diferentes.*

Fonte: Escrita reflexiva

## Mediação – Caso VI

A *Composição da Performance Individual* foi realizada em três momentos. Na etapa um, a *mediadora em formação* começou ao som da música *Human*, de Hag'n Bone Man. Ao fundo, dez imagens foram projetadas indicando ações que ela deseja experimentar em sua trajetória profissional e pessoal acompanhadas de legendas. A professora recriou as imagens corporais a partir das fotos-respostas para o público presente. Na ação dois, ela pegou uma pequena caixa “*Box desire*” contendo perguntas para os participantes, a saber: *Have you ever ridden a bike in the rain?; Have you ever sung a song / recited a poem on a stage?; Have you ever done some crazy stuff that made you happy?; Have you told your family how much you love them today?; Have you ever had a romantic dinner, with wine, candles or a fireplace?; Have you ever completed a marathon, or similar, that left you exhausted but also fulfilled?; What is the biggest book you've read in just one day?* (cada participante pegou uma pergunta e quem quis compartilhou a sua elaboração). Ao fim de cada fala, cada pessoa escreveu uma palavra que representasse este desejo em uma cartolina, compondo um cartaz do grupo. Na terceira ação, a professora falou sobre a presença da leitura em diferentes fases de sua vida (foram projetadas as imagens dos livros que foram lidos pela professora).

O segundo momento, começou com a projeção do organograma da peça contendo os principais elementos que a compõe. A *mediadora em formação* abordou aspectos a respeito do autor, explicou o contexto da peça, os personagens e as suas individualidades, bem como apontou os principais pontos de conexão entre eles (foram projetados trechos da peça, seguidos de reflexões elaboradas pela professora). Na ação dois, foram disponibilizados três fragmentos textuais apresentados anteriormente para uma leitura silenciosa dos participantes (a *mediadora em formação* e o *mediador-formador* estavam disponíveis para auxiliá-los). Na ação três, a professora convidou três pares para fazer a leitura em voz alta com diferentes desafios, a saber: i) *read as if they were by the sea*; ii) *read as if on a mountain top*; iii) *read as if in a dark room*. Por fim, no terceiro momento da mediação, na primeira ação, a *mediadora em formação* apresentou um diálogo



inventado por ela inserindo uma outra perspectiva para a estória. Na ação dois, a professora falou sobre o processo da *Composição da Performance Individual* (uma síntese do que aconteceu nos encontros, processo, desafios e reflexões a partir da experiência). Na ação três, a professora apresentou a canção *Human* mas antes de tocá-la a professora teceu possíveis conexões com o contexto da peça.

### Conversação – Caso VI

A seguir, no recorte 69, podemos constatar momentos de compreensão sobre o que podemos considerar uma baixa frequência de leitura e algumas possíveis saídas construídas pelos participantes durante o terceiro encontro de conversação.

#### Quadro 69 – Conversação Caso VI

**PMA** - Você disse que tenta ler vários livros ao mesmo tempo.

**PRV** - Eu leio!

**PMA** - Você me fez lembrar de um padre quando questionado como que ele conseguia ler vários livros ao mesmo tempo, aliás, foi a partir da condição da palavra dita por esse padre que eu passei a ler vários livros ao mesmo tempo. Ele falou assim, “uai, você não consegue conversar com várias pessoas ao mesmo tempo? É só você se dedicar um pouco para cada uma. Você dedica um pouco de tempo para cada livro. E, você consegue!”

**PRV** - Eu nem me sinto preocupada de não terminar nenhum. Eu só sei que eu estou aproveitando de todos um pouquinho. Eu vou me sentir culpada se eu ficar olhando para eles e não abrir nenhum. E, daqui a pouco fechou 2021, e eu não consegui não ler nenhum (risos). Então, eu fico lendo!

**PMA** - A noite, antes de dormir eu fico até pegar no sono.

**PRV** - Eu também (risos)

**PRV** - *Já que a nossa grande DOR, eu vou falar isso, seria, nós não estamos conseguindo ler como nós gostaríamos, nós vamos fazer um grupo de leitores no ConCol.* Vamos ler alguma coisa, continuar com esse grupo aqui de aqueles que querem desbravar, né? Essa coisa da leitura. Porque outra coisa que eu vou lembrar aqui gente, é o seguinte, o EDUCONLE, ele me fez me embrenhar na leitura de uma maneira que a minha graduação não fez. Minha graduação não fez isso comigo, entendeu? E, a minha maior alegria, eu apresentei um trabalho no EDUCONLE que eu comecei, assim, o que eu vou começar falando? E, o meu trabalho era sobre a leitura, eu coloquei todo o material do EDUCONLE e coloquei nestes saquinhos de pasta e comecei a minha apresentação falando, eu sou grata pelo tanto que tive que ler para poder apresentar aqui hoje. Aí, eu volto na palavra motivação. Se não tiver motivação, provocação extra. Para nós veio do Jackson. O Jackson foi o grande provocador. E, ele foi provocado por uma outra pessoa com a proposta dele, com Maralice que é a orientadora dele. E, a Maralice foi provocada por quem? *Isso é em rede! Entendeu? Nós, não nascemos, de repente, leitores. Alguém nos provocou.* Eu tenho uma história de leitora com o meu pai (...). Eu lembrava o tanto que eu li porque o meu pai colocava Gibi na minha mão. Entendeu? Ele viajava e trazia os Gibis. Depois, passei para as fotonovelas. Mas, eu li muita fotonovela (risos). Minha mãe brigava, pois não tinha energia, e, era com vela, que eu ia estragar a minha visão. Tinha colorido, tinha preto e branco. Eu me via lá dentro. O Marco comentou o que nós vamos tirar dali? Nossa! A história pode estar acontecendo lá no Japão, dá para tirar as coisas do que está acontecendo no Japão entre duas pessoas. O que as fotonovelas trouxeram para minha adolescência foi, assim, impagável! Porque eu adquirir aqueles momentos de me ver ali no lugar daquela moça, entendeu? (...) Agora, quem me provocou?

**PMA** - Eu falei aqui sobre isso, o gosto pela leitura, ele vai figurando a partir de gostos mais triviais possíveis. Eu li Gibi demais, de bolso. Você vai evoluindo. Vai evoluindo. Porque se você pega uma leitura chata para ler, no início do seu hábito de ler, você não vai ler mesmo. Você torce o nariz e larga para lá (...)

**PGT** - (...) Mas, olha só, eu gostaria de buscar o que a Rosi falou. Eu acho que ela respondeu à pergunta três - o que é um mediador literário extraordinário? É, isso aí que ela falou, eu acho que é o *mediador extraordinário*. É aquele que avista, mesmo não estando em sua zona de conforto. Que busca! Tem que ir além. A leitura não é só pergunta e resposta. Mas o que a gente faz com essa leitura? Foi o que o Jackson fez com a gente, né? Tem o Teatro a partir da leitura. Tem a música a partir da leitura. *Você cria a partir da leitura. Não morre ali*. Você conversa da sua vida, da sociedade, você pinta, desenha, né Rosi? Então, assim, o professor ele tem que proporcionar isso, mesmo que não seja algo que ele faça. Mas, algum aluno vai fazer. Tem que estar mudando sempre para que todos os alunos possam se encontrar de alguma forma na leitura. Porque se a nossa leitura é só ler e responder perguntas, a gente não vai atingir um a um. Só quem talvez, goste daquilo ali. Eu sempre gostei de ler, a minha mãe era professora, meu pai também. A minha gostava de comprar livro e vasilha, sempre estava comprando. Então, nossa casa, era muito cheia de livros. E, eu não gostava das aulas de literatura, mesmo gostando tanto de ler. Eu fui gostar nas aulas de literatura da faculdade que eu tive um professor que conseguiu abordar aquilo de forma diferente. Então, esse mediador literário extraordinário, eu acho que é esse que consegue, sabe? *Proporcionar experiências diferentes mesmo que ele não seja um músico, mas que consiga levar música a partir da leitura. Que ele não pinte, mas que ele consiga dar essa liberdade para que o aluno. O aluno que quer dançar? Que dance. Ele quer tocar? Que toque, né? Ele tem que se conectar com a obra de alguma forma*. E aí, a gente tem que dar esse espaço. E, a motivação, né? A motivação, ela não é uma coisa que nasce sozinha. De vez em quando, ela vem de fora. Mas, na maior parte das vezes, a gente que cria isso. É através da rotina, do hábito e de você ir um pouquinho além daquilo que você já está acostumado. O ano passado, a gente vai fazer os projetos, a gente dorme menos por causa disso, tem um monte de coisas para fazer, fica atrasado com tudo, mas ontem por exemplo, a gente teve uma reunião, e (uma aluna) que foi uma das duas alunas que me acompanhou no curso com o Jackson até o final, usou o curso de exemplo – “olha, na semana passada a professora Gaby fez as aulas com a gente foi muito bom! Eu desenvolvi muito o meu inglês por causa disso”, e ela usou essa fala para que? Para pedir que os outros professores também, principalmente os professores de exatas estejam com eles. Os alunos não saem do lugar sozinhos. A gente precisa dar um start. E, hoje, ela me abordou para fazer uma pergunta, ela veio conversando em inglês. Ela não me perguntou em português. Então, assim, uma aluna tímida, e ela foi se soltando um pouquinho. Ela foi ganhando confiança com as oito aulas que nós tivemos. Muito pouco! Mas, foi um projeto que fechou, né Jackson? Ele teve um ciclo. Um princípio um meio e um fim. *Um propósito!* A leitura ali, através da leitura, nós conversamos sobre coisas da vida delas. Insegurança delas, o que elas acham que tem que mudar na sociedade. Então, assim, foi fortalecido. E, a gente vê isso na forma como ela conversa. Na forma como ela está exigindo da escola que ela acredita que são direitos dela, né? Então, assim, acho que a gente já colheu sabe Jackson? *O fruto* (riso) uma aluna já se formou e a que continua na escola está buscando os seus direitos.

Fonte: terceira conversação

**PMA** – Professor Marco Antonio / **PRV** – Professora Rosilene Vale / **PGT** – Professora Gabriela Teixeira

O significante “*dor*” foi usado para representar o efeito de sua ausência, por outro lado, a saída apresentada para contornar esse efeito foi apresentada por meio da criação de uma “*rede*” de leitura na formação. Mais à frente, percebemos o retorno à elaboração cunhada pelo colega *mediador em formação* sobre o que seria um *mediador extraordinário*. Esse significante tornou-se referência para o grupo e caberia-nos ainda

explicitar o caráter de algo fora do ordinário que o significante porta. Nesse sentido, o significante “*criar*” apareceu como saída para estagnação como localizamos no recorte discursivo “*Você cria a partir da leitura. Não morre ali*”. De igual modo, a *mediadora em formação* acrescenta que “*Proporcionar experiências diferentes mesmo que ele não seja um músico, mas que consiga levar música a partir da leitura. Que ele não pinte, mas que ele consiga dar essa liberdade para o aluno. O aluno que quer dançar? Que dance. Ele quer tocar? Que toque, né? Ele tem que se conectar com a obra de alguma forma*”. Pelo exposto, deparamo-nos com um saber construído sobre a porta de entrada para ser um mediador literário. Os significantes “*um propósito*” e “*o fruto*” consolidam os dois seguintes estágios revelados como saber advindos desse processo.

### **Escuta Dois – Caso VI**

*“Proporcionar experiências diferentes mesmo que ele não seja um músico, mas que consiga levar música a partir da leitura. Que ele não pinte, mas que ele consiga dar essa liberdade para que o aluno. O aluno que quer dançar? Que dance. Ele quer tocar? Que toque, né? Ele tem que se conectar com a obra de alguma forma”* (terceira conversação).

O presente estudo de caso apresentou *deslocamentos subjetivos* com efeito discursivo, sendo que os efeitos de implicação depreendidos reforçam esse acontecimento como fruto de muito investimento pela *mediadora em formação* como causa do seu desejo de saber. Ela abandona o discurso de impotência e avança construindo novas estratégias de mediação. Nesse sentido, as ações de mediação no CMLLI foram muito fluidas mesmo com o número reduzido de participantes. Em 2020, no contexto da pandemia de Covid-19, construímos uma *mediação conjunta* no projeto *Talking Time & Reading Time* no formato síncrono e assíncrono na escola em que a professora leciona. O relato de experiência intitulado “*Fomento e autonomia de leitura em língua inglesa em um cenário pandêmico*” foi apresentado e publicado nos Anais do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada realizado no formato *online*. A oferta de leitura foi a partir do texto literário *We should all be feminists* escrito pela nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. No Quadro 70 apresentamos um trecho da experiência registrada em um artigo publicado pelos mediadores.

### Quadro 70 – Efeitos da Experiência Caso VI

Diante do contexto de pandemia da Covid-19, temos o desafio de promover a autonomia por meio da construção de uma sequência didática que contemple a leitura literária em atividades assíncronas. Nesse trabalho, apresentamos algumas sugestões didáticas com base nos Planos de Estudo Tutorados (PETs) destinados pelo Governo de Minas Gerais aos alunos da Educação Básica. O presente trabalho apresenta o relato da experiência de leitura literária de uma docente e sua ação como mediadora em uma escola da rede pública estadual de ensino em um cenário pandêmico. *Buscamos desenvolver sequências didáticas por meio da utilização de Formulários Google com o conteúdo e textos trabalhados nos PETs, com adição de elementos multimodais, tais como vídeos interdisciplinares e a leitura por arquivo de áudio dos textos literários.* Apresentamos também os efeitos da experiência de leitura integral a partir da leitura da obra *We should all be feminists da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie*. Analisamos os recortes discursivos de três participantes do projeto Talking Time & Reading Time<sup>117</sup>, por meio de suas participações em encontros síncronos.

Fonte: (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2020, p. 675)

Nesse sentido, a *mediadora em formação* demandou um tempo singular para apresentar sua elaboração sobre a obra teatral, uma característica marcante muito presente. Explicando: uma questão que deve ser sempre considerada no processo de composição é o acolhimento do que convoca o sujeito a pesquisar, a pensar. Porém, esse caminho não é dado de imediato, pois é preciso que o tempo revele esse desejo. Destacamos o deslocamento subjetivo com efeito discursivo apresentado na terceira conversação, “*Isso é uma rede! Entendeu? Nós não nascemos, de repente, leitores. Alguém nos provocou (...) você cria a partir da leitura*”. Vale ressaltar que, durante o movimento de composição, o *mediador-formador* pode registrar esse processo. Como efeito desse trabalho feito por ela pudemos resgatar o percurso realizado para que ela viesse a se tornar uma *mediadora em formação*.

## ESTUDO DE CASO VII – A LEITURA DA ESCUTA

*“O silêncio aguça nossa audição, assim, parece haver um aumento considerável da percepção do nosso entorno. Daí a importância da escuta mediada, conduzindo o interlocutor a escuta daquilo que se torna imperceptível, ofuscado pelo foco em algo específico” (Mensagem).*

### Escuta Inicial – Caso VII

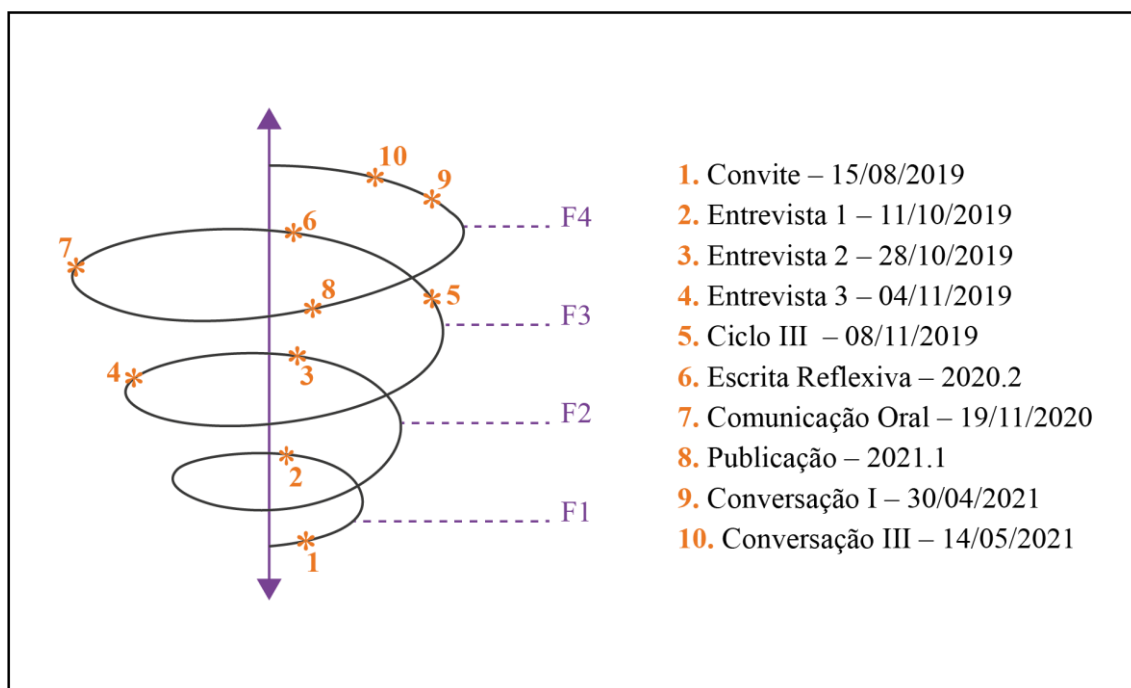
O professor Humberto Teixeira é licenciado em língua inglesa pela UFMG. Especialista em inglês: Língua, Cultura e Ensino, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), bem como em Gestão Escolar, pela mesma instituição. Realizou mestrado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG). Exerce a docência na rede estadual de ensino e no município de Divinópolis-MG em turmas do ensino fundamental e médio desde 2003. Em 2012, vivenciou a formação no projeto EDUCONLE. O docente passou a frequentar o projeto ConCol em 2013. O *mediador em formação* aceitou o convite para mediar o quarto encontro referente ao III Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa realizado em novembro de 2019. O professor é movido pelo interesse em novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras. No decorrer da experiência, esteve muito presente e implicado em escutar traços de sua subjetividade algo que outrora ele considera não escutado ter escutado.

### Investigação – Caso VII

Começamos este processo de investigação por meio da oferta do texto literário *Silence*, escrito pelo dramaturgo inglês Harold Pinter em 1969. O texto teatral é considerado uma *peça de memória*. Na cena, três personagens estão sentados separados (Ellen, Rumsey e Bates) e movimentam-se apenas três vezes. Eles ocupam fisicamente o mesmo espaço, porém são três monólogos. Três pontos de vista diferentes. Os personagens acessam parcialmente as suas lembranças. Os silêncios, uma característica do estilo do autor, pontuam momentos importantes do texto teatral. Os personagens vão acompanhando o processo de fragmentação da memória por meio de *flashbacks*, frases e palavras em um intenso processo de inflexão da mente.

Neste estudo de caso, prosseguimos o uso total das referente às etapas construídas para *Composição da Performance Individual*. Desse modo, o *mediador em formação* vivenciou as seguintes etapas: i) a oferta da leitura; ii) entrevista inicial; iii) trabalho de fonte; iv) leitura corporal; v) amplificação da escuta; vi) percepção espacial; vii) trabalhos vocais; viii) jogos de 205 apropriação do texto; ix) contextualização da leitura; x) recorte subjetivo; xi) preparo linguístico; xii) extensão do corpo; xiii) desafios da mediação; xiv) material de apoio; xv) criação de roteiro; xvi) tempo de preparação; xvii) síntese da mediação; xviii) encontro de mediação; xix) manejos na mediação; xx) avaliação da experiência e, por fim, xxi) efeitos da experiência. Passemos à Rota de Estudo do Caso na Figura 26.

**Figura 26 – Rota de estudo de Caso VII**



Fonte: Autor

Neste caso, o objeto de investigação do *mediador em formação* foi a escuta. Neste caso. Ficou evidente a necessidade de esvaziamento da posição de saber pelo *mediador-formador* para que houvesse abertura para aflorar o saber inconsciente do *mediador em formação*. A *leitura da escuta* não remete apenas ao entendimento das palavras, mas algo da ordem da subjetividade. De algum modo, para que aconteça uma mediação singular é preciso exercitar uma escuta do sensível. Isso requer ir além de apressar-se para verbalizar uma resposta. É necessário que o *mediador em formação* faça um investimento no tempo de escuta.

## Composição – Caso VII

Conforme as informações concedidas pelo *mediador em formação* no formulário de convite de pesquisa (ANEXO 02), verificamos que em sua autoavaliação, ele apontou como excelentes o uso do contato visual e a realização da leitura com sentimento. No entanto, relatou como consistente a expressão corporal, a gestualidade, a desinibição na fala, uso adequado do volume de voz, a tonicidade e a entonação. Com base nestes dados, apostamos no uso de jogos teatrais para ampliação da escuta (SPOLIN, 2006).

O processo de montagem do ciclo foi criado durante três encontros com o *mediador em formação*. Na *entrevista inicial* o *mediador-formador* buscou levantar informações sobre a trajetória docente. É importante considerar os recortes discursivos que emergiram da experiência de escuta referentes ao que surpreende o docente no ensino público, a saber: “*carteiras deterioradas*”, “*relatos horrorosos*”, “*salas abarrotadas*” “*demora um pouco para acalmar os alunos*”, “*no início eu sofri com a indisciplina*” e “*muita reclamação*”. Por outro lado, a aposta do docente é revelada no enunciado “*eles precisam de ajuda*”. Nesse aspecto, identificamos a saída encontrada pelo docente para se desvencilhar da queixa rumo a criar possibilidades, fazer algo com o outro. Ainda neste primeiro encontro, narrou suas experiências de leitura em diferentes etapas da vida. Quando adentramos no contexto da peça teatral, observamos mais um elemento importante na relação do *mediador em formação* com o texto, como vemos nos recortes, “*parece que as coisas não se resolveram*”. Essa constatação foi o convite para averiguar o que sucedia no texto literário.

O segundo encontro de preparação foi marcado pelos dizeres: “*o silêncio fala*”, “*quantas vezes eu me silencieei na minha vida toda*” e “*um silêncio que foi no fundo*” marcas que revelaram possíveis efeitos provocados por meio da imersão na obra. Nosso interesse voltou-se para investigar a causa desses silêncios como fonte de investigação. Em outro momento, o *mediador em formação* tangencia o tema da memória como podemos perceber no recorte “*os personagens parecem não ter certeza deles mesmos*”. Desse modo, o *mediador-formador* propôs a investigação dos silenciamentos presentes na ficção. Com efeito, ele debruçou-se com muita intensidade no nível linguístico e subjetivo na materialidade do texto teatral. Por sua vez, a ação da escrita reflexiva trouxe suporte para acolher as questões que emergiram durante o processo, como destacamos no

excerto “*Producing this script made my soothed my heart and diminished my anxiety*” presente no Quadro 71.

### Quadro 71 - Trabalho de fonte Caso VII

My first reading without know nothing about the play, without any research, was a little scaring. I read the plot 2 times (not continuous reading) and after the first meeting I read the plot again, a study written by Martin Esslin and researched at internet some information about Harold Pinter and his style. Everything started to clarify. Voices of silence reminded me when I was younger, and I participated in a theater group. Create this scene to take “silence” to the audience without words or noise I think it was the best part. ***Producing this script made my soothed my heart and diminished my anxiety.***<sup>64</sup>

Fonte: Escrita reflexiva

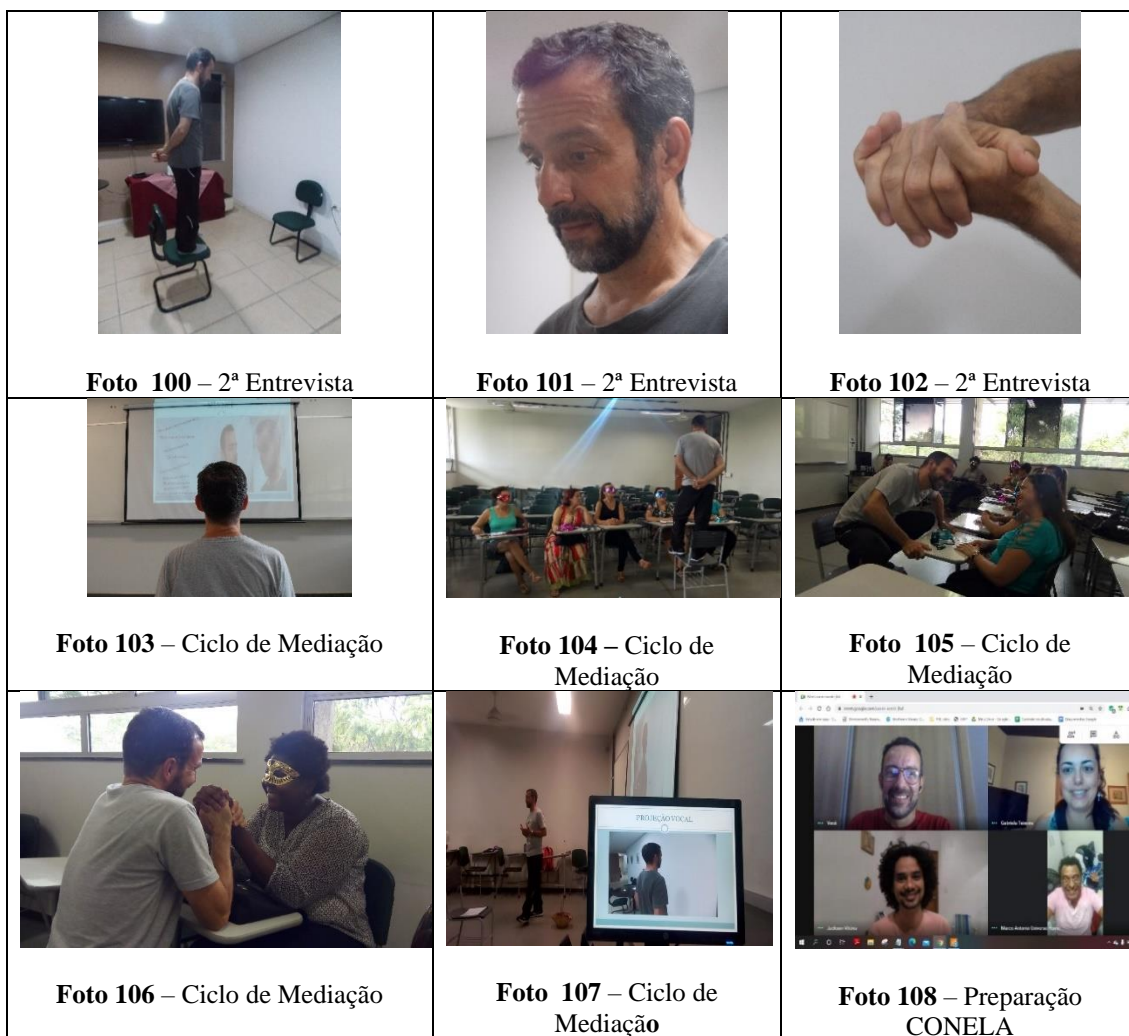
O terceiro encontro foi marcado pela consolidação da *criação do roteiro* de mediação. Vale salientar que durante o encontro, o *mediador em formação* trouxe novas elaborações a respeito do significativo silêncio no contexto do papel do docente no espaço escolar no excerto “*o dever de não silenciar em certos momentos*”. Da mesma forma, ele compartilhou sua opinião sobre a importância da estratégia de *mediação de conflitos* como uma saída para as situações de opressão vivenciadas nos espaços escolares. O registro das etapas vivenciadas nesta rota de pesquisa se encontra no Quadro 72.

### Quadro 72 – Autoinvestigação corporal Caso VII



<sup>64</sup> Tradução nossa: Minha primeira leitura sem saber nada sobre a peça, sem nenhuma pesquisa, foi um pouco assustadora. Li o enredo 2 vezes (leitura não contínua) e após o primeiro encontro li novamente o enredo, um estudo escrito por Martin Esslin e pesquisei na internet algumas informações sobre Harold Pinter e seu estilo. Tudo começou a esclarecer. Vozes do silêncio me lembraram quando eu era mais jovem, e participei de um grupo de teatro. Criar essa cena para levar “silêncio” para o público sem palavras ou barulho acho que foi a melhor parte. Produzir este roteiro fez meu coração acalmar e diminuir minha ansiedade.





Fonte: Autor

A foto 94 é o registro do primeiro encontro de pesquisa, que foi realizado nos jardins da FALE/UFMG. As fotos 95, 96 e 97 mostram o momento de vivência dos *Jogos teatrais* referentes a extensão da escuta e percepção corporal realizado no segundo encontro. A foto 98 apresenta a leitura de trechos da peça teatral com o uso do *sussurofone* enquanto a foto 99 mostra a elaboração do *material de apoio*.

As fotos 100, 101 e 102 registram partes da criação do jogo *Voice of silence*. Destacamos as fotos 103, 104, 105 e 106 como registros das ações do jogo durante a mediação. Na foto 107, o *mediador em formação* compartilha os *efeitos da experiência* com o coletivo. Por fim, na foto 108, temos o encontro de preparação para apresentação de uma comunicação em um evento acadêmico.

O significante “*silence*” ecoou na escrita reflexiva como fruto da elaboração de um passado em que o *mediador em formação* narra que carregava o peso causado pelo silêncio. O recorte “*I could see a silence inside me in my past life*”. É por essa razão, que

consideramos que investir na escrita possibilita ao sujeito acolher a sua trajetória de vida. O papel em branco oferece inúmeros caminhos de criação. Temos que considerar que nem sempre o *mediador em formação* deseja mostrar tudo o que ele vivencia neste processo. Nesse caso, o *mediador-formador* deve respeitar a decisão tomada pelo *mediador em formação*. O que nos interessa saber é como a obra atravessa o sujeito e como este produz respostas à leitura dela. Vejamos as marcas causadas pelo significante silêncio no Quadro 73.

### Quadro 73 – Entrevista inicial Caso VII

*This plot made me think about the silences I had in my whole life.* When I was a child, I was shy. Sometimes I used to lose my voice when I had to talk to an audience. And several times I had no courage to face simple situations, as asking to go to the bathroom or ask someone to do me a favor, so, every time I said yes to something I wouldn't like to do, ***I could see a silence inside me in my past life.*** When I was a child, I lived in the countryside, as the characters in this plot. My father died when I was 5. My mother was a sweet woman with nine children, but as she was strong, she has got and taught us strict principles, she was a rigorous person. When I was 9 years old, I left home to live in my aunt's house. My aunt and my uncle were my second parents. Living with my second parents, I missed my family, so, many times ***I silenced myself*** in my deep loneliness, every time I alone, cried. Anyone couldn't see me crying. ***I silenced myself.*** And I could see *silence* when I had more than one option and I had to do a choice. For example, when memories come in my mind I think "What if I had chosen that other option?" It made me thought about every time I didn't agree with something and remained in *silence*. The first book I have memories is The Little Red Riding Hood. It was my first book I had as a gift. I was 7 years old. In my youth I read classical as Jorge Amado, Machado de Assis, Graciliano Ramos. But they were ordered by teachers in School. Also, in my youth, I enjoyed rock'n'roll, so, I read a lot about rock'n'roll. I read magazines and biographies of rock stars. Talking about literature, one collection of books I enjoyed reading was "Operação Cavalo de Tróia" written by J.J. Benitez. I read all his books. Nowadays, one of my favorite books is "Ensaio sobre a Cegueira" written by José Saramago. Another author I enjoy is Gabriel Garcia Marques.<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Tradução nossa: Essa trama me fez pensar nos silêncios que tive em toda a minha vida. Quando eu era criança, eu era tímido. Às vezes eu perdia a voz quando tinha que falar para uma plateia. E várias vezes não tive coragem de enfrentar situações simples, como pedir para ir ao banheiro ou pedir para alguém me fazer um favor, então, toda vez que eu dizia sim para algo que não gostaria de fazer, via um silêncio dentro de mim na minha vida passada. Quando criança, morava no campo, como os personagens dessa trama. Meu pai morreu quando eu tinha 5 anos. Minha mãe era uma doce mulher com nove filhos, mas como ela era forte, ela pegou e nos ensinou princípios rígidos, ela era uma pessoa rigorosa. Quando eu tinha 9 anos, saí de casa para morar na casa da minha tia. Minha tia e meu tio foram meus segundos pais. Morando com meus segundos pais, sentia falta da minha família, por isso, muitas vezes me silenciava na minha profunda solidão, toda vez que eu sozinha, chorava. Qualquer um não podia me ver chorando. Eu me silencieei. E eu podia ver o silêncio quando tinha mais de uma opção e tinha que fazer uma escolha. Por exemplo, quando as lembranças vêm à minha mente, penso: "E se eu tivesse escolhido essa outra opção?" Isso me fez pensar em todas as vezes que eu não concordava com algo e permanecia em silêncio. O primeiro livro que tenho lembranças é O Chapeuzinho Vermelho. Foi meu primeiro livro que ganhei de presente. Eu tinha 7 anos. Na minha juventude li clássicos como Jorge Amado, Machado de Assis, Graciliano Ramos. Mas eles foram ordenados por professores na Escola. Além disso, na minha juventude, eu gostava de rock'n'roll, então, eu li muito sobre rock'n'roll. Leio revistas e biografias de estrelas do rock. Falando em literatura, uma coleção de livros que gostei de ler foi "Operação Cavalo de Tróia" escrita por J.J. Benitez. Li todos os livros dele. Hoje em dia, um dos meus livros favoritos é "Ensaio sobre a Cegueira" do José Saramago. Outro autor que gosto é o Gabriel Garcia Marques.

Fonte: Escrita reflexiva

A obra de fato acionou um ponto contundente que marcou a infância do mediador trazendo-lhes lembranças muito tocantes. Algo desta questão pulsional o marcou como um silenciamento para demonstrar emoções. A obra parece ter acordado algumas dessas emoções, assim como aponta para o fato que é o *saber inconsciente* formal que ele adquire durante a sua formação.

Afinal, entendemos que o *saber inconsciente* é acionado no processo de imersão literária pelo *mediador em formação*. Considerando essa possibilidade, o sujeito tece seu trabalho de elaboração em resposta aos questionamentos suscitados pelo texto literário. Observemos a elaboração construída na escrita reflexiva no recorte discursivo, “*In this first silence, I felt as each character, put us readers, into the context and finish the first section. For now, on, some character’s flashbacks and memories will show us, in their point of view, what took place in different moments of their lives*”. Neste ponto, ele sinaliza o trabalho de investigação percorrido durante o *tempo de preparação*.

Foi no aprofundamento da vivência corporal que pudemos acessar o trabalho vocal com o *mediador em formação*. Sabemos do desafio que implica conscientizar os docentes dos cuidados com a voz. Nosso interesse foi promover o uso da projeção vocal para garantir a extensão da voz com mais volume, expressividade e potência. Durante a escrita ele afirmou que não tinha o hábito de fazer exercícios vocais, “*I didn’t use to do exercises like those*”, assim ressaltando que entendeu a função dos exercícios compartilhados nos encontros, ou seja, são considerados *trabalhos vocais* básicos para a saúde vocal. No excerto a respeito do uso do *sussurrofone*, ele considera que seu uso obteve os resultados que ele esperava, “*They reported exactly what I realized*”. Considere o contexto de produção dos enunciados no Quadro 74.

#### Quadro 74 – Extensão do corpo Caso VII

When I arrived at the second meeting, I was really tired, and I think it made me realize how was the benefits of breathing deeply. I connected easily with the environment and felt a fast relief and I relaxed quickly. Hear and feel my voice was a good experience. I had this experience when I was a teenager, and I was learned a little about theater. But I didn’t practice since I became a teacher. ***I’ve no problem with projecting my voice*** in classroom or wherever I am. I have a grave voice, but low. And I don’t talk higher than my students do. What I’ve learned with this practice I replicated with my students in classroom in reading activity. Teaching them they have to project their voice, so everyone in the classroom should clearly hear their reading. Vocal exercises in general were crucial to articulate words. ***I didn’t use to do exercises like those***. It was good because I started to be aware of the importance on how my voice (full of words and meaning) will be “read” by the interlocutor. I had quickly tested a ***Whisper phone*** in a workshop, but I hadn’t used it in classroom. As I used it to read this plot,

I took it to the classroom and tested it with my students. They loved and saw it as an useful tool to improve reading. *They reported exactly what I realized.* It works as feedback of my voice, so I can be aware of my mispronunciation as well. I could see how my breath interfere in my voice performance.<sup>66</sup>

Fonte: Escrita reflexiva

## Mediação – Caso VII

A vivência da *Composição da Performance Individual* foi realizada em três momentos distintos. No primeiro momento, na ação um, o *mediador em formação* começou em silêncio; em seguida, segurando uma cesta com diversas máscaras, ele foi colocando-as em silêncio em frente a cada participante do grupo. Ao fundo, imagens do professor foram projetadas ao lado de um trecho da canção “*Enjoy the Silence*”, de Depeche Mode. Durante a ação dois, ele ficou de pé lentamente e apontou para as regras do jogo. Depois, permaneceu em silêncio sentado em uma cadeira de frente para os participantes, com as mãos repousadas na perna e com os olhos fechados durante um minuto. Posteriormente, ele fez uma sequência de ações com os participantes. O jogo “*Voices of Silences*”, consistiu em uma experimentação do corpo por meio da extensão do olhar, presença, toque e ausência/afastamento sem a presença da voz por meio de ações previamente experimentadas durante a elaboração da *Composição da Performance Individual*. Na ação três, foi iniciada uma conversa sobre a vivência a partir da pergunta, “*what is the impact of the voices of silence?*”. O *mediador em formação* buscou ouvir diferentes relatos sobre a experiência. Durante a quarta ação, foi apresentado a performance “*A minute of silence*” realizada pela performer estadunidense Marina Abramovic, seguido de mais dois questionamentos ao grupo.

---

<sup>66</sup> Tradução nossa: “Quando cheguei no segundo encontro, estava muito cansado, e acho que isso me fez perceber como eram os benefícios de respirar profundamente. Conectei-me facilmente com o ambiente e senti um alívio rápido e relaxei rapidamente. Ouvir e sentir minha voz foi uma boa experiência. Tive essa experiência na adolescência, e aprendi um pouco sobre teatro. Mas não pratiquei desde que me tornei professor. Não tenho nenhum problema em projetar minha voz na sala de aula ou onde quer que esteja. Eu tenho uma voz grave, mas baixa. E eu não falo mais alto do que meus alunos falam. O que aprendi com essa prática eu repliquei com meus alunos em sala de aula na atividade de leitura. Ensiná-los a projetar sua voz, para que todos na sala de aula ouçam claramente sua leitura. Os exercícios vocais em geral foram cruciais para articular as palavras. Eu não costumava fazer exercícios como esses. Foi bom porque comecei a ter consciência da importância de como minha voz (cheia de palavras e significados) será “lida” pelo interlocutor. Eu testei rapidamente um telefone Whisper em uma oficina, mas não o usei em sala de aula. Como eu o usei para ler este enredo, levei-o para a sala de aula e testei com meus alunos. Eles adoraram e viram isso como uma ferramenta útil para melhorar a leitura. Eles relataram exatamente o que eu percebi. Funciona como um feedback da minha voz, para que eu também possa estar ciente da minha pronúncia errada. Pude ver como minha respiração interfere no desempenho da minha voz.”

Durante a dinâmica realizada no segundo momento, na primeira ação, o *mediador em formação* compartilhou um pouco sobre o seu percurso literário acompanhado de uma breve descrição da vida e da obra do dramaturgo inglês Harold Pinter. A segunda ação adentrou o *Plot Overview* da peça memorialista *Silence*. De igual modo, discorreu um breve aprofundamento sobre a estrutura da peça na ação três. Durante a quarta ação, abordou aspectos gerais sobre os personagens e problematizou a questão dos silêncios como linguagem na peça. Durante a quinta ação de mediação, o *mediador em formação* desenvolveu uma análise sobre a recorrência nos diálogos: *flashbacks*, *post memories* e *silences*.

O terceiro momento de mediação literária conteve na primeira ação, o seu relato de experiência sobre a construção da *Composição da Performance Individual*. Ele discorreu sobre: i) a experiência da leitura integral; ii) como foram as entrevistas; iii) o processo de imersão corporal; iv) o trabalho de extensão da escuta; v) a extensão do corpo; vi) o aquecimento vocal; vii) o acesso às técnicas da Psicodinâmica vocal (NOGUEIRA, 2010) e dos *Viewpoints* (BOGART, LANDAU, 2017); viii) o uso da projeção vocal; ix) o uso do *sussurrofone*; x) o estudo da pronúncia; xi) a rota de pesquisa literária; xii) a releitura da peça; xiii) a criação do jogo *Voices of silence*; xiv) a construção do roteiro geral de mediação; xv) a organização prévia dos recursos para o ciclo: PPT, letra da música, selecionar fragmentos textuais e vídeos; xvi) o desenvolvimento da escrita reflexiva sobre o processo. Na segunda ação, ele discorreu sobre a experiência com a leitura na infância, na adolescência e na fase adulta. Durante a terceira ação, finalizou o encontro com a canção “*Enjoy the silence*”, explicando que esta canção foi escolhida porque marcou a sua trajetória de vida.

### Conversação – Caso VII

O *mediador em formação* esteve bastante implicado durante o primeiro encontro de conversação realizado no formato síncrono. Passemos ao trecho da conversação no Quadro 75.

#### Quadro 75 – Conversação Caso VII

<p><b>PO</b> - Gabriela, esse RPG aí é consequência? É um efeito desse trabalho ou foi outra coisa?</p> <p><b>PGT</b> - É, eu não posso afirmar com tanta certeza, mas uma coisa que a gente faz vai levando a outra, né? Depois, que nós fizemos a roda literária, eu pensei que os meninos poderiam ser capazes de participar do RPG que é basicamente leitura e escrita através da imaginação. A gente está em uma situação ao invés de ler um livro que estava pronto, a gente está criando uma história em conjunto. Continua sendo de uma certa forma, uma literatura. Então, não foi com o Jackson, mas foi por exatamente sair de um projeto e pensar: <i>preciso fazer mais</i></p>
--

**projetos! A gente vê que com projetos funciona muito melhor, né?** Mesmo porque o estado não está tendo aula. (...) mesmo em dias de aulas regulares a gente vê que projetos funcionam muito mais. Então, acredito que é uma consequência sim. De ver que uma coisa dá certo. Tem sido apenas duas alunas, mas as duas alunas se engajaram, né? Teve um engajamento muito grande na nossa roda literária. E uma delas participou do RPG. **Sim! Foi consequência sim! Refletindo agora.**

**PO** - Humberto, então isso aí, quer dizer que a gente vê desdobramentos, a gente vê como que uma coisa vai se transformando em outra (...) como por exemplo, sobre a leitura, você descobrir que você não leu tão pouco assim. E, descobrir, também, por outro lado, que há outras formas de leitura como a poesia que por você não ter levantado uma sensibilização em si, você descobre que o aluno é sensível a isso! Eles são mais sensíveis do que a gente espera. Quer dizer, você aprendeu com eles a apreciar poesia. É um troço muito lindo isso!

**PHT** - Sabe uma outra coisa que eu achei bastante interessante que nós pegamos duas autoras que a princípio você olharia e falaria assim – são poesias para adultos! Então, só um adulto vai gostar desse tipo de poesia. E, eles conseguiram ver muitas coisas interessantes dentro daquela poesia, sabe? **Eles conseguiram captar a essência das poesias. Qual que era da Maya Angelou, qual que era da Rosanna. O que elas estavam defendendo ali.**

**PO** - São adolescente seus alunos? Qual a idade deles?

**PHT** - São! Como a gente estava com alunos, no ano passado, eu não estava com a frequência tão alta de alunos, tinha turmas que eu tinha oito, tinha turmas que eu tinha quinze, às vezes tinha turma com mais de 20 alunos frequentando. Mas, assim, a maioria das turmas estavam com poucos alunos. Então, o que eu propus para o Jackson, olha o medo gente das coisas não darem certo (risos). Jackson, nós vamos trabalhar desde o sexto até o nono ano. Claro que a visão de um menino do nono ano com a de um sexto ano nota-se que é muito diferente, mas mesmo os meninos do sexto ano viajaram bonitinho você precisa ver. **Eles participaram e queriam mesmo melhorar a pronúncia, queriam ler direitinho, sabe? E, mesmo depois, eu percebi o amadurecimento deles, sabe? Depois de ler esse tipo de poesia.**

**PO** - Valeu a pena apostar que não precisa ter medo das coisas não darem certo.

**PHT** - Sim!

(...)

**PBA** - O Humberto, eu queria te perguntar uma coisa. Quando você falou poesia de adulto, o que significou isso? A poesia ser classificada como poesia de adulto?

**PHT** - O assunto Bernadete. O tema das poesias.

**PBA** - Sim!

**PHT** - Eu classifiquei. Eu. Eu mesmo. Está vendo gente! (risos) Boa essa pergunta Bernadete. Eu não tinha nem pensado nisso. O quanto que eu classifiquei isso como adulto. Mas, é por causa dos assuntos mesmo que eu pensei, sabe? Eu vi os assuntos, eu pensei: são temas muito densos para eles!

**PBA** - Ah, entendi! Talvez, de difícil compreensão na poesia, né?

**PHT** - As poesias eram todas originais, nem tem como você facilitar uma poesia.

**PBA** - Obrigada, Humberto!

**PHT** - Era isso!

**PO** - Que legal isso! Um tema denso. Um tema denso para você, mas não foi para eles.

**PHT** - Não foi!

**PO** - Não tem essa coisa de tema de adulto e tema de não adulto, você descobriu isso também.

**PHT** - Sim! E descobri um pouco naquelas aulas que eu montei pelo *forms*, sabe? Os vídeos que eu trabalho. No início, eu pensei, isso aqui é para adultos, mas não é. É a forma como você leva isso para os alunos também, sabe? *Eu estava vendo a palavra aqui mediador, na primeira pergunta, e eu fiquei pensando muito nessa palavra. Porque nós somos mediadores!* Então, muitas vezes, o aluno não tem a maturidade às vezes para escolher esse ou aquele caminho. *Você direciona. Você não vai dar tudo prontinho para ele. Mas, você vai fazer mediação para que ele encontre um caminho onde ele vai ter uma aprendizagem melhor.*

Fonte: Primeira conversação

**PO**- Pesquisadora Orientadora/ **PHT** – Professor Humberto Teixeira/ **PBA** – Professora Bernadete Árabe/ **PGT** – Professora Gabriela Teixeira

Durante o deslizamento da cadeia de significantes que movimentava a conversa iniciada por outra *mediadora em formação* (PGT), “*preciso fazer mais projetos*”, percebemos sua identificação com o trabalho de mediação em compartilhar a realização dos efeitos colhidos do seu envolvimento com a leitura de textos literários. Essa mediadora, inclusive, aponta os efeitos satisfatórios do seu trabalho de mediação de leitura por meio de seus projetos de RPG e roda literária. Como consequência, nosso *mediador* (PHT) traz a sua experiência de sensibilização quanto ao gênero textual poesia. Narrou com entusiasmo sobre como os discentes são capazes de extrair a essência presente na poesia, conforme podemos acessar no excerto, “*Eles conseguiram captar a essência das poesias. Qual que era da Maya Angelou, qual que era da Rosanna. O que elas estavam defendendo ali*”. Nessa perspectiva, marca em seu dizer, o quanto para ele passa a ser importante a oferta do texto literário. Concebendo a importância dessa ação quanto ao preparo linguístico, ele afirma, “*Eles participaram e queriam mesmo melhorar a pronúncia, queriam ler direitinho, sabe? E, mesmo depois, eu percebi o amadurecimento deles, sabe? Depois de ler esse tipo de poesia.* Desse modo, a partir do percurso de mediação realizado, ele avança em sua elaboração sobre o papel do mediador e salienta que “*Você direciona. Você não vai dar tudo prontinho para ele. Mas, você vai fazer mediação para que ele encontre um caminho onde ele vai ter uma aprendizagem melhor*”. Os gestos de interpretação revelaram que o *mediador em formação* alcançou um *deslocamento subjetivo* a respeito do papel do mediador no espaço escolar. Desse modo, ele aciona o lugar de responsabilidade do mediador durante a oferta da leitura.

## Escuta Dois – Caso VII

*“Por exemplo, se eu me silenciar e fechar os olhos eu ouço uma música longe, um carro barulhento e além do barulho “normal” da chuva, um pingo mais forte em uma superfície*

*específica. O silêncio amplia nossa capacidade de percepção, de escuta e conseqüentemente de interpretação daquilo que é escutado” (Mensagem).*

A realização do presente estudo de caso possibilitou uma profunda reflexão sobre qual tem sido o lugar da escuta nos espaços de mediação literária. Outro aspecto igualmente importante é promover momentos de escuta do coletivo. Com efeito, a realização do CMLLI, alcançou um número significativo dos participantes do projeto Concol. Em todos os momentos, percebemos o quanto os participantes se mantiveram presentes durante as ações de mediação. A vivência do jogo aproximou os participantes de um modo diferente. O uso do silêncio e do gesto nas mediações potencializaram a escuta entre o mediador e o coletivo.

Em 2020, após um ano da realização dessa experiência, no contexto da pandemia de Covid-19, o docente retornou ao Concol. Nesta ocasião, o *mediador-formador* fez o convite para elaborar novas ações de mediação literária, agora, no contexto remoto e no formato *online* síncrono e assíncrono. Assim, surgiu o projeto “*O Sarau poético em língua inglesa na rede pública de ensino em tempos de pandemia*” ofertado na escola municipal na qual o professor leciona. Como fruto dessa experiência, apresentamos essa experiência e a publicamos nos Anais do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada, realizado no formato *online* em dezembro de 2020. Conforme o mediador “*Assim, as atividades didáticas tornam-se espaços de manutenção e fortalecimento do vínculo afetivo e construção de saber. Relatamos uma experiência de mediação literária de poesias de autoras negras e indígenas estrangeiras em uma escola da rede municipal de ensino em Divinópolis-MG, na modalidade remota*”. O sarau poético oportunizou o retorno ao encontro com a comunidade escolar, bem como fomentou a leitura em língua inglesa como se pode notar no Quadro 76.

#### **Quadro 76 – Efeitos da experiência Caso VII**

<p>Nesse trabalho, apresentamos o <i>Sarau Poético em Língua Inglesa</i> como um espaço de acolhimento, fortalecimento, fomento e difusão de textos de poesia em língua inglesa (LI) por meio de atividades assíncronas no Google Forms e encontros síncronos no Google Meet em tempos de pandemia. A presente proposta de trabalho com o gênero poesia foi realizada em dez etapas de mediação que foram desenvolvidas em espaços síncronos e assíncronos, a saber: i) apresentação do projeto; ii) apresentação do gênero poesia; iii) vida e obra da poetisa Maya Angelou; iv) treinamento de leitura assíncrono; v) treinamento de leitura síncrono; vi) vida e obra da poetisa Rosanna Deerchild; vii) Treinamento de leitura assíncrona; viii) treinamento de leitura síncrona; ix) Pré-Sarau restrito a turma e por fim, x) Sarau com a presença de convidados. Nessa oportunidade, o professor pôde começar a explorar outras formas de ser e</p>
---



estar presente por meio de sua voz e imagem em áudios e vídeos disponibilizados em espaços assíncronos de ensino-aprendizagem. ***Assim, as atividades didáticas tornam-se espaços de manutenção e fortalecimento do vínculo afetivo e construção de saber. Relatamos uma experiência de mediação literária de poesias de autoras negras e indígenas estrangeiras em uma escola da rede municipal de ensino em Divinópolis-MG, na modalidade remota.*** Além disso, buscamos no relato de experiência literária de um professor o que move o desejo de mediação literária na escola pública.

Fonte: (ALMEIDA; SOUZA, 2020, p. 812- 813)

A *leitura da escuta* revela a possibilidade de exercitar a alteridade. A literatura é um exercício que convoca ao deslocamento que é potencializado por ações de mediação de *Leitura em Ação* como as que vimos relatando. O *mediador em formação* apresentou deslocamentos com efeitos discursivos durante a oferta da primeira conversação “*Eu estava vendo a palavra aqui ‘mediador’, na primeira pergunta, e eu fiquei pensando muito nessa palavra. Porque nós somos mediadores!*”, bem como trouxe na escrita reflexiva efeitos linguísticos como “*Producing this script made my soothed my heart and diminished my anxiety*”. Também sinalizamos o efeito corporal “*What I’ve learned with this practice I replicated with my students in classroom in reading activity*”. Nesse estudo de caso, percebemos a potência da escuta em si como um recurso capaz de movimentar a mediação. Por outro lado, sabemos o quanto isso implica de movimento da subjetividade ao soltarmos as soltar certezas. Eis o florescer da escuta na mediação, permitir-se ir além do que já se sabe. Experimentar o novo de modo espontâneo, genuíno e responsável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Você semeou em terras a perder de vistas, nesta etapa, colherá o que couber entre os seus braços humanos”. (Monitora de extensão - Lady Lourdes)*

No decorrer da tese, buscamos trazer a análise dos percursos individuais de sete professores de língua inglesa participantes do projeto Continuação Colaborativa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Os professores voluntários aceitaram a oferta deste pesquisador desejante em sua função de mediador-formador, bem como desejaram a imersão literária de textos teatrais do *Teatro do Absurdo* do século XX. Desse modo, os frutos da colaboração entre o *mediador-formador* (colaborador) e o *mediador em formação* (mediador voluntário) foram compartilhados com os demais professores participantes durante a realização de três *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada*. Nesse sentido, o trabalho de *intervenção* com os participantes proporcionou a construção da *Leitura em Ação*, decorrente de uma escuta cuidadosa a partir de cada experiência. Conforme apresentado, a metodologia está dividida em dois eixos: a *Composição da Performance Individual* e os *Jogos de Leitura em Ação*.

Com base nos resultados obtidos, as hipóteses iniciais da pesquisa podem ser aceitas, considerando-se que a realização dos sete estudos de caso comprovou que a prática da *Leitura em Ação* com *mediadores em formação* inaugurou um espaço para que eles inscrevessem suas singularidades e alcançassem possíveis *deslocamentos subjetivos* com efeitos discursivos, linguísticos e corporais singulares. Pudemos observar a presença de *efeitos discursivos* em todos os casos descritos, como demarcado durante a nossa análise. Além disso, identificamos *efeitos linguísticos* nos estudos de caso II, III, IV, V, VI e VII e podemos afirmar que os *efeitos corporais* estão mais presentes nos casos II, III, IV, V e VII. Assim, as práticas de *Composição da Performance Individual* e os *Jogos de Leitura em Ação* estimularam os docentes participantes a se engajarem e se responsabilizarem por suas performances literárias por meio do fomento e da ampliação do repertório literário na montagem de *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada*.

Durante a realização dos trabalhos, foram adotados os sete dispositivos metodológicos da *Leitura em Ação*, a saber: *a leitura do corpo, a leitura do olhar, a leitura do espaço, a leitura do gesto, a leitura da voz, a leitura do tempo e a leitura da escuta*. Estes dispositivos propiciaram a revelação de marcas singulares advindas de cada *mediador em formação* durante a *Composição da Performance Individual*. Com base nos efeitos desta pesquisa, foi possível perceber o impacto provocado durante a experiência imersiva no reposicionamento do docente frente ao desejo de ler. Nesse sentido, a *Leitura em Ação* escutou os sujeitos, despertou o desejo e promoveu a ação na formação continuada. A escolha de diferentes textos dramáticos do *Teatro do Absurdo* impulsionou a imersão literária. Esperávamos, assim, que a experiência atravessasse o corpo, as subjetividades e revelasse um *saber inconsciente* por meio da implicação de cada leitor com o texto literário.

Cabe assinalar a *transferência de trabalho* como marca presente e necessária em todos os estudos de caso apresentados. Durante a montagem dos *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa*, resistências impeditivas da continuação do trabalho não foram reconhecidas; pelo contrário, os *mediadores em formação* implicaram-se em seus desejos e investiram seu tempo e esforço em seus trajetos. Sendo assim, o tempo de preparação levou em consideração a *identificação* com aspectos dos textos selecionados para leitura e o *desejo* em se engajar na tarefa de cada *mediador em formação*. Por sua vez, apostamos no *saber inconsciente* de cada um, inclusive podendo dizer que esse saber estaria em diálogo como saber inconsciente do *mediador-formador*. O inconsciente foi a fonte de trabalho para aquecer e fazer acontecer o trabalho de mediação. Outro conceito importante que pode nos dar pistas sobre o andamento do trabalho é o da satisfação da *pulsão* parcial observada sobretudo quanto ao *objeto voz*. Notamos que os jogos podem proporcionar uma satisfação que poderíamos chamar de *gozo suplementar* na relação do ser falante com esse objeto. Retomando *O Mito de Sísifo*, cada professor participante encontrou um modo de empurrar a sua pedra, assim contornando os desafios em seu próprio tempo subjetivo.

Pudemos observar três momentos diferentes durante a realização dos *Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa*. No primeiro, as ações se aproximavam mais da noção de representação do que de performance. Com isso queremos dizer que as ações de mediação não convocavam todos os participantes à ação quando esta era desejada. Esse impasse ocorreu, pois, as ações passavam por uma encenação mais do que uma vivência

com os participantes. Por outro lado, durante o segundo momento, a construção de ações mais orgânicas e abertas ao acontecimento proporcionou mais engajamento do mediador com os participantes. Por fim, no terceiro momento, foi possível instaurar um estado de presença entre os participantes. Nesse sentido, a leitura passou a ser única, feita com o corpo. Dessa maneira, chegamos ao ponto máximo da construção dos *Jogos de Leitura em Ação* com a finalidade de alcançar o texto-leitor-experiência durante o jogo em três níveis: *percepção corporal*, *movimento corporal* e *expressão corporal*, em três etapas: “eu”, “eu e o outro” e “eu com o outro”.

Outro aspecto a ser considerado foi a escuta que pudemos fazer dos *deslizamentos de significantes* presentes nas *conversações* (ou *pedagogical rounds*) realizadas no formato síncrono em decorrência da pandemia de Covid-19. Esses instrumentos funcionaram como intervenção, pois suscitaram deslocamentos perceptíveis de certas identificações de alguns participantes. Assim, durante três encontros, os sete *mediadores em formação* fizeram uma avaliação a partir da experiência de mediação no ConCol e narraram os efeitos da experiência na *práxis* docente, bem como as possíveis saídas para os desafios da mediação literária na escola. Essencialmente, percebemos um *deslocamento subjetivo* da queixa à criação. Do mesmo modo, vemos ser desfeito o que seria a imagem de um mediador *ideal*. Por outro lado, os enunciados e os modos de enunciação reverberaram como saídas para os impasses da atividade pulsional de cada um para o que podemos chamar de *mediador possível* (o ideal de eu). No que concerne à mediação, o *mediador possível* não paralisa frente à incompletude do seu ser; mas avança na direção do *desejo de saber* considerando a incompletude.

Destacamos a implicação de todos os *mediadores em formação* na realização da *escrita reflexiva* a partir de suas memórias de leitura, experiências de mediação e propostas de mediação. Nosso interesse se voltou para elaborar, apresentar e publicar essas experiências em colaboração como trabalhos em vários congressos acadêmicos nacionais. Este não era um objetivo inicial da tese, mas foi um dos seus efeitos causados pela *transferência de trabalho* entre os mediadores. Com o tempo, percebemos que o convite à escrita apresentava saídas para impasses vividos durante a experiência de mediação, podendo ser então elaborados a posteriori, talvez, como momento de concluir. Cada um viveu o seu *tempo lógico* de forma a ver, compreender e concluir particularmente. Durante o processo de ver e compreender, acolhemos o estado de *angústia* para darmos corpo ao *desejo* de saber. Essa *intervenção* de pesquisa reverbera

em tomadas de posição que revelam um passo à frente na construção de saber na Formação Continuada.

A técnica de *Escuta Dois* permitiu retornar aos registros de mediação a fim de pinçar possíveis marcas de singularidades e construir os estudos de caso. Nesse movimento de retorno ao *corpus* da pesquisa, depreendemos o modo de produção do *enunciado*, da enunciação e do deslizamento na *cadeia de significantes*. Ressaltamos que a construção dessa técnica não se aproxima da *Atenção flutuante*, que é utilizada na psicanálise. Vale salientar que o seu uso é feito apenas pelo *mediador-formador* para investigar o *circuito da mediação*. No entanto, é necessário que o *mediador-formador* esvazie a posição de *sujeito suposto saber*. A *Escuta Dois* contemplou as bordas corporais, ou seja, os olhos, ouvidos, mãos, olfatos e paladar.

Pelo todo exposto, podemos dizer que a Formação Contínua pode contribuir para uma possível implicação na atividade docente, pois convoca o professor a pensar novas formas de fazer no espaço escolar. É importante destacar que a educação do futuro é formada por meio da junção de redes distintas do conhecimento, bem como do espaço para elaboração das ideias e para a emancipação do sujeito. Aqui se pode pensar uma escola não embrutecida, estafada, desanimada, silenciada, apagada, isolada, mas uma escola capaz de propor novos rumos para a sociedade, comprometida, articulada e responsável por reduzir diferenças e, efetivamente, produzir efeitos reais na sociedade por meio do acesso à leitura.

A Formação é, sem dúvida, um processo interminável. Nesse espaço, o docente é convidado a rever, aprender, desenvolver e aplicar estratégias de aprendizado, somando-as ao seu repertório educacional, a partir de experiências adquiridas durante a trajetória docente. Estão em perspectiva a responsabilidade por sua formação linguística e o movimento próprio de descoberta de si e o efeito em sua singularidade. Nesse processo, a nossa proposta é a de propiciar a implicação do docente com a leitura para desvelar modos singulares que contribuem significativamente para, sobretudo, romper o andamento de uma docência condicionada. Para isso, busca-se uma formação que acione a leitura de modo criativo e posicione o professor frente à responsabilidade dessa mediação. A parceria entre escola e universidade nos projetos que aqui acioamos tem possibilitado *deslocamentos subjetivos* e apresentado efeitos reais no espaço escolar. Assim sendo, desejamos que se instaure os *Jogos de Leitura em Ação* em espaços escolares brasileiros.

Recomendamos a utilização da *Leitura em Ação* na formação inicial e continuada, sobretudo, com professores de língua estrangeira e adicional. Destacamos ainda que, a leitura literária precisa alcançar mais e mais docentes em todas as regiões do Brasil. Precisamos de *mediadores-formadores* disponíveis a abraçar essa convocação. Ansiamos por *mediadores em formação* imbuídos pelo *desejo de saber*, de um inconsciente que em grande escala os conduzem. Evidentemente, o nosso trabalho representa uma pequenina gota no oceano das possibilidades de transmissão de um saber. A *Leitura em Ação* não representa apenas o desejo do pesquisador, mas o eco de tantos pensadores que nos antecederam. Essa tese é um convite à reflexão, não para fixar um conjunto de técnicas que venham a ser engessadas. Trata-se de um convite ao movimento, à possibilidade de vislumbrar algo que instigue, provoque e faça desejar o texto literário. Suas contribuições residem em provocar ação. Para concluir, diante da impossibilidade de tudo dizer em palavras, remeto o leitor a voltar à poesia ilustrada pela obra *Dança*, de Henri Matisse, de 1909.

## EPÍLOGO - CAMINHOS DE RESISTÊNCIA NA PESQUISA

Em meio ao caos político instaurado com o golpe parlamentar de 2016 no Brasil, nós pesquisadores fomos submetidos a toda sorte de desrespeito e exposição. Como efeito, passamos a vivenciar um intenso projeto de cortes ao fomento à pesquisa e muitos de nós tivemos que interromper inúmeras pesquisas em andamento. Volto no tempo ao ano de 2009, ano em que iniciei minha graduação na UNEB, em Santo Antônio de Jesus-BA. Tempo em que os sonhos encontravam espaço e vida. Tempo em que encontrei mestres inspiradores que marcaram a minha trajetória docente. *In memoriam*, homenagem a querida professora Alice Valverde, que tanto me falava sobre as oportunidades de estudo na UFMG. Eu era um jovem de apenas 21 anos muito apaixonado pela Linguística Aplicada e os Estudos Literários. Nesse período da formação, aumentava o desejo de aprofundar os estudos a respeito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como difundir a literatura nas escolas públicas e privadas em que lecionava no interior da Bahia. Assim, fui aliando o saber teórico à prática desenvolvida como professor no CESB em Amargosa-BA (minha cidade natal), escola que me concedeu a oportunidade de compreender a força da docência.

Vivíamos tempos de expansão, inclusão e de aplicação de medidas efetivas de reparação das desigualdades sociais na educação do país. Estávamos na direção de um país com mais equidade. Naquele período, nasciam muitos institutos federais, ampliavam-se vagas para a formação inicial e a educação tornava-se a principal matéria prima para construção de um futuro com mais justiça social. É desse momento sócio-histórico que faço parte, pois foi ali que brotou a possibilidade de sonhar em desenvolver uma carreira acadêmica e ajudar a consolidar esse projeto de futuro, contando com o apoio de políticas públicas mais eficazes. Humildemente, prossegui a caminhada por vezes em silêncio.

Lembro que por muitas vezes tive que escolher entre pagar a condução ou obter o material de estudo para a aula seguinte. Não tive acesso a auxílios financeiros familiares durante a minha graduação. Mas, tive a maravilhosa graça de ter o apoio incondicional de minha mãe, Avani Rosa. Ela foi o combustível para prosseguir a caminhada na direção dos pássaros. Como sempre afirma: “*voe e volte quando puder*” e “*abraçe quem te abraça*”. Minha mãe abriu as portas do mundo e me ensinou a plantar memórias. Minha

mãe me fez acreditar que era possível o pobre investir em seus estudos e trabalhar. Minha mãe nutriu meus sonhos. Nesse processo, também encontrei suporte em inúmeros gestos de solidariedade para finalizar meus estudos na graduação. Em especial, Tia Jú (mulher doce e alegre), a filha de minha amada avó paterna (*in memoriam*) Juracy Vitória (meu eterno colo de esperança). Ontem, banhei meus cabelos e lembrei de você, minha vó. A tua fragrância de amor ficou em mim. Retorno à infância, reencontro a poesia e o convite à dança por minha prima Vanessa Almeida, a presença mais linda que podia ter durante toda essa travessia.

Outra fonte de vida foi o acesso à transmissão de saberes concedida tão generosamente por cada mestre que passou em minha formação. Em especial, Elcy Sampaio. Não posso esquecer dos abraços sinceros e investimentos simbólicos a mim ofertados como o acesso ao meu primeiro curso de língua inglesa durante o ensino fundamental. O meu corpo carrega muitas dessas memórias que nele habitam. Corpo que carrega a força de uma ancestralidade. Lembro-me do acolhimento ofertado pela minha madrinha de batismo, Cleusa Ferreira, para realizar o mestrado em Estudos Linguísticos nos anos de 2014 e 2015 na UFMG, recebendo-me em Belo Horizonte.

Fecho os olhos, estou em 2018. O cenário político caminha em direção ao caos em meio a uma sociedade estrategicamente dividida. Fomos perdendo a força. Fomos ficando angustiados. Fomos ficando perplexos frente a todo horror midiaticizado propositalmente. Respiro! Retomo os sonhos e avanço meu processo de doutoramento em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte-MG. Nos anos seguintes, mais ataques às instituições públicas e mais desprezo aos pesquisadores. E, quando pensávamos que o caos havia chegado em seu limite, todos tivemos que enfrentar a pandemia de Covid-19 com efeitos drásticos no Brasil. Deparamo-nos com a barbárie e o desassossego causado pelo abandono político. Atravessamos o luto coletivo e individual presos em casa. Sem direito a despedidas e abraços. Tivemos que ressignificar a caminhada pessoal, pois mudanças repentinas mobilizaram a necessidade de acolher novas urgências. Em julho de 2020, imerso nesse caos, realizei meu exame de qualificação de doutorado no formato online. É preciso demarcar que nós, pesquisadores, ficamos sem acesso aos livros das bibliotecas públicas. Também tivemos que modificar o curso de nossos projetos de pesquisa. Em poucos meses, precisávamos encontrar novas saídas.



Ontem, 24 de fevereiro de 2022, defendi a tese *Leitura em Ação com professores de língua inglesa na formação continuada*, uma tese possível, construída em meio ao caos coletivo. Um percurso que dialoga com os desafios para o nosso tempo. Registro meus agradecimentos pelo precioso suporte de orientação concedido pela professora Dra Maralice Neves (FALE-UFMG) e coorientação pelo professor Dr. Ricardo Figueiredo (EBA-UFMG). Vocês foram tão presentes nesse trajeto! Vocês me apresentaram a Psicanálise e a Pedagogia do Teatro com tanto amor! Fontes de inspiração para prosseguir a caminhada com mais desejo na bagagem. Externo meus sinceros agradecimentos aos membros da banca examinadora, as professoras Dra. Libéria Neves (FaE-UFMG), Dra. Gisele Loures (IFSULDEMINAS), Dra. Vanderlice Sól (UFOP) e Dra Leina Jucá (FALE-UFMG), pelas valiosas contribuições para o documento final, bem como às suplentes Dra. Valdeni Reis (FALE-UFMG) e a Dra. Adélia Carvalho (UNIFAP). Também, externo meus sinceros agradecimentos aos sete professores voluntários que contribuíram com suas narrativas e imagens para a construção desta tese, bem como agradeço a monitora de extensão Lady Lourdes, pelo auxílio constante. Agradeço também aos grupos de pesquisa da FALE e da EBA por contribuírem para o enriquecimento do construto teórico. Finalizo agradecendo ao meu companheiro Eduardo Coutinho por mais de sete anos de caminhada, estando presente durante toda essa travessia. Finalmente, agradeço a todos os amigos, de perto e de longe, de hoje e sempre.

É preciso tecer fios de esperança em meio ao caos. Isso é possível quando mãos generosas te auxiliam no exercício criativo de rolar a pedra que até então impedia o movimento.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura.** In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 139-157.

ACUÑA QUINTEIRO, E. **Estética da voz: uma voz para o ator.** 8. Ed, São Paulo: Plexus Editora, 2018.

ALMEIDA, J. S. V. **Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

ALMEIDA, J.S.V. **Produção Autobiográfica docente na formação continuada em língua inglesa.** In: *A linguística aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em línguas estrangeiras no PosLin.* Curitiba: CRV, 2018, p.99- 111.

ALMEIDA, J. S.A. **Responsabilidade pelo sintoma na experiência docente.** In: **Políticas Linguísticas: Internacionalização e extensão universitária.** [Anais da] Jornada NELP - CP. Belo Horizonte, MG – Instituição: UFMG, 2018, p. 20-21.

ALMEIDA, J.S.V. **Angústia e tempo lógico de lacan no processo de escrita autobiográfica na formação continuada.** In: *Formação de professores e a condição do trabalho docente [recurso eletrônico].* Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 136-147.

ALMEIDA, J.S.V.; ÁRABE, B.L.D.; NEVES, M.S. **Memórias e possibilidades de mediação literária em língua inglesa na formação continuada no contexto pandêmico.** In: *Revista de Linguística e Teoria Literária.* Anápolis: Via Litterae, 2022. [no prelo].

ALMEIDA, J. S.V.; SOUZA, H.A.T. **O sarau poético em língua inglesa na rede básica de ensino em tempos de pandemia.** In: *Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (I CONELA) [livro eletrônico]: panorama dos estudos teóricos e práticas em linguística aplicada.* Aracaju: Ed. dos Autores, 2021, p.812- 824.

ALMEIDA, J. S.A.; NEVES, M. S. **Resistência e tempo lógico à escrita autobiográfica na formação continuada.** In: *Anais do Congresso Latino-americano de formação de professores de línguas.* Belém (PA) UFPA, 2019.

ALMEIDA, J.S.V. NEVES, M. S. **Escrita autobiográfica em língua inglesa na formação continuada.** In: *Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade.* Piracanjuba- GO: Editora Conhecimento Livre, 2020, p.452- 466.

ALMEIDA, J.S.V. VALE, R.S. NEVES, M.S. **The presence of reading in the life trajectory and in the continuing education of an EFL teacher.** In: *Language teachinglearning in the 21st century.* São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 171-180.

ALMEIDA, J.S.V.; SOUZA, M.R; NEVES, M.S. **Memória e subjetividade na leitura em língua inglesa na formação continuada.** In: *Conquistas e desafios dos estudos linguísticos na contemporaneidade: trabalhos do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – V CONEL [recurso eletrônico].* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 191-197.

- ATAIDE, D. P. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: desencontros entre a teoria e prática.** Curitiba: Revista X, 2016, p.118- 137.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BARTHES, R. **O prazer do texto.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECKETT, S. **The complete dramatic works.** London: CPI Group (UK), 2006.
- BELTRÃO, L. M. F.; ARAPIRACA, M. A. **Literatura na formação de professoras: presente!** V. 23, n. 41, Salvador: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. P. 117- 127, 2014.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOAL, A. **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, A. **O Arco-íris do Desejo.** Método Boal de Teatro Terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** São Paulo: Editora 34, 2019.
- BOGART, A.; LANDAU, T. **The viewpoints book.** New York: Theatre Communications Group, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: 2016.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 6253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 14, de 13 de setembro de 1996. **Lei que cria o FUNDEF** (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Brasília DF: MEC/INEP, 1988. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2000.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ensino médio. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRECHT, B. **La política em el teatro**. Buenos Aires: Alfa Argentina, 1972.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1980.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235 – 263.

CASTILHO, A. T. **A Língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTE, H. **Inglês para professor: vocabulário, gramática e pronúncia para professores (brasileiros) de inglês**. Barueri, SP: DISAL, 2015.

CAVALLARI, J. S. **Deslocamento subjetivos diante do impossível de educar**. N. 39, Florianópolis: Revista da Anpoll, 2015, p. 92 – 101.

CELANI, M. A. A. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI; CAVALCANTI (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Capinas: Mercado das Letras. 1998, p.115-126

COHEN, R. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- CORACINI, M. J. **O Entre a memória e o esquecimento**: fragmentos de uma história de vida. In: Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- CORACINI, M. J. **E por falar em intervenção**. In: SILVA, D.(orgs.) *et al.* E por falar em intervenção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- CORRÊA, H. T. **Notas utilizadas na disciplina “Práticas de leitura e produção de textos acadêmicos” disponibilizado no moodle do Centro de Educação a Distância – CEAD/ UFOP**, 2011.
- CORRÊA, H. T.; CARVALHO, L. A. **Práticas de leitura de graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto**. In: IX Jogo do livro e III Fórum ibero-americano de letramentos e aprendizagens. Belo Horizonte, 2011.
- CORRÊA, H. T.; CARVALHO, L. A. **Memorial de leitura**: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores. Anais do SIELP. V.2, N.1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- CYPRIANO, A. **Performer nitente: treinamento e alegorias para criação**. São Paulo: Perspectiva; Escola Teatro Macunaíma, 2015.
- DELEUZE, G. **O ato de criação**. Caderno Mais! São Paulo: Folha de S. Paulo, 27 jun. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DINIZ, M. **O (a) pesquisador (a), o método clínico, e sua utilização na pesquisa**. In: Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita. FERREIRA, T; VORCÁRIO, A. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- ESSLIN, M. A. **Pinter: a study of his plays**. London: Eyre Methuen, 1977.
- ESSLIN, M. **An anatomy of drama**. New York: Hill and Wang, 1996.
- ESSLIN, M. **O teatro do absurdo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- FABIÃO, E. **Performance e teatro**: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: TELLES, N.; FLORENTINO, A. (Orgs.). Cartografias do ensino de teatro. Uberlândia: EDUFU. 2009, p. 61- 72.
- FACHINETTO, L. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em texto acadêmicos. 2012.170f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo, 2012.
- FARAH, M. H. S. **O corpo na escola**: mapeamentos necessários. v. 20, n. 47, São Paulo: Paidéia, 2010, 401- 410.
- FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: positivo, 2010.
- FERREIRA, T. **Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva**. In: Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita. FERREIRA, T; VORCÁRIO, A. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FORBES, J. **Da palavra ao gesto do analista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. Barueri, SP: Editora Manole, 2012.
- FORBES, J. **Você quer o que deseja?** Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.
- FORBES, J. **O analista lacaniano hoje: palavras equívocos e gestos marcantes**. In: FORBES, J. (Ed.); RIOLFI, C.(org.). **Psicanálise: a clínica do Real**. Barueri, SP: Manole, 2014.
- FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRANCO, A. V. S. S. **O encontro com o estranhamente familiar (Das Unheimliche) na formação de professores de Português com Língua Adicional e de Acolhimento**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2021.
- FREUD, S. [1895] **Projeto para uma psicologia científica**. In: Publicações pré-psicanalíticas e Esboços inéditos (1886-1889). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. v. 1, Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006, p. 335-443.
- FREUD, S. [1895]. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. v. 2. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006.
- FREUD, S. (1905 – 1980)]. **Três Ensaios sobre a sexualidade**. In: Obras Completas. V. 7, Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- FREUD, S. ([1914]). **Recordar, repetir e elaborar**. In: Obras completas v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. 12, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. [1856-1939] **As pulsões e seus destinos**. Tradução Pedro Heliodoro Tavares. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- FREUD, S. ([1925-1926]). **Inibições, sintoma e angústia**. In: FREUD, S. Um Estudo autobiográfico, inibições, sintoma e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. xx, Rio de Janeiro : Editora Imago, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**- São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 96- 98.
- GOMES, S. S. **Práticas de leitura e capacidades de linguagem na escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- GRANDO, M. A. **O gesto vocal: a comunicação vocal e sua gestualidade no teatro físico**. São Paulo: Perspectiva: Teatro Escola Macunaíma, 2015.
- GRANDOLPHO, M. **A incorporação vocal do texto: técnicas psicofísicas para transformar texto em ação**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- GÜNGÖR, A. **Effects of drama on the use of reading comprehension strategies and attitudes toward reading**. Florida State University, 2008.
- IANNINI, G. **Epistemologia da pulsão: fantasia, ciência, mito**. In: FREUD, S. [1856-1939] *As pulsões e seus destinos*. Tradução Pedro Heliodoro Tavares. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5 ed. São Paulo, 2020.
- JORDÃO, C. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*: Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais**. (Transmissão da Psicanálise - série especial). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: a prática analítica**. v.3, Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- JUCÁ, L. **Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos**. In JORDÃO, C. M. (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Pontes, 2016. p. 233-264.
- JUCÁ, L. **Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- LACAN, J. **Intervenção sobre transferência**. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 214 - 228.
- \_\_\_\_\_. **O estádio do espelho como formador da função do eu**. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 96- 103.
- \_\_\_\_\_. **O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada**. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 197 – 213.
- \_\_\_\_\_. [1960 – 1961]. **O seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. [1961- 1962]. **O seminário, livro 9: a identificação**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

- \_\_\_\_\_. [1962-63]. **O seminário, livro 10: a Angústia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. [1964]. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. [1964]. **Desmontagem da pulsão.** In: \_\_\_\_\_. O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 159-170.
- \_\_\_\_\_. [1964]. **A pulsão parcial e seu circuito.** In: \_\_\_\_\_. O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 171-182.
- \_\_\_\_\_. [1964]. **Do amor à libido.** In: \_\_\_\_\_. O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 183- 195.
- \_\_\_\_\_. [1968- 1969] **O seminário, livro 16: de um outro ao outro.** Rio de Janeiro: zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. [1969-1970]. **O seminário, livro 17. O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. [1971]. **O seminário, livro 18: De um discurso que não fosse semblante.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- \_\_\_\_\_. [1972-1973]. **O seminário, livro 20: mais, ainda.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. [1975- 1976]. **O seminário, livro 23: O sinthoma.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LACADEE, P.; MONIER, F.(orgs.). **Le pari de la conversation.** Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l'Enfant. Paris: Brochura, 1999/2000.
- LAJOLO, M. **O texto não é pretexto.** In: Regina Zilberman, (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.
- LAJONQUIÈRE, L. **A maestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores.** In: *Psicanálise, transmissão e formação de professores.* MRECH, L. M; PEREIRA, M. R. (orgs.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura y formación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1998.
- LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação.** In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEAL, L. F. V. **Leitura e formação de professores.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V.(orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEAL, M. L. **Memória e(m) Performance: material autobiográfico na composição da cena.** Tese de doutorado em Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador: UFBA, 2011.
- LEAL, M. L. **Pedagogia da performance: uma experiência.** In: TELLES, N. (Org.). *Pedagogia do teatro; práticas contemporâneas na sala de aula.* Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- LEITE, M. P. S. **A teoria dos gozos em Lacan.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=14>



2:a-teoria-dos-gozos-em-lacan&catid=9:psicanalise&Itemid=20. Acesso em: 19/01/2022. 2001.

LEHMANN, H.-T. **O teatro além do drama: o pós e o pré-dramático**. Universidade Johann Wolfgang Goethe, 2015.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional**. EDUNILA: Foz do Iguaçu, 2021.

LOURES, G. F. **O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso**. 2014. 191f. (Tese doutorado) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

LOXLEY, J. **Performativity**. London and New York: Routledge, 2007.

KANE, S. **Complete plays**. London: Bloomsbury Methuen Drama, 2017.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

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

KOUDELA, I, D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

MARCONDES, D. **A Alegoria da Caverna: A República**. In: Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein. 7a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

MEDEIROS, L. L. S.; ALMEIDA, J. S.V.; NEVES, M. S. **A oferta de ciclos de leitura em língua inglesa na formação continuada**. In: Dossiê Temático do 22º COLE. Revista Linha Mestra – Associação de leitura do Brasil (ALB), 2022. [no prelo]

MELO, E. S. N.; SANTOS, C. R. **A formação continuada de professores (as) no Brasil: do século xx ao século xxi**. v.7, n.11, 2020, p. 88 – 104.

MENDONÇA, C. S. **Fome de quê?** Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2009.

MENIN, A. M. C. S. **Avaliar atividades de leitura para quê?** SOUZA, et al. In: Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

MIGNOLO, W. What does it mean to decolonize? In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. On Decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018, p. 105 – 134.

MIGNOLO, W. Decoloniality is an option, not a mission. In: MIGNOLO, W; WALSH, C. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018, p. 211- 226.

MILLER, J.A. [1991-1992]. **De la nature des semblants**. Seminário dado no departamento de Psicanálise, Universidade Paris VIII, Saint-Denis, Maio de 1992.

MIRANDA, M. **As conversações não seriam “uma conversa qualquer”**: o lugar do analisante. Revista Curinga, n. 38. Belo Horizonte: EBP, MG. 2014, p. 101- 104.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R.N.; SANTIAGO, A.L.B. **Pesquisa em Psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.** In: Psicanálise, Educação e Transmissão, 6., 2007, São Paulo. Disponível: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext)>. Acesso em 25 Jul. 2019.

MOISÉS, M. **A análise Literária.** Editora CULTRIX LTDA, São Paulo, 1987.

MOITA LOPES, L. P (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-248.

MORAIS, M. A.; ALMEIDA, J. S.V. **O lugar de fala na mediação literária: podcasts como uma possibilidade de incentivo à leitura em língua inglesa.** In: Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (I CONELA) [livro eletrônico]: panorama dos estudos teóricos e práticas em linguística aplicada. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021, p. 1381- 1390.

NASCIMENTO, A. R. **Performance, corpo, contexto: trajetos entre arte e desejo.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

NEVES, L. R. **Teatro- conversação na escola: o uso do teatro na conversação como mediador de conflitos na educação.** Tese. 2014. Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

NEVES, M. S. **Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada.** v. 26. HORIZONTES (EDUSF), 2008, p. 21-29.

NEVES, M. S. **A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca?** V. 32. N .3, Uberlândia: Letras & Letras, 2016.

NEVES, M.S. **Memorial descritivo:** para Promoção à Classe E de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, 2018.

NEVES, M. S.; LEITE, N. C. **A pesquisa psicanalítica como intervenção na formação continuada de professores de língua inglesa.** In: VOLTOLINI, R; GURSKI, R. (Orgs.). Retratos da pesquisa em psicanálise e educação – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

NICOLETE, A. **Ateliês de Dramaturgia:** práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOGUEIRA, V. L. **Psicodinâmica vocal e audiovisualização da voz: práticas da clínica fonoaudiológica a serviço da ação vocal cênica.** Dissertação. Programa de pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13- 33.

OLIVEIRA, A. F. A. **A memória fragmentada nas figuras femininas de Sarah Kane: o que resta?** Florianópolis, 2008.

- OLIVEIRA, M. **O ensino da língua inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo.** 2014. 117f. Dissertação (mestrado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- OLIVEIRA, M.; NEVES, M. S. **O gozo na aprendizagem da língua inglesa.** V. 13, n. 2, Calidoscópio, 2015, p. 264- 271.
- OLIVEIRA, M. **Teatro da espera: Beckett e a ruína do drama.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
- ORBAN, V.; NOVELLI, B. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública de brasileira.** São Paulo: British Council Brasil, 2019.
- PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PAVIS, P. **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows.** London: Routledge, 2007.
- PINTER, H. **Landscape and silence.** London: Eyre Methuen LTD, 1969.
- PINTER, H. **The birthday party.** London: Eyre Methuen LTD, 1976.
- PINTO, J. P. **Performatividade radical: ato de fala ou ato de corpo?** Gênero, v. 3, n.1, 2002.
- PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre.** Belo Horizonte: Fino Traço/Argumentvm, 2008.
- PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- PEREIRA, M. R. **Psicanálise, educação e sintoma: uma introdução.** In: Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”? PERREIRA, M. R. (org.). Belo Horizonte: *Scriptum*, 2017.
- PEROBELLI, M. **Formação de professores: uma experiência teatral lúdica.** In: TELLES, N. (Org.). Pedagogia do teatro; práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- PRENER, M. **Les théâtres de l’absurde.** Paris: Armand Colin, 2005.
- PUPO, M. L. S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico.** Uma aventura teatral. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.
- QUINET, A. **Os Outros em Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2012.
- QUINET, A. **O inconsciente teatral – psicanálise e teatro: homologias.** Rio de Janeiro: Atos e Divãs, 2019.

REIS, V. S. **Posição responsável na língua que ensino/aprendo**: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. Rio de Janeiro: SOLETRAS, 2018, p. 359- 378.

REIS, V. S.; COSTA. **Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e de suas técnicas**. V. 12, N. 3, Curitiba: Revista X. P. 152- 177. 2017.

ROSA, G. A. **Leitura Dramática**: um recurso para revelação do texto. Dissertação de Mestrado em Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUXEL, A. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura**: o advento do sujeito leitor. N. 9, Revista Criação e Crítica. 2012, p. 13- 24.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, M.A. et al. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, A. **Um sujeito leitor para a literatura na escola**. 2015.

SANTIAGO, A. L. **O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa**: intervenção em psicanálise e Educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L.(orgs.). *Pesquisa- Intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008.

SANTIAGO, A. X. P. **O uso do teatro como ferramenta para ampliar a sensibilização e promover (re)posicionamento do sujeito da escola pública**: putting yourself in someone else's shoes. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2020.

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

SEE/MG- Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Disponível em Acesso em: 04 de maio de 2020.

SILVA, M.C.F.; ALMEIDA, J. S.V.; NEVES, M.S. **Efeitos do olhar na leitura em língua inglesa na formação continuada**. In: *Conquistas e desafios dos estudos linguísticos na contemporaneidade: trabalhos do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – V CONEL* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p.256-262.

SILVA, J. A.; ARAN, M. A. S. **Responsabilidade docente no fracasso do letramento literário**. V. 12. Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos. REVELLI, 2020.

SIMÕES, A. **O gozo na clínica psicanalítica**. *YouTube*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=reSRWuPtXgk>> Acesso em: 30 de abril de 2020.

SOARES, C. **Pedagogia do Jogo Teatral**: uma poética do efêmero – o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOARES, M. **Metamemória- memórias**: travessia de uma educadora - (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação). São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3º ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada:** identidades em (des) construção. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SÓL, V. S. A. **Educação Continuada e Ensino de Inglês:** Trajetórias de professores e (des)construção identitária. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SÓL, V. S. A. **Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos.** V. 8, n. 2, Caletoscópio, p. 216-234, 2020.

SOUSA SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010 a, p. 23-72.

SOUSA SANTOS, B. **Um ocidente não-ocidentalista?** A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010 b, p. 519- 562.

SOUZA, C. R. A.; COLEHO, D. M. **O neutro em Psicanálise:** da técnica à ética. v.24, n.1, Revista de Psicologia, 2012. p. 95- 110.

SOUZA, J. C. B. **O texto dramático:** uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Brasília, 2013.

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

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2017a.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017b.

TATIT, I. **A noção de singularidade na psicanálise lacaniana:** aspectos teóricos, clínicos e sociais. São Paulo, 2016. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo.

TAVARES, C. N. V. **Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira.** In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade (organização) Campinas: Pontes Editores, 2011.

TEIXEIRA, G. S.; ALMEIDA, J. S.V. **Fomento e autonomia de leitura em língua inglesa em um cenário pandêmico.** In: Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (I CONELA) [livro eletrônico]: panorama dos estudos teóricos e práticas em linguística aplicada. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021, p.675- 685.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise:** elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017.** São Paulo, 2017. Disponível em <<https://fundacaosantillana.org.br/2017/03/04/anuario-2017/>> Acesso em 04 de maio de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em<  
[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)> Acesso em 04 de maio de 2020.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VALE, R. S.; MEDEIROS, L. L. S.; ALEMIDA, J.S.V.; **A inscrição do docente no ciberespaço**: efeitos de aprendizado de leitura em língua inglesa. In: Anais do I Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital: conectando redes de conhecimento 8 sobre leitura e escrita digital. Belo Horizonte: UFMG/FAE Ceale/NEPCED, 2019, p. 278- 283.

VARGENS, M. **A voz articulada pelo coração**: ou a expressão vocal para o alcance da verdade cênica. São Paulo: Perspectiva; Salvador, BA: PPGCA/UFBA, 2013.

VIEIRA, D. G. **Leitura Dramática no Ensino de Literatura**: arte e ousadia em sala de aula. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2016

VIDOR, H. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo: Hucitec, 2016.

VILLEGAS, E. V. **Interfaces performance & jogo**: a partir dos estudos da performance de Richard Schechner. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Arte e Cultura. Departamento de Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Artes cênicas. 2018.

VOLTOLINI, R. **A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber**. In: Retratos da pesquisa em psicanálise e educação – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020, p. 81- 103.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, eu, Jackson Santos Vitória de Almeida, responsável pela pesquisa de título “*Leitura em Ação com professores de Língua Inglesa na Formação Continuada*”, convido você a participar como voluntário, durante o período de 2018 a 2021, de meu estudo de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), sob orientação da professora Dra. Maralice de Souza Neves na FALE-UFMG.

A pesquisa pretende investigar possíveis efeitos do trabalho de construção da *Composição da Performance Individual* e da aplicação de *Jogos de Leitura em Ação* na potencialização da leitura em língua inglesa, por meio da *Leitura em Ação* de textos do Teatro do Absurdo do século XX no contexto de Formação Continuada (FC). A pesquisa é, portanto, importante para o campo da educação e para a área de Linguística Aplicada, pois pretende utilizar, a saber: o processo de *Composição da Performance Individual*, a mediação de leitura em Ciclos de *Leitura em Ação* na formação continuada, mostras de *Leitura em Ação*, sob a forma de apresentação de *performances individuais*, oficinas de *Leitura em Ação* na escola, rodas de conversação e entrevistas em busca de possíveis efeitos que possam emergir durante e após a experiência de intervenção na FC e na escola. Para a sua realização, serão feitas gravações em áudio, vídeo, registro de imagens e notas de campo. As atividades serão realizadas em uma sala de aula da FALE e em outros espaços da UFMG, Belo Horizonte, bem como à distância. A respeito do *corpus* da pesquisa intervenção, será reunido a partir do registro das experiências vivenciadas durante todas as etapas do processo. O percurso de constituição do *corpus* para análise dos dados será feito a partir da criação de um “Diário de Percurso”, doravante DP, e seus múltiplos registros de coleta, a saber: registro da leitura dos acontecimentos elaborados pelo orientador, pesquisador, participantes e monitores de pesquisa, mensagens entre participantes e pesquisador por e-mail e *whatsapp*, entrevistas, imagens, vídeos e gravações em áudio.

As gravações ficarão disponíveis em arquivos digitais sob a minha responsabilidade para o seu acesso e para serem utilizadas na construção da pesquisa, bem como para elaborar

material audiovisual referente à construção das performances individuais, dos ciclos de leitura coletivizado, palestras, comunicações, oficinas nas escolas e mostras de *Leitura em Ação*.

É possível que aconteça algum desconforto em ser gravado em áudio, ou em lembrar-se de momentos que podem ter sido desagradáveis em sua vida, os quais você tem a liberdade de não autorizar a gravação. É importante esclarecer que você poderá interromper ou retirar a sua permissão a qualquer momento e tem direito de solicitar todos os esclarecimentos necessários. As informações desta pesquisa serão divulgadas. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome será utilizado.

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, considero estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos eventuais danos ou riscos deles. Autorizo a utilização de gravações e transcrições dos diálogos ocorridos em entrevistas, além de narrativas concedidas por e-mails, redes sociais, vídeos, imagens e escritas reflexivas durante o processo relacionado a possíveis efeitos da pesquisa na atividade docente. Autorizo, também, a publicação de entrevistas e/ou depoimento em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Dados do pesquisador: Maralice de Souza Neves – Telefone: (31) – 99779360. R. Mangabeiras, 463/401 B. Horizonte, MG- CEP: 30350-170 ou R. Edison, 964 - Campo Belo, CEP: 04618-034, São Paulo, . End. Eletrônico: maraliceneves@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Para informações junto ao COEP/UFMG: Av. Antonio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º. Andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG. 31270-901. Telefax:31-3409 4592. [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Dados do responsável pela autorização da pesquisa:

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ End. Eletrônico \_\_\_\_\_



## ANEXO 1 - CRONOGRAMA GERAL DA PESQUISA

<b>I CICLO DE LEITURA DRAMÁTICA E JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA- 66 HORAS</b>		
<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>DURAÇÃO</b>
05-02-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
05-03-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
08-03-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
09-03-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
10-03-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
15-03-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
22-03-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
02-04-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
06-04-2018	I Ciclo- 1º Encontro	05 horas
12-04-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
19-04-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
23-04-2018	Composição da Performance	03 horas
02-05-2018	Composição da Performance	03 horas
04-05-2018	I Ciclo- 2º Encontro	05 horas
09-05-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
16-05-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
23-05-2018	Composição da Performance	03 horas
13-06-2018	Composição da Performance	03 horas
20-06-2018	Composição da Performance	03 horas
22-06-2018	I Ciclo- 3º Encontro	05 horas
<b>II CICLO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO CONTINUADA- 119 HORAS</b>		
04-07-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
05-07-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
03-08-2018	Composição da Performance	03 horas
10-08-2018	II Ciclo- 1º Encontro	05 horas

15-08-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
17-08-2018	Composição da Performance	03 horas
23-08-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
24-08-2018	Composição da Performance	03 horas
31-08-2018	II Ciclo- 2º Encontro	05 horas
04-09-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
13-09-2018	Composição da Performance	03 horas
18-09-2018	Composição da Performance	03 horas
08-10-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
16-10-2018	Composição da Performance	03 horas
17-10-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
23-10-2018	Composição da Performance	03 horas
24-10-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
26-10-2018	II Ciclo- 3º Encontro	05 horas
29-10-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
30-10-2018	Composição da Performance	03 horas
31-10-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
06-11-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
07-11-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
09-11-2018	II Ciclo- 4º Encontro	05 horas
13-11-2018	Composição da Performance	03 horas
14-11- 2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
21-11-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
22-11-2018	Composição da Performance	03 horas
28-11-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
29-11-2018	Composição da Performance	03 horas
30-11-2018	II Ciclo- 5º Encontro	08 horas
05-12-2018	Reunião de Pesquisa	03 horas
<b>III CICLO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO CONTINUADA- 495 HORAS</b>		
12-01-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas

27-01-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
15-02-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
20-03-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
21-03-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
04-04-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
10-04-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
02-05-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
02-05-2019	Preparação Evento FaE- Caso 3	03 horas
09-05-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
16-05-2019	Preparação Evento FaE – Caso 3	03 horas
23-05-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
23-05-2019	Preparação Evento FaE – Caso 3	03 horas
30-05-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
06-06-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
06-06-2019	Preparação Evento FaE – Caso 3	03 horas
11-06-2019	Preparação Evento FaE – Caso 3	03 horas
12-06-2019	Simpósio na FaE	03 horas
13-06-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
21-06-2019	Preparação CONEL – Caso 2 e 3	03 horas
26-06-2019	Preparação CONEL - Caso 3	03 horas
27-06-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
28-06-2019	III Jornada	06 horas
04-07-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
08-07-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
24-07-2019	Preparação CONEL- Caso 2 e Caso 4	03 horas
02-08-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
06-08-2019	Estágio FALE	02 horas

07-08-2019	Composição da Performance	03 horas
08-08-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
08-08-2019	Estágio FALE	02 horas
14-08-2019	Composição da Performance	03 horas
20-08-2019	Estágio FALE	02 horas
21-08-2019	Composição da Performance	03 horas
22-08-2019	Estágio FALE	02 horas
27-08-2019	Composição da Performance	03 horas
27-08-2019	Estágio FALE	02 horas
28-08-2019	Preparação CONEL – Caso 3	03 horas
28-08-2019	Preparação CONEL – Caso 4	03 horas
29-08-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
29-08-2019	Estágio FALE	02 horas
03-09-2019	Estágio FALE	02 horas
05-09-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
05-09-2019	Estágio FALE	02 horas
10-09-2019	Composição da Performance	03 horas
10-09-2019	Estágio FALE	03 horas
11-09-2019	Composição da Performance	03 horas
12-09-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
13-09-2019	III Ciclo- 1º Encontro	05 horas
16-09-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
17-09-2019	Estágio FALE	02 horas
18-09-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
19-09-2019	Preparação CONEL- Caso 2	03 horas
19-09-2019	Estágio FALE	02 horas
20-09-2019	III Ciclo- 2º Encontro	05 horas
24-09-2019	Estágio FALE	02 horas
25-09-2019	Composição da Performance	03 horas
26-09-2019	Estágio FALE	02 horas

30-09-2019	Composição da Performance	03 horas
01-10-2019	Estágio FALE	02 horas
03-10-2019	Preparação CONEL- Caso 2 e 4	03 horas
08-10-2019	Estágio FALE	02 horas
09-10-2019	Composição da Performance	03 horas
10-10-2019	Estágio FALE	02 horas
11-10-2019	III Ciclo- 3º Encontro	05 horas
11-10-2019	Composição da Performance	03 horas
15-10- 2019	Estágio FALE	02 horas
17-10-2019	Reunião de Pesquisa	03 horas
17-10-2019	Estágio FALE	03 horas
22-10-2019	Estágio FALE	02 horas
24-10-2019	Estágio FALE	02 horas
28-10-2019	Composição da Performance	03 horas
29-10-2019	Estágio FALE	02 horas
30-10-2019	Preparação CONEL- Caso 2 e 3 e 4	03 horas
31-10-2019	Comunicação na FALE Casos 2, 3 e 4	02 horas
31-10-2019	Estágio FALE	02 horas
04-11-2019	Composição da Performance	03 horas
07-11-2019	Estágio FALE	02 horas
08-11-2019	III Ciclo- 4º Encontro	05 horas
12-11- 2019	Estágio FALE	02 horas
14-11-2019	Estágio FALE	02 horas
19-11- 2019	Estágio FALE	02 horas
21-11-2019	Preparação CONEL- Caso 2 e 4	03 horas
21-11-2019	Estágio FALE	02 horas
26-11-2019	Estágio FALE	02 horas

06 -12-2019	Comunicação no CONEL- Casos 2 e 4	03 horas
29-01-2020	Reunião de Pesquisa	03 horas
03-09- 2020	Preparação Evento CONELA- Caso 6	02 horas
08-09-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
08-09-2020	Preparação CONELA – Caso 7	02 horas
17-09-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 6	02 horas
24-09-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 6	02 horas
25-09-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
28-09-2020	Preparação Oficina – Caso 7	02 horas
02-10-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
07-10-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
07-10-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 6	02 horas
07-10-2020	Preparação Oficina – Caso 7	02 horas
21-10-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
21-10-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 6	02 horas
21-10-2020	Preparação oficina – Caso 6	02 horas
21- 10-2020	Preparação Oficina – Caso 7	02 horas
27-10-2020	Preparação Oficina – Caso 7	02 horas
28-10-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
28-10-2020	Oficina- Caso 6	02 horas
30-10- 2020	Preparação Oficina – Caso 7	02 horas
30-10-2020	Oficina – Caso 7	03 horas
03-11-2020	Preparação Oficina – Caso 6	02 horas

04-11-2020	Oficina - Caso 6	02 horas
05-11-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
05-11-2020	Preparação Oficina – Caso 7	02 horas
06-11- 2020	Preparação Oficina – Caso 7	02 horas
06-11- 2020	Oficinas- Caso 7	03 horas
10-11-2020	Preparação oficina – Caso 6	02 horas
11- 11- 2020	Oficina – Caso 6	02 horas
11-11-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 6	02 horas
12-11-2020	Análise do Processo – Caso 7	02 horas
12-11-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
13-11-2020	Oficinas – Caso 7	03 horas
13-11-2020	Análise do Processo – Caso 7	02 horas
16-11-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5	03 horas
17-11-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 6	02 horas
17-11-2020	Preparação CONELA – Caso 7	02 horas
18-11-2020	Preparação Evento CONELA- Caso 5, 6 e 7	03 horas
18-11-2020	Oficina – Caso 6	02 horas
19-11-2020	Apresentação no CONELA – Caso 5, 6 e 7	03 horas
23-11-2020	Sarau – Caso 7	02 horas
24-11-2020	Preparação Oficina - Caso 6	02 horas
25-11-2020	Oficina – Caso 6	02 horas
01-12-2020	Preparação Oficina - Caso 6	02 horas
02-12-2020	Oficina – Caso 6	02 horas
03- 12-2020	Preparação Oficina – Caso 6	02 horas
08-12-2020	Preparação Oficina – Caso 6	02 horas

09-12-2020	Oficina – Caso 6	02 horas
10-12-2020	Preparação Projeto – Caso 1	02 horas
15-12- 2020	Preparação Oficina – Caso 6	02 horas
16-12- 2020	Oficina – Caso 6	02 horas
16- 12- 2020	Análise Processo – Caso 6	02 horas
17-12-2020	Preparação Projeto – Caso 1	02 horas
21-01-2021	Preparação Projeto– Caso 1	02 horas
04-02-2021	Preparação Projeto – Caso 1	02 horas
09-02-2021	Preparação Projeto – Caso 1	02 horas
18-02-2021	Preparação Projeto – Caso 1	02 horas
25-02-2021	Preparação Projeto – Caso 1	02 horas
04-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
11-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
12-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
17-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
18-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
24-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
25-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
31-03-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
01-04-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	03 horas
02-04-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	03 horas
07-04-2021	Preparação Evento UFOP – Caso 1	02 horas
07-04-2021	Evento UFOP – Caso 1	02 horas
08-04-2021	Escrita Anais – Caso 1	02 horas



14-04-2021	Escrita Anais – Caso 1	02 horas
15-04-2021	Escrita Anais – Caso I	02 horas
21-04-2021	Escrita Anais – Caso I	02 horas
28-04-2021	Escrita Anais – Caso 1	02 horas
29-04-2021	Escrita Anais – Caso 1	02 horas
06-05-2021	Escrita Anais – Caso 1	02 horas
14-05-2021	Escrita Anais – Caso 1	02 horas
20-05-2021	Escrita Anais – Caso 1	02 horas
30-04-2021	Conversação 1	02 horas
07-05-2021	Conversação 2	02 horas
15-05-2021	Conversação 3	02 horas
27-05-2021	Estágio EBA	04 horas
03-06- 2021	Estágio EBA	04 horas
10-06-2021	Estágio EBA	04 horas
17-06-2021	Estágio EBA	04 horas
24-06- 2021	Estágio EBA	04 horas
01-07-2021	Estágio EBA	04 horas
08-07-2021	Estágio EBA	04 horas
15-07-2021	Estágio EBA	04 horas
22-07-2021	Estágio EBA	04 horas
29-07-2021	Estágio EBA	04 horas
05-08-2021	Estágio EBA	04 horas
12-08-2021	Estágio EBA	04 horas
19-08-2021	Estágio EBA	04 horas
26-08-2021	Estágio EBA	04 horas
02-09-2021	Estágio EBA	04 horas
03-09-2021	Palestra ConCol	04 horas
15-09-2021	Estágio EBA	04 horas
05-11- 2021	Pedagogical Round	04 horas
11-02- 2022	Devolutiva Concol	04 horas

## ANEXO 2 - FORMULÁRIO DE CONVITE À PESQUISA

1. Escreva no campo abaixo seu nome completo.
2. Escreva seu endereço de e-mail.
3. Como você deseja participar no Ciclo de Jogos teatrais e leitura dramática na formação continuada de língua inglesa?

Desejo elaborar performance	Desejo assistir as performances
-----------------------------	---------------------------------

4. Selecione os dramaturgos de língua inglesa que você conhece do século XX e XXI:

Athol Fugard, sul-africano.	Michael MacLennan, canadense.
Caryl Cruchill, inglesa.	Samuel Beckett, irlandês.
C. E. Gatchalian, canadense.	Sarah Kane, inglesa.
Dorothy Hewett, australiana.	Tennessee Williams, americano.
Mark Leiren- Young, canadense.	Wendy Lill, canadense.
Martin Crimp, inglês.	Wole Soyinka, nigeriano.
Outros	

5. Indique a opção que melhor descreve seu corpo durante a leitura. (Considere: 0-Nenhum; 1- Algum; 2- Consistente; 3- Excelente).

	0-Nenhum	1- Algum	2- Consistente	3- Excelente
Contato visual				
Expressão Corporal				
Gestualidade				
Inibição da fala				
Volume de voz				
Tonicidade e entonação				
Leitura interpretada, ou dramatizada				
Leitura com sentimento				

6. Selecione três possíveis datas para participar na elaboração e apresentação de uma leitura dramática no ConCol. Caso você tenha feito a opção de somente assistir selecione a última opção.

	Performance I: Elaboração 22/03, 29/03 e apresentação 06/04.
	Performance II: Elaboração 05/04, 12/04, 19/04, 26/04 e apresentação 04/ 05.
	Performance III: Elaboração 03/05, 10/05, 17/05, 24/05 e apresentação 08/06.
	Performance IV: Elaboração 07/06, 14/06, 21/06, 28/06 e apresentação 31/08.
	Performance V: Elaboração 09/08, 16/08, 23/08, 30/08 e apresentação 31/08.
	Performance VI: Elaboração 06/09, 13/09, 20/09, 27/09 e apresentação 28/09.
	Performance VII: Elaboração 04/10, 11/10, 18/10, 25/10 e apresentação 26/10.
	Assistir todas as performances no Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática no ConCol.

7. Os encontros de elaboração da performance acontecerão às quintas-feiras, em dois turnos. Indique sua disponibilidade.

Matutino de 09:00 às 12h	Vespertino das 14:00 às 17h
--------------------------	-----------------------------

8. Indique a melhor data para o ensaio geral. (Esta resposta é necessária apenas para quem irá elaborar uma performance para apresentar no Ciclo.)

9.

22 de novembro de 2018	29 de novembro de 2018
------------------------	------------------------

Sua resposta foi registrada, muito obrigado pela sua cooperação. Até breve!

### ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE OFICINA NA ESCOLA

#### 1- Personal data form

<b>Name:</b> _____		
—		
<b>Last</b>	<b>First</b>	<b>Middle Initial</b>
<b>School:</b> _____		
<b>Home Address:</b> _____		
_____ <b>Number Street</b>		<b>Apartment Number</b>
_____ <b>City or Town</b>		<b>State Postal Code</b>
<b>Telephone:</b> _____		_____
<b>Home</b>	<b>Cell</b>	
<b>Birth Date:</b> _____		<b>Age:</b> _____
<b>Signature of Student:</b> _____		

#### STUDENT'S PERCEPTION ABOUT DRAMATIC READING IN EXPERIMENTAL GROUP

2- Read the following statements, and then indicate the option that best describes your opinion.

Items: It.../ I...	None	Some	Excellent
Reinforced the relationship with my classmates.			
Enjoyed expressing myself without feeling embarrassed.			
Learned to share my ideas with my classmates.			
Was able to put myself in somebody else's position.			
Was happy and I enjoyed it			
Wish it didn't finish			
Felt very special and different.			
Liked dramatization and improvisation			
Learned about myself.			
Noticed my coworkers' abilities			
Improved my creativity			
Improved my reading, vocabulary and speaking			
Improved my imagination			
Learned many things from my classmates			
Learned about the importance of listening			
Enjoyed to visualize the story through drama			
Learned about the importance of reading			
Increased my reading speed.			

Read more carefully			
Increased my success via learning new things.			

Adapted from: Effects of drama on the use of reading comprehension strategies and on attitudes toward reading, Güngör, Arzu. Florida State University, p.18, 2008.

3- Indicate the option that best describes your reading performance.

Items	None 0	Some 1-3	Consistent 4	Excellent 5
Eyes Contact				
Stance				
Gestures				
Volume				
Oral Interpretation				
Enthusiasm				

4- Do you develop reading activities in the classroom? (Yes or No). If so, which way?

---



---



---



---



---



---



---

