

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA - CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES PROF-ARTES

ELOÁ GRUETZMACHER

DESDOBRAMENTOS CÊNICOS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: ATO
CARTOGRÁFICO DE UMA PROFESSORA

FLORIANÓPOLIS

2025

ELOÁ GRUETZMACHER

**DESDOBRAMENTOS CÊNICOS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: ATO
CARTOGRÁFICO DE UMA PROFESSORA**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientadora: Prof. Dra. Heloise Baurich Vidor

FLORIANÓPOLIS

2025

ELOÁ GRUETZMACHER

**DESDOBRAMENTOS CÊNICOS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: ATO
CARTOGRÁFICO DE UMA PROFESSORA**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientadora: Prof. Dra. Heloise Baurich Vidor

BANCA EXAMINADORA

Dra. Heloise Baurich Vidor
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Dra. Deise Abreu Pacheco
Universidade do Estado de São Paulo

Dra. Eliana Kefalás Ferreira
Universidade Federal de Alagoas /UFAL

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2026.

RESUMO

Este artigo apresenta a discussão, a fundamentação teórica e a análise da proposta pedagógica que o acompanha, desenvolvida com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Iaro Eugênio Hansch, localizada no município de Guaramirim. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Artes, com financiamento da Bolsa de estudos PROMOP¹, e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina. A proposta fundamenta-se na cartografia poética e pedagógica, inspirada na teoria cartográfica de Sumaya Mattar (2017), e tem como objetivo investigar as relações entre teatro, literatura e escrita como campos de experiência no contexto escolar. A partir da questão de como os jogos teatrais, quando entrelaçados ao texto literário, podem abrir espaço para uma escrita como experiência – não apenas interpretativa, mas também poética –, propõe-se um percurso pedagógico composto por dez aulas. Durante esse processo, foram exploradas práticas de leitura e escrita cênica com as crianças, tendo como ponto de partida o livro *A mulher da guarda*, de Sara Bertrand e Alejandra Acosta (2019). As atividades foram entrelaçadas pelos jogos cênicos propostos por Heloise Baurich Vidor (2016) e pelos jogos teatrais de Viola Spolin (2001), os quais ampliaram as relações entre o texto literário e a expressão teatral. Essas práticas possibilitaram aos estudantes múltiplas formas de expressão por meio da escrita, compreendida aqui como experiência, a partir do pensamento de Larrosa (2016). Desse modo, a escrita resultante do entrelaçamento literário e teatral no espaço escolar desdobrou-se em um ato cartográfico, no qual a sala de aula foi compreendida como espaço artístico.

Palavras-chave: Cartografia; Escola; Literatura; Escrita; Pedagogia das Artes Cênicas.

¹ Agradeço ao Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC pelo financiamento da pesquisa.

ABSTRACT

This article presents the discussion, theoretical foundation, and analysis of an accompanying pedagogical proposal developed with a 5th-grade class at the Iaro Eugênio Hansch School, located in the municipality of Guaramirim. The research was conducted within the scope of the Professional Master's Degree Program in Arts, funded by the PTAP² scholarship, and approved by the Ethics Committee of the Santa Catarina State University. The proposal is grounded in poetic and pedagogical cartography, inspired by the cartographic theory of Sumaya Mattar (2017), and seeks to investigate the relationships between theater, literature, and writing as experiential fields within the school context. The central question driving the study is how theatrical games, when intertwined with literary texts, can create opportunities for writing as an experience – not only interpretative but also poetic. To explore this, a pedagogical trajectory composed of ten lessons was designed. Throughout this process, practices of scenic reading and writing were implemented with the children, drawing from the book *A Mulher da Guarda* by Sara Bertrand and Alejandra Acosta (2019). These activities were interwoven with scenic games proposed by Heloise Baurich Vidor (2016) and theatrical games by Viola Spolin (2001), expanding the relationships between literary texts and theatrical expression. These practices enabled students to express themselves in multiple ways through writing, which is understood here as an experiential process based on the reflections of Larrosa (2016). Consequently, the writing that emerged from the interplay of literature and theater within the school environment unfolded as a cartographic act, where the classroom was reimagined as an artistic space.

Keywords: Cartography; School; Literature; Writing; Performing Arts Pedagogy.

² My deepest gratitude to the Santa Catarina State University's Postgraduate Teaching Assistantship Program for the research funding.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso I - [eu], parte do ato cartográfico Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora	12
Figura 2 - Percurso III - [aula], parte do ato cartográfico Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora	13
Figura 3 - Percurso II - [nós], parte do ato cartográfico Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora	15
Figura 4 - Percurso III - [aula], jogos cênicos	22
Figura 5 - Percurso III - [aula], suportes de papel	23
Figura 6 - Registro de escrita de uma estudante do Percurso III - [aula]	24
Figura 7 - Registro de escrita de um estudante do Percurso III - [aula]	25
Figura 8 - Registro de escrita de um estudante do Percurso III - [aula]	25
Figura 9 - Registro de caça-palavras do Percurso VI - [aula]	28
Figura 10 - Registro de escrita biodramática Percurso VI - [aula]	29
Figura 11 - Registro da escrita de apagamento Percurso VII - [nós]	32
Figura 12 - Registro da escrita de apagamento Percurso VII - [nós]	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA	9
3 OS PERCURSOS E OS SEUS SIGNIFICADOS	11
4 A TRÍADE – LIVRO, TEATRO E ESCRITA	16
5 DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA	19
6 DESDOBRAMENTOS DE UMA PROFESSORA-AUTORA	35
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto das aulas de Arte, tendo como foco as inter-relações entre teatro, literatura e escrita como campos de experiência no espaço escolar. A pesquisa surge de uma inquietação pessoal e profissional, uma vez que esses três campos poéticos atravessam a minha trajetória e, no exercício da docência, têm se manifestado como forças provocadoras e criativas no cotidiano da sala de aula.

Criar, junto aos estudantes, possibilidades de leitura e escrita que ultrapassem os modelos tradicionais praticados na escola tem se mostrado um desafio constante. No contexto em que atuo, as práticas de escrita ainda se apresentam fortemente marcadas por atividades como leituras obrigatórias e cópias do quadro, o que tende a restringir a escrita a procedimentos repetitivos e pouco abertos à criação. Ainda que o fazer teatral seja, em muitos contextos, apontado como um recurso para incentivar a leitura e, conseqüentemente, a escrita, essa relação costuma se limitar, na prática, a formatos específicos, como apresentações em jogral, que pouco favorecem a vivência criativa e inventiva das crianças.

Diante desse cenário, parte-se da hipótese de que é possível ampliar as relações entre teatro, leitura e escrita para além da lógica da apresentação final. Assim, o jogo teatral, por sua natureza lúdica e simbólica, pode se configurar como um campo fértil para a construção de experiências significativas, nas quais a inventividade e a criatividade se abrem como caminhos para outras formas de ler e escrever.

É a partir dessa perspectiva que emergem as questões norteadoras desta pesquisa: quais escrituras poéticas podem surgir a partir do entrelaçamento entre teatro, leitura e escrita? Como ocorre a recepção desse entrelaçamento pelas crianças? A relação entre leitura e teatro pode provocar processos de escrita? Os jogos cênicos, quando entrelaçados à literatura, traçam novas rotas para processos criativos de escrita no campo pedagógico? A história do livro determina as escrituras ou impulsiona a escrita a partir da literatura? Como registrar poeticamente essa experiência pedagógica, articulando o lugar de ser professora às descobertas que emergem da sala de aula? Qual é o lugar da voz das crianças e qual é o da professora nessa escrita poética?

Para investigar essas questões, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Guaramirim (SC), onde atuo como professora de Arte. A turma escolhida foi o 5º ano do Ensino Fundamental, por já apresentar fluência em leitura e escrita, uma vez que a

intenção não era investigar percursos de alfabetização, mas provocar processos criativos por meio da leitura e da escrita mediados pelos jogos teatrais.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, conforme proposta por Michel Thiollent (1986), estruturada em quatro fases: (1) exploratória, com diagnóstico inicial junto aos estudantes e apresentação do projeto; (2) principal, voltada ao desenvolvimento do projeto poético-pedagógico (cartografia); (3) ação, correspondente à implementação e finalização do ato cartográfico; e (4) avaliação, dedicada à análise e reflexão sobre os dados produzidos. A partir dessa organização, o artigo apresenta e analisa as criações poéticas resultantes da experiência, buscando compreender de que modo o entrelaçamento entre teatro, leitura e escrita pode intensificar o processo criativo no ambiente escolar.

2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Com o objetivo de investigar as relações entre teatro, literatura e escrita no contexto escolar, esta pesquisa propõe a elaboração de aulas que favoreçam uma escrita criativa, ampliando as formas tradicionais de relação com a leitura. Conforme aponta Soares (2006), a escrita no contexto escolar oscila entre uma prática escolarizada e a literalização da escolarização infantil, o que frequentemente limita sua potência expressiva. Experiências vivenciadas em diferentes contextos de docência evidenciam esse cenário: em uma das escolas em que lecionei, uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental participou de um projeto literário em que o livro *O colecionador dos porquês*³ foi utilizado principalmente para o ensino de regras gramaticais e para a apresentação de sua autora; em outra escola, uma turma do 5º ano utilizava o chamado “Semáforo da Leitura”, que classificava a fluência leitora das crianças por meio das cores vermelho, amarelo e verde.

Diante dessas práticas, a pesquisa buscou discutir se as experiências literárias podem se desdobrar para além da compreensão do conteúdo da obra, permitindo às crianças expressar sensações, ideias e percepções subjetivas a partir do encontro com o texto, bem como investigar outras formas de se relacionar com os atos de ler e escrever mediadas pelos jogos teatrais.

Esta proposta partiu da compreensão de que transformar a experiência de leitura e escrita implica também ressignificar o planejamento pedagógico, de modo a abrir espaço para a expressão poética e para a invenção. Nesse sentido, desenvolvi um planejamento ancorado na teoria cartográfica de Sumaya Mattar (2017), que discute o papel do professor de Arte como criador. Para a autora, as cartografias “nada mais são que diagramas de fluxos, mapas de trajeto, em sua maioria, de natureza verbo-visual, capazes de imprimir sentido temporal e topológico...” (Mattar, 2018, p. 261). A partir dessa perspectiva, a sala de aula é compreendida como um espaço de invenção, em que se entrelaçam o projeto pessoal e o projeto profissional do professor que – partindo de um olhar para si – transforma a docência em um ato de autoria criativa e um campo de criação a partir de atos cartográficos.

Pensar a aula como autoria e como expressão de uma inteligência criadora implica em reposicionar o professor em relação ao próprio fazer pedagógico, colocando-o como um artista-docente. Mattar (2017) propõe, para a elaboração da aula, questões norteadoras como:

³ SOUSA, Valcira Lana de. *O Colecionador dos Porquês*. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

Qual o título? O quê? Por quê? Para quê? Como? Onde? Com o quê? Quais referências?⁴. Perguntas essas que orientaram o percurso cartográfico da proposta aqui desenvolvida.

Ao me deparar com esses questionamentos, passei a considerar a possibilidade de que minha própria sala de aula pudesse ser concebida como um espaço em construção, o que fez surgir indagações relacionadas à minha trajetória docente, como: por que escolhi a licenciatura? Quais foram minhas primeiras impressões como professora? O que significa ser professora de Arte? Quais os desafios de atuar como professora de teatro no contexto escolar? Essas reflexões impulsionaram a criação conjunta com a turma, a partir dos acontecimentos cotidianos da sala de aula, posteriormente organizados de forma imagética e poética em uma cartografia pedagógica.

Nesse sentido, o presente artigo, intitulado *Desdobramentos cênicos de leitura e escrita: ato cartográfico de uma professora*, apresenta e analisa uma sequência de dez aulas, estruturadas em três eixos – Percurso [eu], Percurso [aula] e Percurso [nós] –, que refletem, respectivamente, a dimensão subjetiva da professora, o planejamento pedagógico e a experiência coletiva construída com os estudantes.

⁴ Os questionamentos e as contextualizações podem ser encontrados no artigo *O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação* de Sumaya Mattar. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S10/26encontro_MATTAR_Sumaya.pdf. Acesso em: 08 de nov. 2025.

3 OS PERCURSOS E OS SEUS SIGNIFICADOS

A proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa teve como principal intenção investigar, junto às crianças, as relações entre teatro, literatura e escrita. Para isso, partiu-se da necessidade de compreender, inicialmente, os efeitos e as provocações que a leitura de uma obra literária poderia suscitar em mim, enquanto docente, para, posteriormente, observar como essas ressonâncias poderiam emergir nos estudantes. Esse movimento de escuta e de atenção às próprias experiências foi registrado por meio da elaboração de uma cartografia poética.

Entendida aqui como linguagem e forma de expressão, a cartografia é assumida como uma prática inventiva, aberta a múltiplas possibilidades e intrinsecamente atravessada por um ato de sensibilidade. Nesse sentido, o ato de cartografar transforma-se em um gesto pedagógico de natureza subjetiva, estruturado no percurso nomeado como [eu], que compõe a primeira parte do processo investigativo.

Nesse momento, dediquei-me à leitura da obra *A mulher da guarda*⁵, de Sara Bertrand e Alejandra Acosta (2019), que narra a história de Jacinta, uma menina que perdeu a mãe. O livro aborda as relações da personagem com sua família após essa perda, bem como as responsabilidades que surgem quando ela é confrontada com a morte. A narrativa se constrói a partir da linguagem do livro-álbum⁶, no qual a imagem atua como texto simbólico e narrativo, provocando no leitor um mistério instaurado pelas imagens que não são palavras, mas que também contam a história. Ao me deparar com a possibilidade da perda da mãe e com a figura misteriosa de uma mulher que percorre longas distâncias a cavalo para ajudar quem precisa, constituiu-se em mim o que Rouxel (2018) denomina laço consubstancial, a partir do qual se revelou um processo criativo intuitivo de escrita e elaboração de imagens. Nesse processo, escrevi sobre as provocações afetivas, estéticas e reflexivas que emergiram da leitura, compondo textos sensoriais que se tornaram ponto de partida para as práticas desenvolvidas com a turma.

Concomitantemente a esse movimento, eu me questionava sobre como seria, para as crianças, ouvir uma história sobre morte e solidão, se elas seriam afetadas de alguma forma pela narrativa e se essa leitura poderia provocar diferentes percepções sobre a vida.

⁵ BERTRAND, Sara. *A mulher da guarda*. Traduzido por Cícero Oliveira; ilustrado por Alejandra Acosta. Lauro de Freitas, BA: Solisluna; Emília, 2019.

⁶ Daniela Gutfreund, em sua dissertação *O branco e a virada da página: o silêncio no livro álbum*, conceitua o livro-álbum como sendo "...um livro e apresenta seu conteúdo se valendo da linguagem poética, seja ficcional ou não, o livro-álbum transita pelas artes visuais, com suas imagens narrativas, se alimenta do cinema, do teatro e dos quadrinhos, e se concretiza no campo do design, elevando o projeto gráfico a componente essencial à narrativa." (2022, p.43).

Perguntava-me, ainda, se o livro poderia configurar-se como um dos textos que provocam “perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições, e atrações”, como aponta Bajour (2012, p.26), em *Ouvir nas entrelinhas*, ao se referir a leituras capazes de construir significados compartilhados.

Nessa etapa do percurso cartográfico, o foco do olhar voltou-se para mim – para aquilo que eu poderia criar a partir da leitura de um livro. A experiência leitora era atravessada por afetos que, ao se mobilizarem, desencadeavam um processo de escrita poética. Diferentemente de uma leitura interpretativa ou explicativa da obra, a escrita surgia como um gesto criativo, textual e imagético, alimentado pelas reverberações subjetivas provocadas pelas palavras da autora e da ilustradora. Nesse processo, além de textos, eu também (re)criava imagens, dialogando com meu acervo fotográfico pessoal e com as imagens presentes no próprio livro. Assim, fui compreendendo como esse processo criativo se elaborava em mim e de que maneira poderia ser desdobrado para a etapa seguinte: o percurso [aula].

Figura 1 - Percurso I - [eu], parte do ato cartográfico Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora



Fonte: A autora (2025).

O percurso denominado [aula] ocupa uma posição de transição entre o [eu] e o [nós] na cartografia construída. Embora seja posterior à etapa individual, antecede a dimensão

coletiva, pois é nesse momento que se organizam as ideias e as intencionalidades que nortearão as práticas pedagógicas com a turma. Essa fase do percurso foi estruturada a partir dos questionamentos propostos por Mattar (2017), já apresentados anteriormente, que auxiliam na composição da aula como processo para o ato criativo.

Nesse contexto, refletiu-se sobre o que a aula representaria para aquela turma, qual seria o seu sentido e de que forma a tríade teatro, leitura e escrita poderia ser mobilizada de maneira integrada. O percurso [aula] é compreendido como um fluxo contínuo entre as dez aulas desenvolvidas, nas quais as crianças foram convidadas a ler a obra literária por meio de jogos teatrais inspirados nas metodologias de Viola Spolin (2001) e Heloíse Baurich Vidor (2016). A partir dessas práticas, buscou-se não apenas ampliar a leitura, mas também provocar a escrita e a criação cênica de modo poético, a partir dos acontecimentos desencadeados em cada encontro.

Figura 2 - Percurso III - [aula], parte do ato cartográfico Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora⁷

Percurso III - [aula]



Aula de leitura e escrita cênicas 03 - Uma escrita para a mãe

"Mas ela não a tocou, também não a abraçou, nem a beijou pela última vez, mas a vislumbrou por baixo de um vidro quando já estava dentro de um caixão." (BERTRAND, p.26, 2019)

O quê?

Ler a continuação do livro, onde a escritora conta sobre a morte da mãe da personagem Jacinta e as responsabilidades que ficaram para ela como irmã mais

Fonte: A autora (2025).

Durante o processo de elaboração das aulas, fui me (re)descobrir por meio da escrita e da reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. Esse movimento desafiava-me a ir além das práticas previamente concebidas, exigindo a instauração de um estado de atenção criativa, voltado tanto aos meus desejos de criação quanto às necessidades e experiências das crianças. O processo de elaboração tornava-se, assim, um exercício de escuta sensível e de cuidado com a experiência coletiva que se daria nos encontros em sala.

Esse gesto pedagógico assumia a forma de um ato cartográfico, compreendido conforme propõe Mattar (2017, p. 3287), como:

⁷ A imagem da Figura 2 faz parte do livro *A mulher da guarda* de Sandra Bertrand e Alejandra Acosta.

...a capacidade de o sujeito distanciar-se de situações imediatas, traduzindo em algo objetivo o aprendizado que adquiriu em suas experiências, ou seja, o que de mais substancial pôde observar, pensar, imaginar e sentir ao vivenciá-las. A tradução de tal substancialidade em algo que se vincule a uma experiência particular permite que os conteúdos acessados sejam inseridos no fluxo contínuo da atividade consciente, ficando disponíveis para serem utilizados de forma deliberada pelo educador.

Ao articular o planejamento das aulas, preparava-me para o encontro com a turma e, ao mesmo tempo, elaborava em mim a terceira parte da cartografia: o percurso [nós]. Essa palavra, embora denote um coletivo, também evoca os “nós” simbólicos – enredamentos que precisavam ser desatados. No contexto desta pesquisa, trata-se de um nó trifásico de grande potência, pois implicava entrelaçar teatro, literatura e escrita em uma turma que, até então, havia vivenciado poucas experiências de criação coletiva nas aulas de Arte.

Lecionei para essa mesma turma no ano de 2022, quando ainda estavam no 2º ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, suas experiências com a Arte estavam mais voltadas à pintura de fotocópias e releituras de pinturas. Nos anos seguintes, passaram por outras professoras até nosso reencontro no 5º ano, já com maior fluência em leitura e escrita – condição essencial para a realização da proposta desta pesquisa, uma vez que o projeto previa a mediação entre leitura literária, jogos teatrais e escrita. Por se tratar de uma escola da rede municipal, o 5º ano representava a série com maior domínio dessas competências, sendo, portanto, o grupo mais apropriado para a proposta.

Propus-me a compreender como a escrita poética – entendida como experiência e não apenas como interpretação – poderia se constituir dentro do espaço escolar para essa turma. No entanto, era fundamental que o processo de investigação e de elaboração estivesse presente nas próprias escrituras, tanto nas minhas quanto nas das crianças. Para isso, recorri às reflexões de Marina Garcés (2023), que nos instiga a pensar sobre o significado de aprender, sobre o que podemos aprender com o outro e sobre como construir experiências compartilhadas, feitas a muitas mãos, pois a “educação não é uma operação de diagnóstico e de reconhecimento, mas uma experiência constante de estranhamento” (Garcés, 2023, p. 93). A partir dessas reflexões, compreendi a necessidade de expandir a escrita como ato pedagógico para uma forma deliberada de reflexão e composição coletiva.


O percurso [nós], portanto, configura-se como um gesto de criação compartilhada: uma composição sobre outra composição. Trata-se de um desdobramento da leitura literária que se projeta na improvisação cênica e, simultaneamente, na escrita poética da professora. É um gesto construído por meio da participação e do afeto, no qual um território poético foi

sendo traçado – território em que professora e turma se encontram, se atravessam e se reinventam em uma cartografia feita de palavras, imagens, presenças e experiências.

Figura 3 - Percurso II - [nós], parte do ato cartográfico Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora⁸

Percurso II - [nós]

O tapete mágico.
amanda. murilo. elias. nicolly. laura. antony. rafael cibelly.
eloá [uma professora]



(cena no pátio da escola. fora da sala de aula. porta fechada. um bilhete colado nela - Não entre!)

Lá vem ela...

- Pode entrar com a mochila, prô?
- Hoje não, deixa aqui fora.
- Por que?
- Vai atrapalhar lá dentro, mas pode levar o penal.

(eles entram na sala e sentam em uma roda de cadeiras.)

- Quem gostaria de começar a ler o texto?

Às vezes leem juntos, leem de novo, leem sozinhos, ficam em silêncio.

- Pega uma caneta, escolhe uma dupla e responde as perguntas. Conversa com o colega sobre a pergunta antes de responder.
- Pode olhar o texto?
- Pode, mas a resposta não tá lá.
- Como assim não tá?
- Ué, não tá. Conversa com o colega e respondam o que vocês pensam sobre a pergunta.

(a roda é desfeita)

Fonte: A autora (2025).

⁸ O tapete mágico é uma escrita colaborativa a partir de exercícios teatrais realizados em um dos percursos da pesquisa. A imagem em preto e branco é uma referência da ilustradora Alejandra Acosta para o livro *A mulher da guarda* de Sara Bertrand.

4 A TRÍADE – LIVRO, TEATRO E ESCRITA

A tríade composta por livro, teatro e escrita configura três campos poéticos que atravessam minhas inquietações, tanto no plano pessoal quanto no exercício da docência. Ao longo de minha prática pedagógica, desenvolvi pesquisas nessas áreas no contexto escolar; contudo, esse percurso ocorreu, em grande parte, de forma fragmentada, com poucas experiências que buscassem articulá-las de modo integrado. O desafio de estabelecer essa conexão decorre da necessidade de explorar processos pedagógicos que ultrapassem os modelos tradicionais de ensino.

Dessa inquietação decorrem questões fundamentais: como seria criar, junto às crianças, uma sala de aula em que a leitura não se restrinja ao ato de sentar-se diante de um livro? Em que o teatro se desloque da simples apresentação de um jogral? Em que a escrita extrapole os limites das estruturas formais preestabelecidas? Que formas poéticas poderiam emergir do entrelaçamento dessas práticas e de sua integração no cotidiano escolar?

Para estruturar tal proposta pedagógica, tornou-se necessário escolher um livro que tivesse me atravessado de forma significativa – um texto com o qual eu estabelecesse uma conexão afetiva e existencial. Conforme destaca Andruetto (2012, p. 54), “Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano”⁹. Assim, os processos poéticos que eu pretendia desenvolver com as crianças só poderiam ser construídos a partir de um texto capaz de me afetar intensamente, provocar um deslocamento subjetivo e conduzir-me a um universo de encantamento.

Reconheço que essa escolha não foi simples, pois demorei a compreender que ela deveria nascer de um lugar interno e sensível, de modo a permitir que o processo criativo fosse vivido com verdadeira entrega e significado. Nesse percurso, fui tocada pelo livro *A mulher da guarda*, de Sara Bertrand, com ilustrações de Alejandra Acosta. A obra reativou aspectos adormecidos de minha memória e subjetividade, instigando-me não apenas a escrever sobre o texto em si, mas também sobre minha própria experiência como leitora. Arrisco-me a afirmar que a leitura das imagens e das palavras, tal como foram organizadas naquele objeto literário, conduziu-me a um novo universo, em consonância com a reflexão de Skliar (2015, p. 61), que afirma: “Ler, talvez, seja o modo mais sensível de tornar a abrir seu corpo em meio ao universo”¹⁰.

⁹ ANDRUETTO, María Teresa. *Literatura infantil e juvenil: os caminhos da formação de leitores*. Tradução de Luís Carlos Cabral. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

¹⁰ SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução Giane Lessa - 1. ed.; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

A partir dessa escolha, constituiu-se um universo docente marcado pelo encantamento, no qual uma série de ideias e propostas pedagógicas foi impulsionada pelo desejo de criar experiências poéticas junto às crianças – práticas que entrelaçam leitura, teatro e escrita, sustentadas por uma escuta sensível e participativa, nas quais o livro é lido de forma não convencional, assumindo uma dimensão cênica. Por não se tratar de uma obra de leitura simplificada, mas desafiadora, essa escolha produziu efeitos ao longo de diferentes momentos do trabalho, levando a turma a questionar o que, de fato, estava lendo, quem seriam as personagens da narrativa, como lidar com situações incompreensíveis da vida e, inclusive, a manifestar certo cansaço diante da extensão do texto, já que muitos alunos não tinham tido contato prévio com livros com aquela quantidade de páginas.

As atividades desenvolvidas em sala de aula foram fundamentadas nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin (2001) e Heloise Baurich Vidor (2016), pesquisadoras cujos trabalhos se dedicam às práticas pedagógicas nas artes cênicas. Em um primeiro momento, selecionei jogos do livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*, no qual a autora organiza uma metodologia voltada ao ensino de técnicas teatrais por meio da resolução de problemas, partindo da compreensão de que o jogo opera a partir de uma estrutura composta por três níveis: 1) Nível de participação; 2) Nível de solução de problemas; 3) Nível de ação catalisadora.

Spolin desenvolveu uma metodologia de prática teatral que possibilita o aprimoramento, no contexto escolar, de habilidades como comunicação, expressão, criatividade e espontaneidade nos processos de ensino e aprendizagem. A obra é composta por um manual de instruções e por fichas organizadas em diferentes seções, das quais foram escolhidos os jogos de aquecimento e de percepção sensorial, por criarem condições para o desenvolvimento dos jogos cênicos.

Heloise Baurich Vidor é professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina e desenvolve pesquisas nos campos da leitura e do teatro. Em seu livro *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*, a autora apresenta investigações realizadas em diferentes contextos pedagógicos – ensino básico, oficinas de teatro e formação de docentes no ensino superior – nos quais analisou a recepção dos jogos cênicos por ela elaborados. Seu estudo examina os aspectos de teatralidade por meio do espectador-ouvinte, do leitor e dos elementos teatrais presentes no jogo de cena, além das especificidades do texto literário e dos motivos que justificam sua inserção em processos teatrais.

Enquanto Spolin propõe um manual de jogos teatrais centrado na problematização e na resolução de desafios internos ao jogo, voltado à aplicação direta no ambiente escolar, Vidor desenvolve uma reflexão analítica sobre as relações entre teatro e literatura mediadas pelos jogos cênicos, procurando construir sentidos nas ações que se estabelecem nas zonas de fronteira – no entre leitura e teatro. Por essa razão, recorri aos jogos cênicos de Vidor para investigar as relações entre teatro, leitura e escrita no campo pedagógico.

Nesse contexto, a leitura passou a configurar-se como um jogo de teatralidade, no qual o texto literário assumia a função de materialidade cênica. Esse deslocamento favorecia uma atenção diferenciada aos elementos textuais, uma vez que o foco da leitura se modificava conforme as regras de cada jogo cênico. Tais experiências provocaram um estranhamento coletivo na turma, pois práticas como ler em movimento, ouvir o texto com os olhos vendados ou condensar o conteúdo em uma única palavra ou sentimento tensionaram modos tradicionais de recepção e interpretação textual. Posteriormente, essas vivências foram retomadas como provocações para atividades de escrita poética, ampliando as possibilidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Nessa dinâmica, a escrita emergia após o jogo cênico, em diálogo direto com o texto, configurando, assim, um processo criativo mediado pela tríade leitura, escrita e teatro.

5 DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA

Durante a primeira fase da pesquisa, foi realizada a observação da relação da turma com a leitura e a escrita, com o objetivo de compreender como os estudantes se vinculavam a esses dois eixos e se havia alguma compreensão acerca de sua articulação com a prática teatral. A maioria dos estudantes demonstrava desconhecimento sobre essa relação, além de apresentar pouco interesse por atividades de leitura e escrita, bem como um certo desconforto ao realizar leituras em voz alta. Nesse cenário, o entrelaçamento da tríade apresentou-se como novidade para a turma, somando-se ao desconhecimento acerca dos jogos teatrais enquanto processos criativos.

A implementação do ato cartográfico deu-se por meio da leitura do livro, organizada em dez encontros, e orientada por uma estrutura metodológica composta pelas seguintes etapas: aquecimento teatral, realização de jogos cênicos entrelaçados ao texto, atividades de escrita, cena de leitura e momentos de conversa/reflexão sobre a aula. Ao final de cada encontro, os estudantes preenchiam (em dupla) um portfólio em formato de questionário, com o objetivo de registrar as percepções e o que foi mais significativo naquela aula.

Para análise dos dados a seguir, utilizarei os seguintes percursos do ato cartográfico: a) Percurso III – Aula de Leitura e Escrita Cênicas 03: *Uma escrita para a mãe*; b) Percurso VI – Aula de Leitura e Escrita Cênicas 06: *Mover-se através de imagens*; c) Percurso VII – Aula de Leitura e Escrita Cênicas 07: *Apagar para escrever*. A seleção dessas aulas ocorre em função de três práticas de escrita distintas, tanto em sua forma quanto nos atravessamentos mobilizados em cada proposta: 1) Escrever de modo habitual – com lápis ou caneta – e os atravessamentos sobre a personagem mãe na história e a mãe na vida das crianças; 2) Escrever por meio da colagem de palavras e também através de imagens, com atravessamentos sobre a própria imagem fotográfica e os anseios revelados durante a história da personagem Jacinta; e 3) Escrever apagando palavras de um texto, com atravessamentos sobre o cansaço diante da proposta da pesquisa e a dificuldade em modificar um texto.

No Percurso III – Aula de Leitura e Escrita Cênicas 03: *Uma escrita para a mãe*, o foco temático da aula concentrou-se na figura materna. Essa temática permeou as articulações entre teatro, leitura e escrita, suscitando nos estudantes um estado de atenção diferenciado diante das materialidades apresentadas ao longo da atividade. O texto abordava a perda da mãe da personagem Jacinta e os sentimentos que a atravessaram a partir desse acontecimento, mobilizando reflexões sensíveis por parte do grupo.

Ao término da pesquisa, este percurso foi apontado por muitas crianças como sendo o mais significativo para elas. Percebo que isso se relaciona ao enfrentamento da possibilidade da morte da mãe da personagem. A leitura desse trecho da história provocou nelas – e também em mim – uma experiência à qual Rouxel (2018) se refere como “consustancial”, pois a possibilidade da perda da mãe, que até então era considerada uma figura inseparável para a maioria, instaurou no grupo um estado de alteridade, o “fruto de uma tecelagem entre o texto do autor e a vida do leitor” (Rouxel, 2018, p.20)¹¹. Assim, a literatura, mesmo quando entrelaçada ao jogo cênico, pode evidenciar “(...) produto e vestígio de uma experiência de leitura, o texto do leitor, independente da forma – escrita ou virtual – testemunha da criatividade da recepção e do laço consustancial entre a literatura e a vida” (Rouxel, 2018, p.20). Essa aproximação entre literatura e vida pode ser observada, a seguir, nas escrituras das crianças nesse percurso.

A aula teve início com um exercício de aquecimento do fichário de Viola Spolin (2001), intitulado *Dar e Tomar*¹², que foi adaptado para incluir movimentos que representassem a figura materna. O jogo proporcionou um momento de descontração e, ao mesmo tempo, abriu espaço para expressões cênicas da relação entre mãe e filho. Durante a atividade, os estudantes encenaram situações simbólicas que refletiam medos e tensões associadas à figura materna, por meio de cenas que incluíam gestos como o uso do chinelo, expressões de autoridade e demonstrações de insatisfação por parte da mãe em relação aos filhos.

O aquecimento teatral, no início do encontro, teve como objetivo preparar o ambiente para as atividades subsequentes e, simultaneamente, acolher as primeiras impressões da turma a respeito do tema proposto. Embora os estudantes tenham expressado alguns anseios por meio das cenas, as representações, nesse momento inicial, revelaram-se predominantemente marcadas por clichês relacionados à figura materna. Frequentemente surgiram imagens como o uso simbólico do chinelo e frases de autoridade, tais como: “Vá arrumar este quarto!” e “Largue o celular!”, repetidas pelos estudantes.

A hipótese que orienta esta pesquisa considera que o jogo teatral, por sua natureza lúdica e simbólica, pode configurar-se como um campo propício à construção de experiências

¹¹ ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 20, n. 35, p. 123-145, 2018. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497/520>. Acesso em: 25 out. 2025.

¹² Jogo teatral *Dar e Tomar* – “Os jogadores formam um círculo em pé. Qualquer jogador pode iniciar um movimento. Se algum jogador estiver se movendo, todos os outros jogadores devem sustentar (ficar sem fazer movimento). Qualquer jogador pode fazer um movimento a qualquer momento, mas deve sustentar, caso outro jogador inicie outro movimento. Os sons podem ser considerados movimentos, caso o grupo concorde com essa regra adicional!” (Spolin, 2001, ficha B5).

significativas, nas quais inventividade e criatividade se constituem como caminhos para diferentes formas de leitura e escrita. Nesse ponto inicial, porém, as representações permaneceram restritas a imaginários estereotipados e a cenas recorrentes, repetidas a cada troca de colegas em cena. À medida que as crianças se alternavam, passei a sugerir a representação de gestos que ainda não tivessem sido explorados e, assim, surgiram cenas da mãe cozinhando e comprando presente. Dessa forma, tornou-se possível perceber o que Koudela descreve como uma transposição simbólica da experiência:

O aprendizado estético é um momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção do conhecimento (Koudela, 1999, p.107).

Encenar a mãe permitiu às crianças demonstrar suas fragilidades sobre essa figura importante em suas vidas. No jogo, foi possível representar desejos e sentimentos que não foram pré-ordenados, mas que se revelavam ao pisar no tapete mágico¹³, onde performaram o lugar de ser mãe.

No segundo momento da prática, foram realizados os jogos cênicos *Tomar a Palavra*¹⁴ e também *Regras (básicas) para a leitura de textos longos*¹⁵, ambos de Vidor (2016). Durante a leitura de trechos do livro *A mulher da guarda*, de Sara Bertrand e Alejandra Acosta (2019), o registro das palavras ocorreu durante a leitura e não ao final, como proposto por Vidor. Com isso, o jogo cênico permitiu que os estudantes ocupassem, alternadamente, três posições distintas: a de leitor, a de escritor e a de ouvinte. Tal dinâmica promoveu uma atenção diferenciada em comparação ao jogo anterior, uma vez que o foco passou a recair sobre a materialidade do texto – fosse ela lida, escrita ou escutada.

O tema da leitura – a morte da mãe da personagem – instaurou um ambiente de sensibilidade distinto do observado anteriormente. O silêncio que se estabeleceu na sala e a forma como as emoções da personagem foram recebidas pelos estudantes provocaram uma

¹³ Na proposta poética-pedagógica é utilizado um tapete durante as aulas como espaço cênico, este foi nomeado pela aluna Amanda como “tapete mágico”. No ato cartográfico, no Percurso II [nós] relato como essa nomenclatura surgiu em uma de nossas aulas.

¹⁴ Jogo cênico - TOMAR a palavra - “um aluno inicia a leitura e segue até que outro tome a palavra e este segundo segue até que um terceiro tome a palavra e assim sucessivamente” (Vidor, 2016, p.120).

¹⁵ “Regras (básicas) para a leitura de textos longos - Todos sentados em roda ou semicírculo. Todos com uma cópia do texto em mãos. Um leitor levanta-se e, com o objeto livro nas mãos, inicia a leitura. Ele pode (ou não) se movimentar pelo centro da roda. No momento que desejar parar de ler, ele pode passar o livro para outro leitor que deve assumir a leitura. Ao final do texto ou de cada capítulo, é solicitado ao grupo que, um por vez, escreva uma palavra-síntese no quadro (sala de aula) ou em uma cartolina. A palavra pode estar relacionada ao texto lido ou à atividade proposta, dependendo do caso” (Vidor, 2016, p.186).

alteridade, pois as representações lúdicas e estereotipadas da figura materna, presentes no jogo anterior, foram ressignificadas. As palavras registradas no cartaz também passaram a expressar sentimentos de afeto e reconhecimento em relação à maternidade.

Figura 4 - Percurso III - [aula], jogos cênicos



Fonte: A autora (2025).

Quadro 1 – Cartaz palavras que lembram a mãe.

Um amor - Maravilhosa - Não demora - Dar muitos presentes - Perfeita - Te amo - Na volta a gente compra - Dorme com os anjinhos - Carinhosa - Você está lindo - Muito bem - Eu te amo, filho - Estilosa - Chinelo - A mãe sabe tudo - Eu quero ver quando eu sumir - Amorosa - Te leva para andar de bike - Sempre quer te ver feliz - Bolo - Atenciosa - Colocava na banheira - Bolo - Comida boa - Trancar a porta - Bem, a dona sabe tudo - Quando o meu pai vai chegar em casa, mãe? - Sai do celular agora!! - 1, 2, 3 - Um amor - Linda - Abraçar - Não demora - Presente.

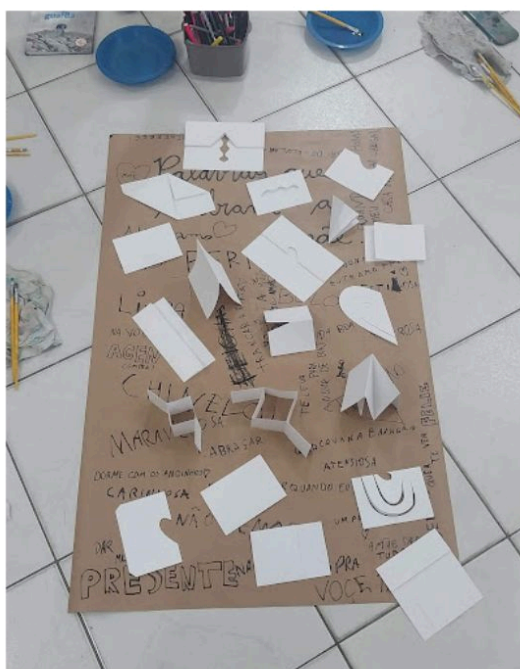
Fonte: A autora (2025).

A escolha do texto e a relação com o jogo cênico de Vidor (2016) alterou o foco em relação ao jogo anterior. Se, no primeiro momento, a representação da mãe no tapete mágico provocou risos da turma, aqui predominou a escuta atenta da leitura, que se converteu em uma escrita majoritariamente afetiva sobre a figura materna.

Nesse instante, criou-se um espaço de acolhimento do que precisava ser dito – não necessariamente do que era esperado que fosse dito. Para que os processos pedagógicos se tornassem verdadeiramente significativos, era necessário escavar suas motivações internas, revelando a necessidade de sua existência. Assim, observou-se que a relação entre leitura, escuta e escrita promoveu uma atenção alternada, ampliando as possibilidades de participação nos diferentes papéis assumidos. Não se tratava de ocupar um lugar fixo, mas de transitar entre múltiplas posições, permitindo a diversidade de experiências. Dessa forma, cada participante foi instigado a assumir, de forma significativa, um dos lugares propostos pelo jogo cênico. Cabe destacar, por fim, que o tema da obra literária selecionada suscitou uma atenção afetiva específica, mobilizando reflexões sensíveis sobre a figura materna e ampliando as possibilidades de escritura da próxima atividade.

Após a realização do jogo cênico, os estudantes foram convidados a escrever algo direcionado à figura materna – algo que ainda não haviam expressado ou que desejariam expressar. A proposta envolveu estímulos à escrita em diferentes formatos – para além do suporte de papel –, como forma de ampliar as possibilidades de expressão poética e subjetiva, incentivando-os a escrever o que de fato desejavam comunicar, e não o que convencionalmente se espera que seja escrito.

Figura 5 - Percurso III - [aula], suportes de papel



Esse momento foi marcado por introspecção e hesitação, indicando a complexidade envolvida na construção de sentidos singulares por meio da escrita. Em determinados momentos, retomou-se a narrativa da personagem que havia perdido a mãe, suscitando reflexões sobre o que realmente importa nas relações humanas. A escrita, nesse contexto, assumiu a função de dizer o que, muitas vezes, não se consegue expressar verbalmente, como uma tentativa poética de revelar o silenciado. O que se provocou, na sala de aula, foi um estado de interrupção diante da relação entre mãe e filho, instaurando, dessa forma, uma experiência que se aproxima das reflexões propostas por Larrosa (2016, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, ao propor que os estudantes escrevessem para dizer o que não conseguiam verbalizar, a atividade permitiu que a escrita operasse como um espaço de elaboração subjetiva, afetiva e criativa – um exercício de linguagem que ia além da função instrumental, tornando-se expressão autêntica da experiência.

Figura 6 - Registro de escrita de uma estudante do Percurso III - [aula]¹⁶



Fonte: A autora (2025).

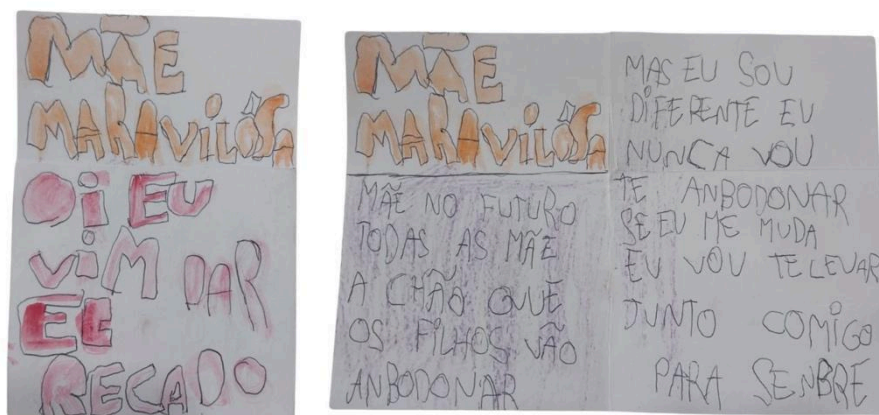
¹⁶ Na imagem, da Figura 6, é possível ler o seguinte texto: “Mãe, desculpa por tudo. Sou uma filha ruim, vou ser melhor.” Essa escrita foi produzida durante a aula do Percurso III, como parte do ato cartográfico intitulado *Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora*.

Figura 7 - Registro de escrita de um estudante do Percurso III - [aula]¹⁷



Fonte: A autora (2025).

Figura 8 - Registro de escrita de um estudante do Percurso III - [aula]¹⁸



Fonte: A autora (2025).

Esse percurso da aula permitiu às crianças realizarem transposições simbólicas da experiência (Koudela, 1999): 1) No jogo teatral *Dar e Tomar*, foi possível corporificar a personagem; 2) Nos jogos cênicos *Tomar a Palavra e Regras (básicas) para a leitura de*

¹⁷ Na imagem, da Figura 7, é possível ler o seguinte texto: “Mãe, eu te amo. Eu queria que você voltasse”. Essa escrita foi produzida durante a aula do Percurso III, como parte do ato cartográfico intitulado *Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora*.

¹⁸ Na imagem, da Figura 8, é possível ler o seguinte texto: “Mãe maravilhosa. Mãe, no futuro todas as mães acham que os filhos vão abandonar. Mas eu sou diferente, eu nunca vou te abandonar. Se eu me mudar eu vou te levar junto comigo para sempre.” Essa escrita foi produzida durante a aula do Percurso III, como parte do ato cartográfico intitulado *Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora*.

textos longos, estabeleceu-se uma relação de alteridade sobre a personagem; 3) A escritura revelou algo que compreenderam sobre o que precisava ser dito. Ou seja, o trajeto percorrido provocou uma *tecelagem entre o texto do autor e a vida do leitor* (Rouxel, 2018), revelando escrituras simbólicas e poéticas.

Foi quando nós fizemos uma carta para a nossa mãe, é porque a gente não tinha dado aquele recado para a nossa mãe e para mim foi muito marcante. (ALUNO, 2025)

Dando continuidade, o Percurso VI – Aula de leitura e escrita cênicas 06: *Mover-se através de imagens* teve início com o jogo teatral de Spolin (2001) – *Caminhada no espaço* –, que pode ser encontrado no livro *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin*. Iniciar a prática com uma caminhada tinha como objetivo criar um ambiente de chegada e preparar o corpo para o que estaria por vir: um deslocamento pelo espaço, levando a atenção para si, para o lugar e para os que ali estavam. Na descrição do jogo, a autora sugere instruções para a caminhada e a percepção de si; nesse dia, foi necessário adaptar essas instruções para que fosse possível passar por todas as etapas da aula. Em seguida, repetimos um dos jogos de Vidor (2016) – *Regras (básicas) para a leitura de textos longos* –, presente no livro da autora *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*, já conhecido pelas crianças no Percurso III – Aula de Leitura e Escrita Cênicas 03: *Uma escrita para a mãe*.

Neste dia, as palavras a serem escritas no cartaz foram suscitadas a partir da seguinte questão: “O que estou sentindo?”. Essa escolha se deu em razão de o texto trazer um episódio de desespero vivido pela personagem da menina: ela havia ficado responsável pelos irmãos menores e não sabia onde encontrar um deles; portanto, a leitura revelava uma situação de conflito. Como se tratava de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental – e a última série que cursariam na escola –, muitos alunos tinham irmãos menores na escola e, assim como a personagem, tinham certa responsabilidade em relação a eles. Como a turma já havia participado desse jogo cênico, desta vez as regras estavam mais claras. Observou-se uma espera pela escrita das palavras no cartaz, e repetição da palavra “tristeza”, como é possível observar no quadro abaixo. Houve um desconforto em relação à história que se desenrolava, pois, assim como na leitura sobre a morte da mãe da personagem, foi possível perceber que esta turma não estava habituada a ler textos que abordassem situações difíceis na vida.

Quadro 2 - Cartaz o que estou sentindo.

<p>Tristeza - Medo - Preocupação - Vergonha - Tristeza - Preocupação - Tristeza - Tristeza - Tristeza - Bravo - Raiva - Medo - Raiva - Nojo - Raiva - Nojo - Raiva - Muita felicidade - Nojeira e tristeza - Tristeza - Muito bravo.</p>
--

Fonte: A autora (2025).

Como este jogo cênico permite alternar as posições (leitor, ouvinte e escritor), a partir dele foi possível refletir sobre uma das minhas questões da pesquisa – “A história do livro determina as escrituras ou impulsiona a escrita a partir da literatura?”. Cabe destacar que, na proposta desenvolvida, havia uma reflexão: o cartaz não estava em branco; havia um ponto de partida para a escrita. Esse ponto relacionava-se com a narrativa e, com isso, acabou por determinar as palavras escritas no cartaz.

Essa pergunta não se referia à “localização de informações no texto”, como as que seriam adequadas, por exemplo, à leitura de um verbete de enciclopédia ou de determinados tipos de texto informativo – como discute Soares (2006, p. 46), ao tratar da literatura como fins de formação. Tratava-se, antes, de uma escrita capaz de revelar sentimentos em relação à narrativa ou até mesmo sobre si, ou seja, uma escrita em aberto, e não uma análise textual, como propõe Koudela (1999, p. 121) ao abordar os jogos de apropriação de texto: “seu significado permanece em aberto. Não procedemos uma análise do texto buscando uma interpretação”.

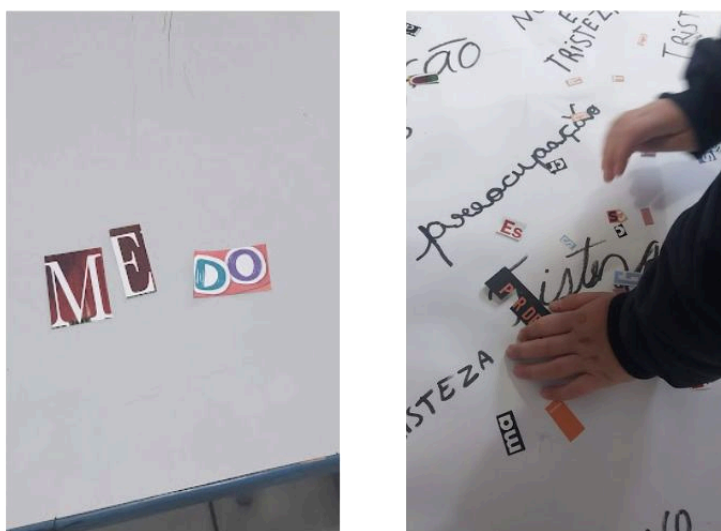
No Percurso III, descrito anteriormente, também havia uma questão no cartaz – “Palavras que lembrem a mãe!” – e, apesar de a narrativa apresentar a personagem materna, as palavras registradas não foram determinadas de modo direto pelo texto, mas impulsionadas por ela. Assim, essas relações não se mostram fixas, mas voláteis, podendo alternar de um estado a outro: ora sendo determinadas, ora sendo impulsionadas pela história do livro.

Após o jogo cênico de Vidor (2016), foi proposto à turma criar uma imagem visual a partir das palavras do cartaz, as imagens fotográficas produzidas ao longo das aulas e as ilustrações de Alejandra Acosta, com o objetivo de analisar se os jogos cênicos, quando entrelaçados à literatura, podem traçar novas rotas para os processos criativos no campo pedagógico. Para isso, a aula sustentou-se na concepção de que criamos a partir de referências, apropriando-nos de conceitos para inventar algo novo. Esse inventar, por sua vez,

pode – ou não – relacionar-se à nossa própria história, uma vez que as escolhas realizadas durante os processos artísticos perpassam por um lugar de escuta interna, atento ao que se move em nós e que pode ser revelado por um universo singular e poético.

Dessa forma, as crianças escolheram uma das palavras do cartaz para escrevê-la por meio da colagem de letras. Essa palavra poderia ter sido registrada por elas mesmas ou pelos colegas. Esse momento de “caçar as palavras” – como foi nomeado pela turma – produziu um deslocamento em relação à história do livro, instaurando um clima de descontração e favorecendo uma coparticipação na busca e na composição das palavras.

Figura 9 - Registro de caça-palavras do Percurso VI - [aula]



Fonte: A autora (2025).

Para a elaboração de um texto visual, utilizei como referencial teórico a proposta de dramaturgia biodramática da argentina Vivi Tellas¹⁹, tema investigado por Evelyn Fernanda Magueta²⁰ em sua dissertação. De acordo com Magueta (2022), o biodrama consiste em uma história de vida criada e encenada pelo próprio autor a partir de seus arquivos pessoais, os quais compõem um conjunto de significados poéticos.

Durante as aulas, fui fotografando as crianças e arquivando essas imagens, que passaram a funcionar como arquivos pessoais da turma para a elaboração de uma imagem

¹⁹ É possível encontrar informações sobre o biodrama no site da diretora de teatro Vivi Tellas disponível em: <https://vivitellas.com/>. Acesso em: 09 de nov. de 2025.

²⁰ Magueta, Evelyn Fernanda. Atos artísticos do real: Biodrama, Remake e Autoescrituras performativas de Vivi Tellas, Lola Arias e Janaína Leite. Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada, Unila, Foz do Iguaçu, 2022.

biodramática, uma vez que a fotografia constitui um dos dispositivos do biodrama, conforme aponta Mangueta (2022, p. 46):

Nesse caso, a foto funciona como dispositivo de rede que amplia a visão da história pessoal a partir da imagem. A foto demonstra ainda quem fomos e quem nos tornamos, bem como as conexões entre seus elementos: pessoa, lugar, objetos, contexto social, político, etc. É a episteme que, segundo a filosofia grega, é o conhecimento verdadeiro que inspira e estimula a memória para recordar momentos vividos e relatá-los na escrita, como um portal de acesso à própria história²¹.

Por conseguinte, tornou-se necessário relacionar palavra e imagem em um processo de criação no qual nos apropriamos das ilustrações do livro por meio da desconstrução, visando à criação de novas imagens híbridas a partir das memórias da pesquisa e das ilustrações. Desse modo, foram criados personagens poéticos por meio da relação entre imagens pessoais e imagens literárias, realizando-se, assim, uma transposição entre imagens da vida, da literatura e daquilo que foi sentido durante o jogo cênico.

Figura 10 - Registro de escrita biodramática Percurso VI - [aula]



Fonte: A autora (2025).

O relato de uma aluna sobre a aula evidencia a compreensão das relações que compõem a tríade, ao afirmar: “Gostei da colagem porque é muito criativa, tem várias coisas misturadas em uma só imagem” (ALUNA, 2025)²². Ao reconhecer essas misturas, a aluna

²¹ Mangueta, Evelyn Fernanda. Atos artísticos do real: Biodrama, Remake e Autoescrituras performativas de Vivi Tellas, Lola Arias e Janaína Leite. Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada, Unila, Foz do Iguaçu, 2022.

²² O registro da aluna foi realizado ao final do processo através de um questionário, no qual as crianças responderam às seguintes perguntas: 1ª) Durante o período da pesquisa realizamos diversas atividades teatrais relacionando à leitura e à escrita. Quais foram as mais significativas para você? Por quê?; 2ª) Espaço para deixar um recado. O texto da aluna pode ser encontrado na proposta pedagógica - Desdobramentos Cênicos de leitura e escrita: ato cartográfico de uma professora.

declara, de modo intuitivo, as possibilidades criativas envolvidas no processo de criação e desconstrução de palavras e imagens.

Ao longo da aula, a turma foi se apropriando das imagens fotográficas e das ilustrações do livro de Alejandra Acosta e criando, por meio da colagem, uma escrita poética e simbólica sobre si. Esse movimento retoma a questão apresentada anteriormente – se a história do livro determina ou impulsiona as escrituras – e permite observar, também nesse percurso, a alternância entre essas possibilidades. Manifesta-se, assim, o caráter volátil do processo, a alternância de estados e a sublimação; em síntese, ocorre uma transformação das materialidades em uma nova substância para o campo cênico, impulsionadas pelos jogos cênicos.

O tempo da aula constituiu-se como um desafio para a pesquisa, pois, embora os percursos tenham sido planejados para uma hora e trinta minutos, não era possível antecipar a recepção da turma diante de cada prática, que, nesse caso, mostrou-se mais prolongada do que o previsto. O envolvimento das crianças durante a coleta das letras e a escolha das imagens demandou mais tempo, o que impossibilitou a improvisação das imagens elaboradas. Nesse dia, optei por não apressar os acontecimentos e orientar-me pelas reflexões de Larrosa (2016, p. 25), quando afirma que a experiência exige “demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza...”, como forma de cultivar a arte do encontro.

Entretanto, no documento preenchido por duas alunas ao final da aula, ambas registraram, na questão “Dicas do que poderia ter sido diferente!”, a seguinte observação: “A gente poderia ter apresentado a colagem” (ALUNAS, 2025). Nos percursos anteriores, o tapete mágico ocupava o lugar do improvisado; assim, apontar a sua ausência leva-me a considerar outra questão da pesquisa: “Como seria a recepção desse entrelaçamento?”. Evidenciar essa ausência revela uma recepção afetiva da turma em relação ao teatro.

No Percurso VII – Aula de leitura e escrita cênicas 07: *Apagar para escrever*, a turma demonstrou cansaço em relação aos jogos cênicos intercalados à leitura, uma vez que se tratava do sétimo encontro, e os estudantes solicitavam um retorno ao formato da aula de Arte ao qual estavam habituados – desenhar e colorir com lápis. Essa situação me gerou desconforto e ansiedade; por isso, optei por realizar apenas a leitura do trecho do livro, sem os jogos cênicos, introduzindo, contudo, a proposta – já prevista – da escrita de apagamento.²³

²³ A escrita de apagamento decorre por meio da leitura do livro *João*, de Ronie Rodrigues, no qual o escritor faz uso do livro *Harmada*, de João Gilberto Noll, como texto de fundo para a sua escrita. Trata-se de um processo em que se apagam palavras para escrever uma nova narrativa por meio de um ato de escrita performática.

A leitura do texto selecionado para aquele dia não produziu a alternância de lugares característica do jogo cênico de Vidor (2016) – ora ouvinte, ora leitor, ora escritor –, o que incidiu diretamente na etapa seguinte: a escrita de apagamento. A ausência do jogo cênico impediu a vivência da ação teatral, elemento primordial para a pesquisa, dada a relação de codependência que sustenta a tríade. O jogo simbólico ocorre justamente nas alternâncias de lugar, de representação e de corporeidade no espaço, impulsionando os processos de escrita subsequentes. Ao optar por não realizá-lo, rompi com uma estrutura de aprendizagem simbólica construída ao longo do processo, cuja importância só se tornou plenamente visível a partir desse rompimento.

Durante o planejamento do Percurso [aula], no que se refere à escrita, optei pelo apagamento de palavras do livro *A mulher da guarda*, considerando que variar as possibilidades de escrever poderia funcionar como uma provocação para a turma. Noemi Jaffe (2023), no livro *Escrita em movimento*, discute a dificuldade de gerar novas ideias para a escrita e destaca a importância da forma e das múltiplas possibilidades de criação textual a partir de propostas variadas. A autora questiona de que a inspiração seria condição prévia da escrita, ao afirmar: “Seria ela a ‘inspiradora’ da escrita, autorizando muita gente a dizer que não escreve ou que não gosta de escrever – em especial nas escolas – porque não tem ideias” (Jaffe, 2023, p. 20). Nesse sentido, instigar as crianças a brincar com as letras por meio de formas não convencionais poderia favorecer uma experiência diferenciada.

A proposta consistia em retomar a leitura do texto em dupla e identificar as palavras que poderiam ser riscadas. Essa orientação provocou espanto e desconforto, paralisando inicialmente os estudantes diante da tarefa. Passei, então, a acompanhar as duplas, sugerindo riscos iniciais e orientando-as a dar continuidade à escrita por meio do apagamento de palavras e da releitura do novo texto que gradualmente se revelava. Inicialmente, as duplas riscavam palavras de ligação, expressões de conexão e preposições, o que gerava pouca alteração no sentido da história. Algumas duplas realizaram esse processo ao longo de várias páginas; a outras, sugeri que se mantivessem apenas na primeira, de modo que fosse possível reler o texto resultante e transformá-lo mais uma vez. Abaixo, nas figuras 11 e 12, é possível observar o apagamento da primeira página do texto lido naquele dia, a partir da escrita de duas duplas, bem como as semelhanças entre as produções e a permanência, em certa medida, da estrutura narrativa original.

Figura 11 - Registro da escrita de apagamento Percurso VII - [nós]²⁴

[...] Jacinta
 [...] se trancou em seu quarto.
 [...] Mais tarde,
 [...] José vomitou
 [...] no quarto do pai, em cima da
 [...] televisão, que ainda
 estava transmitindo macaquinhos. Novo banho, nova
 troca de roupa, de novo para a cama, agora para a dela.
 Mas José parecia pior do que estava à tarde, suas
 bochechas estavam vermelhas [...].
 - Estou com dor – ele repetia.
 - Onde dói? – perguntavam ela e Joaquim, mas ele
 não sabia [...], como se todo o
 seu corpo estivesse doendo.
 Nisso, o pai ligou.
 - Papai, o José não está se sentindo bem.

Fonte: A autora (2025).

Figura 12 - Registro da escrita de apagamento Percurso VII - [nós]²⁵

[...] a Maria é uma bruxa, Jacinta?
 [...] voz de Joaquim a trouxe de volta para a casa.
 - Me deixa. – disse ela, e se trancou em seu quarto.
 [...] Mas as coisas não terminaram aí. Mais tarde,
 quando Maria já tinha ido embora, José vomitou
 [...] no quarto do pai, em cima da
 cama, e por pouco não espirrou na televisão, que ainda
 estava transmitindo macaquinhos. Novo banho, nova
 troca de roupa, de novo para a cama, agora para a dela.
 Mas José parecia pior do que estava à tarde, suas
 bochechas estavam vermelhas e uma linha de suor
 estampava sua testa.
 - Estou com dor – ele repetia.
 - Onde dói? – perguntavam ela e Joaquim, mas ele
 não sabia e apontava para lá e para cá, como se todo o
 seu corpo estivesse doendo.
 Nisso, o pai ligou.
 - Papai, o José não está se sentindo bem.

Fonte: A autora (2025).

²⁴ A imagem representa um dos textos escritos durante a aula a partir da proposta da escrita de apagamento e faz parte do Percurso VII [nós] da proposta pedagógica *Desdobramento cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora*.

²⁵ A imagem representa um dos textos escritos durante a aula a partir da proposta da escrita de apagamento.

Na etapa seguinte a proposta consistia em entrelaçar a nova escrita ao jogo cênico “Passar a palavra do personagem”²⁶, de Vidor (2016, p. 120). Contudo, foi necessário reformular a proposta em função do tempo da aula, uma vez que a escrita se estendeu além do previsto, em razão do estranhamento provocado pela proposta de apagamento. Dessa forma, enquanto parte da turma permanecia escrevendo dentro da sala, três duplas passaram a preparar um improviso no pátio da escola. No jogo de Vidor (2016), há um leitor para cada personagem, função que pode ser alternada entre os participantes; entretanto, tornou-se necessário acompanhar simultaneamente dois grupos com atividades distintas. Por esse motivo, as duplas que estavam no pátio improvisaram micro cenas a partir dos textos produzidos por meio do apagamento.

Para a construção das micro cenas, foi solicitado que, a cada fala do personagem, houvesse uma mudança de lugar no espaço cênico. Não se tratava, portanto, da passagem da palavra – o texto – de um personagem a outro, mas da alteração de sua posição espacial. Assim, a cada fala, o personagem precisava deslocar-se, o que provocou um jogo de cena entre as duplas e transformou as relações inicialmente previstas. A leitura em forma de jogral deu lugar a uma leitura improvisada, construída a partir das interações entre corpo e texto. A regra de mudança constante de lugar gerou uma instabilidade na cena, pois o colega da dupla não sabia qual movimento seria proposto a seguir. Dessa forma, a cena, que inicialmente se aproximava de uma leitura de jogral – tão conhecida pelas crianças –, transformou-se em uma experiência em que leitura e corpo se articularam de modo diferente, rompendo com os modelos previamente conhecidos. Esse deslocamento ocorreu porque o jogo teatral promoveu uma integração entre os estados físicos e intelectuais, como descreve Koudela:

Ao “brincar” com o texto, hábitos de “leitura escolar” arraigados são superados, em função da integração dos planos de percepção físicos e intelectuais. A percepção sensorio-corporal, realizada concomitantemente com a leitura (os textos não devem ser decorados), causa um novo olhar ao discurso e à ação de falar (Koudela, 1999, p. 120).

As micro cenas foram apresentadas por esses três grupos aos colegas que permaneciam na sala, finalizando a escrita de apagamento. Cada grupo criou suas cenas a partir do texto produzido por sua dupla e, embora a narrativa retratasse uma situação desconfortável para a personagem Jacinta – cujo irmão menor estava doente e ela precisava

²⁶ A descrição do jogo cênico *Passar a palavra do personagem* pode ser encontrada em: VIDOR, Heloíse Baurich. *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. São Paulo: Hucitec, 2016; bem como na proposta poética-pedagógica *Desdobramentos cênicos de leitura e escrita na escola: ato cartográfico de uma professora*.

cuidar dele enquanto o pai não chegava em casa –, ao serem transpostas para o campo teatral, essas situações assumiram um caráter cômico. Isso ocorreu porque, ao representar os personagens, as crianças riam de si mesmas, em função das alterações corporais, vocais e posturais exigidas pela caracterização – elementos constitutivos do jogo simbólico teatral. De modo semelhante, a turma que assistia às cenas também reagiu com risos ao observar os colegas em atuação.

Considero que a proposta desenvolvida para essa aula demandaria um tempo maior para que fosse possível entrelaçar plenamente a tríade. A ausência dos jogos cênicos no início do encontro rompeu uma estrutura pedagógica que vinha impulsionando as crianças em direção a uma escrita criativa, além de provocar alterações nas relações estabelecidas com os processos pedagógicos, abrindo espaço para algo que ainda estaria por se constituir. Ao longo do percurso, observei também que, após a escrita, havia uma expectativa de apresentação dos textos no tapete mágico. Mesmo diante da timidez de algumas crianças, quando a improvisação das leituras não ocorria, eram elas próprias que sugeriam a apresentação nesse espaço.

Dessa forma, percebo que existe uma estrutura metodológica que sustenta esse processo, e que cada percurso exige mais tempo do que uma hora e meia para a sua realização. Essa metodologia organiza-se a partir das seguintes etapas: 1) um momento inicial de chegada à aula, com jogos teatrais de Spolin (2001) voltados à percepção de si e do espaço; 2) a leitura do livro por meio dos jogos cênicos de Vidor (2016), nos quais o texto se converte em materialidade para o jogo e suas relações impulsionam os processos de escrita da turma; 3) a realização dos processos de escrita, a partir das percepções e sensações experimentadas nos jogos cênicos de Vidor (2016), aliada à possibilidade de variar os materiais de escrita – como tinta, lápis, caneta, pincel, recorte, colagem e apagamento de palavras –, favorecendo formas criativas e não convencionais de produção textual; 4) a improvisação das cenas de leitura dos textos inventados pelas crianças, realizada por meio de práticas cênicas no espaço denominado por elas de tapete mágico, no qual se tornam possíveis aprendizagens de processos pedagógicos inventivos e poéticos.

6 DESDOBRAMENTOS DE UMA PROFESSORA-AUTORA

A sala de aula, enquanto espaço físico, afetivo e simbólico, foi tomada como campo de experimentação para a criação do ato cartográfico. Criar na, para e com a escola tornou-se um princípio metodológico poético, abrindo espaço para experiências que atravessam o sensível, o coletivo e o subjetivo.

Esse princípio metodológico poético foi se constituindo ao longo do processo de pesquisa, quando me deparei com a figura da professora-autora. Ao participar de oficinas de leitura e escrita, fui provocada a explorar diferentes formas de criação sobre o fazer pedagógico. Entre essas experiências, destaco o curso *Infâncias e Escritas*, promovido pelo Instituto Emília; *Escritas do Corpo*, da Casa Inventada, com Beatriz Belintani; e *Cena em Prosa: a escrita como processo*, com Deise Abreu Pacheco, pelo A Capivara Instituto Cultural. Essas vivências me instigaram a ocupar o espaço pedagógico como um território de criação, promovendo um deslocamento do lugar tradicional de mediação docente para assumir, também, o lugar de autora – aquela que observa, interpreta e (re)cria o cotidiano escolar por meio de gestos poéticos e pedagógicos.

A partir desse deslocamento, elaborei uma consciência pedagógica, um pensar por mim mesma a sala de aula por meio do processo investigativo da pesquisa, como discute Garcés (2023), no livro *Escola de aprendizes*, ao tratar da elaboração da consciência nos processos pedagógicos:

Pensar por si mesmo não tem a ver com o domínio do próprio destino, nem sequer do próprio projeto vital ou pessoal. Consiste em poder elaborar uma consciência do mundo por meio da própria existência, seja qual for seu ponto de partida ou de chegada (Garcés, 2023, p.103).

A partir desse percurso, descobri um lugar intermediário entre a autoria e a docência: um espaço no qual a criação emerge das elaborações feitas para e a partir da sala de aula. O campo pedagógico revelou-se, assim, como um espaço de criação de conhecimento sensível, em que a escrita não apenas narra uma experiência, mas também a constrói. Compreendi que essa autoria é relacional – um gesto que se inscreve no coletivo da escola, no compartilhamento das vozes e nas materialidades da aprendizagem – e que não se apresenta como um campo meramente descritivo do objeto pesquisado, mas como um campo poético e artístico-pedagógico, no qual a sala de aula se constitui como materialidade para a professora-autora. Nesse processo, experimentei, assim como as crianças, diferentes formas de escrita a partir das substâncias da própria sala de aula.

Nesse caminho, cabe destacar que a tríade teatro-literatura-escrita foi substancial para o surgimento do ato cartográfico, pois a relação entre os campos provocou uma sublimação das materialidades da escola em escrita poética. Esse movimento me deslocou do lugar de professora que apenas transfere conteúdos para aquele da professora que instaura processos criativos coletivos a partir de poéticas pedagógicas. Destaco, ainda, que os jogos cênicos operaram uma transgressão do texto literário, na medida em que um outro texto se escrevia em sala de aula, abrindo espaço para múltiplas vozes e possibilidades de escrita, uma vez que escrevemos com modos e materiais diversos, como agulha e linha, pincel, apagando, recortando, colando e com o próprio corpo.

Posteriormente aos acontecimentos no campo da escola, as descobertas realizadas com as crianças desdobraram-se em ato cartográfico, no qual foi possível “introduzir no esgotamento real, causado pelas inúmeras dificuldades que assaltam a escola pública, outras possibilidades” (Mattar, 2002, p. 226), as quais foram sublimadas em composição. Desse modo, a pesquisa que tinha como princípio compreender quais escrituras poéticas poderiam surgir do entrelaçamento entre teatro, leitura e escrita, resultou em um planejamento poético-pedagógico que ultrapassa as formas constituídas. Isso ocorreu porque houve uma composição criativa dos objetos investigados – escola, sala de aula, crianças, conteúdo, teatro e escrita –, não como método a ser repetido, mas como substância de possibilidades poéticas e criativas diante do *esgotamento real*.

Portanto, refletir sobre a forma como essas relações se manifestaram durante ao longo dos percursos possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos meus processos pedagógicos criativos e abriu espaço para a elaboração de uma estética pedagógica, para possibilidades nas quais, como afirma Garcés (2023, p. 74), “Educar é elaborar os ambientes físicos e culturais onde se deve acolher essa vida inquieta, seus limites e suas possibilidades”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo “A quatro mãos”, do livro *Escola de aprendizes*, Garcés (2023, p. 93) afirma que “A educação não é uma operação de diagnóstico e de reconhecimento, mas uma experiência constante de estranhamento”. Diagnosticar e reconhecer são verbos frequentemente utilizados no campo educacional para identificar lacunas de aprendizagem; no entanto, ao deslocar a perspectiva para a noção de estranhamento, abre-se a possibilidade de apropriação daquilo que nos é desconhecido.

Retomar os estudos acadêmicos após anos de afastamento provocou em mim esse estranhamento mencionado por Garcés (2023). Foi necessário adentrar novos referenciais teóricos do teatro e da educação, bem como ampliar as leituras no campo da literatura. Durante as aulas do mestrado, fui intensamente provocada a imaginar novas possibilidades para o ensino na escola pública e a encontrar nesse espaço caminhos para projetos de investigação vinculados aos meus desejos.

O planejamento poético-pedagógico *Desdobramentos cênicos: ato cartográfico de uma professora* apresenta a travessia de escrita da minha prática pedagógica, revelando caminhos não tradicionais para o teatro, a leitura e a escrita na escola e abrindo espaço para experiências poéticas, a partir da compreensão de que o teatro pode assumir múltiplas formas de relação com o texto. A cartografia se constituiu como um espaço de invenção, expandindo-se para a sala de aula como possibilidade de articulação da tríade, buscando novas formas de se relacionar com os processos pedagógicos e abrindo alternativas para pensar a escola como campo poético.

Ao iniciar esse percurso, eu não esperava que a cartografia me proporcionasse um lugar de (re)invenção com a sala de aula. A expectativa inicial era de que a experiência entre a tríade fosse reveladora apenas para os alunos; no entanto, cartografar “é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (Rolnik, 2011, p. 66). Foi a partir dessa travessia que passei a mapear meu próprio espaço pedagógico, compreendendo que não é possível separar o lugar do desejo da escola.

Esse estranhamento vivido por mim durante as aulas do mestrado também foi experimentado pela turma durante a pesquisa, uma vez que ocorreram alterações nas formas de aprender, provocando, inicialmente, certa desconfiança em relação aos novos processos. Entre essas mudanças, destacam-se: 1) a alteração do ambiente – o deslocamento na disposição das carteiras; a possibilidade de ocupar diferentes lugares na sala; a ampliação do

espaço da aula para o pátio; a criação de espaços simbólicos por meio do tapete mágico; 2) a teatralidade – o lugar da cena como improviso, e não como apresentação teatral; o jogo cênico como mediação para a leitura de textos literários; a alternância de estados de ser no ambiente escolar por meio da ludicidade teatral; 3) a leitura – ler por intermédio do jogo cênico; a não obrigatoriedade da leitura; a compreensão de que as imagens também constituem códigos simbólicos textuais; e 4) a escrita – a variabilidade dos formatos de escrita; escrever pouco para dizer muito; escrever por meio de propostas não convencionais; escrever poeticamente.

A pesquisa foi realizada por meio de dez percursos, ao longo dos quais as crianças foram se apropriando desse estranhamento e se reconhecendo nesses diferentes lugares e modos de aprender. Compreenderam, ainda, que é possível relacionar os campos da leitura e da escrita com o fazer teatral, entendendo que este não se limita à apresentação, mas se realiza também por meio de processos criativos.

A proposta pedagógica foi inicialmente organizada de forma sequencial; contudo, após a análise dos percursos, percebo que eles também poderiam ser realizados da maneira autônoma. Para cada um deles, seria mais adequado ampliar o tempo da proposta, possibilitando que as crianças pudessem demorar-se mais nas experiências e aprofundar suas interações por meio dos jogos cênicos de leitura e escrita. Assim, considero que esta pesquisa se configura como um caminho para aqueles que desejam repensar a escola a partir de outras perspectivas, nas quais o tempo não seja necessariamente o da pressa, mas um tempo que acolha os desejos e os afetos próprios de uma composição poética-pedagógica.

A proposta desta pesquisa não se apresenta como uma metodologia de repetição, mas como inspiração, uma vez que a cartografia constitui um objeto singular, no qual pesquisador e pesquisado se encontram. Diante disso, emergem algumas questões: como criar novas cartografias? Como elas se configurariam? Quais literaturas poderiam ser cartografadas com outras turmas? E quais jogos teatrais poderiam dialogar com esses novos textos? A possibilidade é sempre a do recomeço, pois os desejos se alternam, se desdobram e nos conduzem a lugares desconhecidos. Pensar a escola como campo poético é, portanto, repensar sua estrutura, questionando espaços, conteúdos e relações, e aceitar a possibilidade de viver pedagogicamente em enigma, diante das incertezas sobre o trajeto – pois ele se constrói no próprio percurso.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução: Carmen Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BERTRAND, Sara. *A mulher da guarda*. Traduzido por Cícero Oliveira; ilustrado por Alejandra Acosta. Lauro de Freitas, BA: Solisluna; Emília, 2019.

FERREIRA, Lígia. *Teatro biográfico: a experiência do biodrama na Argentina*. Telón de Fondo, v. 12, n. 1, 2011. VI Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro, UDESC. Disponível em: <https://vivotellas.com/wp-content/uploads/2020/11/7.20FERREIRA20Ligia.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

GARCÉS, Marina. *Escola de aprendizes*. Tradução: Tamara Sender. Belo Horizonte, MG: Editora Ayné, 2023.

GUTFREUND, Daniela. *O branco e a virada da página: o silêncio no livro-álbum*/ Daniela Gutfreund; orientadora Clíce de Toledo Sanjar Mazzilli - São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16140/tde-14102022-170001/publico/MEDaniel aGutfreund_Rev.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

JAFFE, Noemi. *Escrita em movimento: Sete princípios do fazer literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MAGUETA, Evelyn Fernanda. *Atos artísticos do real: Biodrama, Remake e Autoescrituras performativas de Vivi Tellas, Lola Arias e Janaína Leite*. Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada, Unila, Foz do Iguaçu, 2022.

MATTAR, Sumaya. *O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação*. In: *Anais da Escola de Comunicações e Artes*. Campinas: Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003053764.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.48.2018.tde-28062018-143506. Acesso em: 01 out. 2025.

RODRIGUES, Ronie. *João*. Curitiba, PR: Telaranha, 2024.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 20, n. 35, p. 123-145, 2018. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497/520>. Acesso em: 20 out. 2025.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução: Giane Lessa. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VIDOR, Heloise Baurich. *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. São Paulo: Hucitec, 2016.

VIVITELLAS. *Vivi Tellas*. Disponível em: <https://vivitellas.com/>. Acesso em: 17 nov. 2025.