



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**“LER É DANÇAR”: UM OLHAR SOBRE A RECEPÇÃO DE
LEITURA DE POESIA COM CRIANÇAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Marília de Almeida e Bueno

Campina Grande – Paraíba, Julho de 2015

Marília de Almeida e Bueno

“LER É DANÇAR”: UM OLHAR SOBRE A RECEPÇÃO DE
LEITURA DE POESIA COM CRIANÇAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como pré-requisito para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Hélder
Pinheiro Alves

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B928l Bueno, Marília de Almeida e.
"Ler é dançar": um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no ensino fundamental / Marília de Almeida e Bueno. - Campina Grande, 2015.
93 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves".
Referências.

1. Ensino - Literatura. 2. Dança. 3. Performance. 4. Poesia.
I. Alves, José Helder Pinheiro. II. Título.

CDU 82:37(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



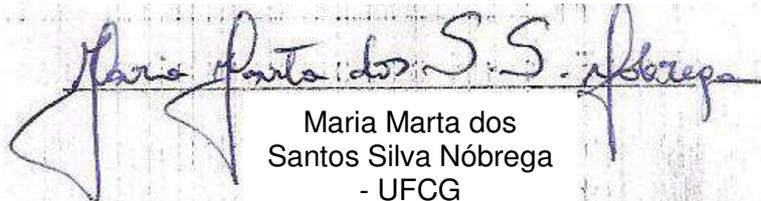
Handwritten signature of José Hélder Pinheiro Alves in blue ink, written over a horizontal line.

José Hélder Pinheiro Alves – POSLE – UFCG
Orientador



Handwritten signature of Eliana Kefalás Oliveira in blue ink, written over a horizontal line.

Eliana Kefalás Oliveira –PPGLL - UFAL
Examinadora



Handwritten signature of Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega in blue ink, written over a horizontal line.

Maria Marta dos
Santos Silva Nóbrega
- UFCG
Examinadora

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (in memoriam), meu mestre, meu ídolo, que me ensinou muito sobre ser, aprender e ensinar, meu primeiro professor; que seu legado acadêmico e de docência reverbere em minhas ações enquanto vida eu tiver. A minha mãe, força, integridade e Norte que sempre me aponta o caminho certo; que eu possa brilhar sempre como Marília brilhou para seu Dirceu. A minha filha, minha Clarice, amor de minha vida inteira, luz na escuridão, sombra no deserto.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento branco, um alívio que se derrama quente por dentro e arreia as pernas. É de joelhos que agradeço a minha família, berço da vida e da fibra com a qual teço meus sonhos desde os primeiros passos. Nascida sob um nome icônico da Inconfidência mineira para meu pai, nome de uma das musas mais famosas da poesia Brasileira, cresci ouvindo meu nome nos versos de Gonzaga e me apropriei dele e da vida em meio à Literatura. Agradeço às muitas estrelas que iluminaram minha vida leitora, de Ruth Rocha e Ziraldo a meu mestre nas Letras, Carlos Drummond de Andrade e minha diva nas Letras, Clarice Lispector.

Grata sou ao meu pai (in memoriam) que me ensinou desde muito cedo o que é ser professor. Antes da arte, do dom ou de qualquer outra utopia, o trabalho duro, a dedicação e o estudo incansável são o cerne de um professor. Não que não tenha me ensinado paixão e amor pela sala de aula, mas me ensinou, acima de tudo, compromisso. Grata a minha mãe que me ensinou tudo o que sei e ainda me ensina diariamente. Minha companheira, meu exemplo acadêmico. Certamente, nasci em berço privilegiado e sou grata por cada livro que leram para mim, por cada escolha minha que respeitaram. Grata à minha avó Onofra, semianalfabeta, que tinha poesia nas mãos e o abraço mais poético que já me acolheu. Grata a minha filha, minha Clarice, minha Chaya, por existir, por me ensinar tanto, por me permitir crescer de novo, amar de novo, aprender tudo de novo e ser criança mais uma vez.

Grata sou muito aos professores que, ao longo da minha vida escolar, me confirmaram uma atração antiga pela docência. Ao professor Itamar, lendo *As Aventuras de João Grilo* em cordel, um “amarelo muito safado”, nas aulas de história, meu muito obrigado. Ao professor José Mário, minha reverência e meu respeito. Ele me recebeu no primeiro período de Letras com o meu livro de poesia preferido, “*A rosa do povo*”, aberto às descobertas mais avassaladoras. Meu abraço fraterno, uma parte desse trabalho é seu. Ao professor Hélder, muito antes de ser meu orientador, minha gratidão e minha admiração. Ele me abriu as portas da poesia infantil e da dança como quem me lia a alma. Muito obrigado

pela parceria, por me ensinar a aprender com os meus pequenos leitores antes de esperar que me dessem algo. À professora Eliana Kefalás por me emprestar suas palavras que ampliam e embasam tudo em que acredito no contato com a Literatura, meu muito obrigada. À professora Sinara Branco pela simpatia e paciência para me ajudar em tudo o que precisei ao longo da pós-graduação, mas ainda mais pela leitura tão proveitosa de Oscar Wilde em uma disciplina que tinha tudo para não ser literária. A todos os demais professores que, me ensinando como lecionar e o que não fazer, reforçaram minha convicção pela sala de aula. A todos os alunos que já tive e aos que ainda terei por serem um pouco meus e por me ensinarem muito mais do que aprendem comigo, por me darem mais e mais motivos para estudar.

Grata sou ao meu melhor amigo, Pedro Netto, meu Dirceu, meu confidente, amor amigo, por todos os cafés que tomamos me ensinando a ser uma pessoa mais humilde e mais humana. Obrigado por ter em seu abraço meu aconchego. Obrigado por me ensinar a não perder a doçura jamais, a acreditar nos homens, a saber dar um passo atrás para avançar. Obrigado por me ensinar a ouvir, me ensinar que tudo pode ser mais leve. Obrigado por promover encontros tão gostosos com Mário Quintana. A você, ofereço todos os períodos mais longos deste texto, em homenagem à admiração que te tenho, tão jovem e tão sábio.

Grata ao apoio prático da CAPES, do POSLE, da UFCG. Obrigada pelas contribuições valiosas da professora Luciana Calado e da professora Marta Nóbrega que compuseram minha banca de qualificação, apuraram meu olhar acadêmico e me fizeram lançar mão de uma foice e ceifar todo o meu texto de qualquer floreio, inevitável a quem trabalha com arte, dorme com Mário Quintana e acorda na ciranda de Chico Buarque.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo geral investigar como os alunos de Ensino Fundamental no quarto ano receberam poemas cuja temática é a dança. Para tanto, nossa pesquisa teve dois eixos: o primeiro analítico e o segundo didático. Partimos dos conceitos de dança de GARAUDY (1980) e SETENTA (2008), para os quais a dança é a expressão do indizível e é um “dizer-fazer” respectivamente. Visitamos também o lugar da poesia infantil na sala de aula, com apoio em AMARILHA (2009), PINHEIRO (2000) e CADEMARTORI (1984), como sendo o do lúdico, da investigação e do jogo. Nessa seara, selecionamos nove poemas que tematizam e/ou mimetizam a dança para comporem nossa antologia, base para análise e leituras em sala de aula. Tecemos considerações analíticas dos poemas à luz de ZUMTHOR (2007) e KEFALÁS (2012), voltada para a possibilidade de *performance*. Essa *performance* ganha características de dança, como o ritmo marcado e alguns passos de estilos tradicionais, como valsa e ciranda. Fizemos uso de uma pesquisa-ação, com duração total de cinco meses, entre observação e intervenção. Em uma escola da rede pública municipal de Campina Grande, selecionamos uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental com dezenove alunos. Observamos a turma por dois meses antes de iniciarmos as leituras. Nossa participação se deu em vinte momentos de meia hora cada, duas vezes por semana, incluindo visita à biblioteca da escola para explorar-lhe o acervo de poesia e uma *performance* final na quadra da escola. Na intervenção, lançamos mão da leitura vocalizada como estratégia metodológica central e a *performance* ao longo das leituras. Pudemos observar que o ritmo reverberou nos corpos dos alunos a cada poema, se manifestando por meio de batucadas, barulhos de passarinhos entre outros. A experiência de leitura envolvendo o corpo ampliou as possibilidades de expressar compreensões e interações com o texto poético, bem como contribuiu para tornar significativa, lúdica e participativa a relação com os poemas.

Palavras-chave: dança, *performance*, ensino, poesia.

ABSTRACT

This dissertation's main objective is to investigate how Year 4 Elementary students receive poetry whose theme is dance. Therefore our research has two main center lines: the first one is analytical and the second one is didactical. We start on the concept of dance provided by GARAUDY (1980) and SETENTA (2008), to whom dance is the expression of the unspeakable and also a "saying-doing" respectively. We also met the place where infant poetry belongs to in elementary education, based on AMARILHA (2009), PINHEIRO (2000) and CADEMARTORI (1984). We can say it is playful and investigative. Meanwhile, we selected nine poems that mimic and talk about dance to compose our anthology. That is the base to our analysis and class reading. Analysis was made based on ZUMTHOR (2007) and KEFALÁS (2012), facing the possibility of *performance*. That *performance* shows characteristics of dance, as rhythm and traditional style pacing, as in waltz and "ciranda". We did an action research which lasted five months overall, observation and intervention included. In a public city school in Campina Grande, we selected a Year Four class with nineteen students. We observed the group for two months before we took the lead of poetry reading. Our participation took twenty half-hour moments twice a week. We also took the children to the school library to read their poetry books and to the court to explore *performance* of poems. During intervention, we read through vocalization as a key point to our methodology as well as *performance*. As a result, we could see that rhythm had reverberated as we read the texts, manifested by knocking the desks, making bird noises among other things. Reading involving body language has increased the expression possibilities, comprehension processes and interactions with poetry. It has also contributed to make the relationship with poetry meaningful, playful and participative.

Key-words: poetry, dance, *performance*, teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
1 QUANDO A POESIA INFANTIL ENCONTRA A CRIANÇA NA ESCOLA	6
1.1 Poesia infantil e ensino.....	7
1.2 A relação entre a audição poética e o corpo.....	9
1.3 A criança e a <i>performance</i> como recepção.....	12
2 QUANDO A POESIA SE ENTREGA À DANÇA	15
2.1 O motivo da dança na poesia.....	17
2.2 Dos salões à pena do poeta: o caso das valsas.....	18
2.3 E a dança ganha o campo.....	30
2.4 O ritmo que tudo move e tudo embala.....	34
3 E VIVEMOS COM DANÇA E POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	40
3.1 Nossos instrumentos.....	42
3.2 Nossa experiência.....	46
3.2.1 Sondagem e primeiras conversas.....	46
3.2.2 Primeiras leituras: ciranda e valsas	52
3.2.3 E a dança ganha o campo: do trem ao céu.....	61
3.2.4 O ritmo está em tudo: últimas leituras.....	66
3.2.5 Explorando outros espaços.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICES.....	80

INTRODUÇÃO

Discussões já se fizeram sobre os mais diversos motivos que justificam o lugar da leitura de poesia na sala de aula¹, de modo que é um dos alicerces desta proposta crer que a humanização pela poesia é um processo indispensável à formação de cidadãos leitores. A distância do pragmatismo da vida corrente, a leitura de poesia abrem portas para a criação de *alteridade espacial*² e a ampliação de horizontes.

Acreditamos na *vocalização*³ como meio capaz de promover uma convivência frutuosa com o texto. A propósito, Camargo (2012) cita leitores de histórias e poesias que habitam livrarias e bibliotecas na Europa e não dispensam os livros abertos diante de plateias encantadas. Abusando da subjetividade do autor na leitura da poesia, respeitando seu o tom⁴, estabelecendo assim uma relação afetiva com o corpo verbal e com o conteúdo do poema.

Reconhecemos, portanto, a força que traz de volta ao poema sua vida pela voz do leitor, sobretudo no espaço escolar, no qual pretendemos formar leitores. Aliada a essa força, vemos uma porta que se abre, ainda timidamente, para a dança como entrada no universo da vivência com a poesia. Alguns levantamentos de Alves (2012; ?; 2000) já identificaram poemas da literatura infantil a Mário Quintana os quais, não apenas têm na dança sua temática, mas a mimetizam por meio de suas construções léxicas, sonoras e rítmicas. A dança aparece sob diversas abordagens, “ora temáticas, ora a retomada de uma dança específica, ora colocando em cena a dança das palavras” (ALVES, ?).

¹ Para tanto, nos referimos a PINHEIRO (2007), no que expõe razões na defesa deste lugar na sala de aula, principalmente no que a poesia apresenta experiências novas, humaniza, sensibiliza e se distancia do pragmatismo em que os outros saberes escolares podem se encaixar.

² Conceito compartilhado de Zumthor (2007) no que fala da criação de espaços reais ou não através da leitura oral de literatura.

³ Vocalização foi o termo que escolhemos aqui, segundo Camargo (2012) para reforçarmos a ideia de uma poesia lida nas ondas da subjetividade do vocalizador com o livro como suporte, em oposição à recitação memorizada para ornamentar festas ou encontros coletivos.

⁴ Inevitável falar em tom e não lançar mão dos valiosos escritos de Bosi (1988), em que defende o tom como conceito mediador fundamental na tarefa de interpretar a obra literária.

Nossa motivação nasceu nas diversas e numerosas leituras vocalizadas feitas ao longo das disciplinas de Literatura na graduação em Letras, quando pudemos perceber como o texto se manifestava pelas entonações e pedia gestos para ser lido. Promovendo uma intervenção com o poema “Versos Íntimos”, de Augusto dos Anjos, numa turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública de Campina Grande⁵, nos surpreendeu o efeito que o dado poema provocou em um aluno em particular. Ele, que não se envolvera até aquele momento, vinha de óculos escuros e se sentava no fundo da sala sempre com fones de ouvido nos pediu, após leituras orais de reconhecimento do poema, para lê-lo acompanhado por ritmo musical. Com a ajuda de uma colega, que marcou numa carteira o ritmo típico do RAP, o aluno se pôs de pé, sem fones de ouvido e diante da turma, e cantou o poema e o dançou agitando-se para frente e para trás agressivamente, movimento acompanhado por gestos manuais. Este aluno percebeu o tom de protesto, caro ao RAP e ao poema de Augusto, e foi além, sentindo que nele há algo de humano que, trazido pelas ondas rítmicas e pelos sentidos do poema, nos atinge e é sensível. Vimos naquela expressão do aluno a aproximação das artes – dança, música e literatura – desembocar numa experiência estética mais significativa para aquele público do que cada uma o seria isoladamente. A materialidade do texto poético chamou a dança e seu ritmo chamou a dança para além das palavras, afinal “se pudéssemos dizer uma coisa, não precisaríamos dançá-la” (GARAUDY, 1980, p.22).

Revelou-se para nós a afinidade entre dança e poesia. Afinidade esta que pertence a um nicho invisível para a escola, dada sua rotina estática, reduzindo a percepção do texto pelo aluno aos limites de sua carteira. Parece que, a nós docentes, tem escapado que esse indizível seja talvez o elemento poético que consegue se relacionar diretamente com o leitor. O som e a musicalidade da poesia são, indubitavelmente, aspectos que tocam e fazem vibrar o leitor. Essa vibração pede, em alguns poemas, materialização em gestos corporais mais amplos, que lhe envolvam todos os membros e lhe permitam fundir com a poesia.

⁵ Intervenção realizada em 2011 como parte integrante do curso de Prática de Ensino II da graduação em Letras da UFCG.

Nesse íterim é que entramos, para explorar esse espaço de fruição, observando nos leitores a relação física direta com a reverberação da poesia no homem.

Diante dessa problemática, nos coube atender ao clamor da poesia por corpo, além da voz que muitos trabalhos já lhe vêm dado⁶. Parece-nos reducionista negar a um poema como “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira os movimentos de puxar o apito do trem ou mesmo o movimento das rodas nos trilhos. Para tanto, lançamos mão do conceito de “*performance*”⁷, desenvolvido por Paul Zumthor (2007), ampliado e aplicado em situações de ensino pela professora Eliana Kefalás (2012). A poesia infantil deve permitir o movimento e a reação física, já que lhe fala sobre seu mundo, seus anseios, seu lugar na existência humana, deve pular consigo, agitar-se em seu ritmo, dançar em suas cirandas, como lhe desse as mãos, como uma igual.

Chegamos então à parte emprestada pela professora Eliana Kefalás ao nosso título, “por isso, ler é dançar: o corpo do texto encontra o corpo do leitor e daí se produz um jogo que impele o movimento, a mudança.” (2012, p.108). Nessa mudança, acreditamos, portanto a leitura permitindo *performance* é uma escolha metodológica fundamental para este trabalho.

Nosso objetivo geral nesta pesquisa foi, portanto, investigar como os alunos de Ensino Fundamental no quarto ano receberam poemas cuja temática é a dança. Para tanto, selecionamos nove poemas nessa linha para compor nossa antologia, de autores com tradição em literatura infantil como Manuel Bandeira, Marina Colasanti e Ruth Rocha e outros com obras mais voltadas para o público adulto, como Mário Quintana, e ainda poetas com íntima relação com a música como Chico Buarque e Vinícius de Moraes – os quais também compuseram obras para o público infantil.

Nossos objetivos específicos se dividem em duas vertentes, a do estudo analítico do poema e a de ensino no espaço da intervenção. Nosso objetivo específico de análise é

⁶ Tomamos alguns como referência, a exemplo de Camargo (idem), Alves (2006, 2011a e b, 2012), falaremos ainda dos trabalhos de Kefalás (2012).

⁷ Ao longo deste trabalho, mantemos o termo *performance* destacado em itálico, por ser um termo em Língua Inglesa sem tradução para o nosso contexto ainda. A tradução comum trata de desempenho, que não exprime o sentido que usamos. O destaque não acontecerá em casos de citações, mantendo o original dos textos-base.

verificar como os poemas selecionados para a antologia se permitem ler com a dança performática. Quanto à intervenção, os objetivos foram (a) verificar como os alunos recebem inicialmente tais poemas; (b) observar como eles se envolvem com as mesmas leituras quando convidados a dançar e (c) verificar de que maneira, pelos depoimentos dos alunos, tal experiência somou à sua vida como leitor de poesia.

No primeiro capítulo, delimitamos nossas escolhas conceituais, as quais balizaram nossas análises e nossa intervenção. Inicialmente, defendemos o lugar da poesia infantil na escola, como texto próximo à infância pela ludicidade, pela sonoridade e pelo ritmo. A poesia cabe na contemporaneidade pela sua capacidade de evidenciar o caráter humano de um ser reificado pela realidade atual. Quando as informações, imagens e palavras sobrecarregam a condição humana, o texto poético vem despertar o olhar para o sensível,. Defendida a pertinência da poesia na escola, discutimos a relação entre audição poética e corpo. A leitura vocalizada de poesia apela para os sentidos, suscitando, por vezes, gestos e entonações que se alinham ao tom do poema. A leitura vocalizada e a *performance*, enquanto estratégias metodológicas, são caminhos pouco comuns à tradição escolar brasileira. À manifestação oral e gestual que acompanha a leitura literária, chamamos *performance*, com base em Zumthor (2007) e Kefalás (2012). É a *performance* que tomamos como parte do processo de recepção da leitura de poesia e a qual observamos nas crianças de quarto ano.

Nosso segundo capítulo é dedicado à leitura analítica dos poemas selecionados para compor a antologia. São eles: “Ciranda da bailarina”, de Chico Buarque; “Valsa da vassoura”, de Dilan Camargo; “Valsa das pulgas”, de Ruth Rocha; “As abelhas”, de Vinícius de Moraes; “Voo, voo e volto”, de Marina Colasanti; “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira; “Ritmo”, “Soneto XXIV” e “Canção da chuva e do vento” de Mário Quintana. Selecionados sob o critério de tematizarem e/ou mimetizarem a dança, os poemas foram analisados tomando como diretrizes suas esferas sonora, imagética e de sentido, mas, principalmente, como podem ser lidos e recebidos pela dança. Cabe desde já a ressalva de que não

falamos em dança no sentido coreográfico, mas como *performance* – manifestação gestual e oral que empresta da dança o ritmo e alguns passos característicos de algumas variantes conhecidas, como valsa e ciranda.

O terceiro capítulo trata da intervenção. Após dois meses de observação de uma turma de 19 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, tivemos vinte momentos de leitura de poesia com eles. Além de ler todos os poemas da antologia, tivemos momentos de apresentação de versões musicais dos textos, momentos na biblioteca e de manuseio livre de livros de poesia infantil. Neste capítulo, culminam nossas escolhas teóricas e nossas análises, dado que nosso objetivo maior é variar e contribuir para que a experiência de leitura de poesia dessas crianças seja significativa.

1 QUANDO A POESIA INFANTIL ENCONTRA A CRIANÇA NA ESCOLA

Defender a poesia na sala de aula nos remete inicialmente à defesa que Bosi (2010) faz da necessidade de poesia atualmente. Ao final do livro de ensaios dedicado a situar o “ser” e o “tempo” da poesia, Bosi sente a necessidade, em posfácio, de justificar a pertinência dessa nos dias atuais. Como leitor, parece-lhe inusitado falar sobre tal, assim como a nós, educadores. Os sinais dos tempos o motivaram, desde a hegemonia da imagem à volubilidade das relações, passando pela reificação do homem, justificam essa defesa. Bosi faz uma viagem desde os primórdios do fazer poético, quando a poesia trazia para si a função de guardar memórias, contar feitos, entreter, até chegar à contemporaneidade em que o fluxo de informações, imagens e palavras recoloca a poesia em lugar inédito de dar definição e humanizar. No contexto em que vivemos, e a escola não está alheia a essa realidade, esses aspectos atuam nos alunos desde cedo. Cademartori diz ainda que “o lugar e a função da poesia na escola seria, portanto, através de um poder sobre a língua, conduzir a criança ao poder de dizer e de se dizer”. (CADEMARTORI, 1984, p.40). Podemos dizer que a poesia devolve “corpo e alma, forma e nome ao que a máquina social já dera por perdido” (BOSI, 2010, p. 266). Seguindo a linha de Bosi, defendemos também que a “poesia é ainda nossa melhor parceira para exprimir o outro e representar o mundo. Ela o faz num só lance verbal sentimento e memória, figura e som” (idem, p.271).

Salvaguardado o lugar da poesia na atualidade, nos remetemos à observação de Pinheiro (2000) sobre o lugar – ou falta dele – da poesia na sala de aula. Entre vários fatores envolvidos, ele encontrou a alegação de professores da Educação Básica de que os textos de referência eram muito técnicos e não lançavam luz sobre caminhos metodológicos para levar a poesia aos alunos. Ainda nas suas palavras, “os professores e professoras inúmeras vezes nos pedem receitas, sugestões práticas de como trabalhar o poema na sala de aula” (idem, p.8). Dentre essas sugestões, destacamos algumas condições elencadas por Pinheiro: a necessidade de o professor ser um leitor de poesia, a existência de uma biblioteca funcional do espaço escolar, a compilação de poemas em antologias, a leitura oral

dos textos e o lugar dos jogos dramáticos nesse processo. Sabemos dos trabalhos desenvolvidos para preencher esse nicho e essa é a porta pela qual entramos.

1.1 Poesia infantil e ensino

Quando falamos em poesia infantil, nos remetemos ao histórico feito por Bordini (1986). A autora identifica atitudes e textos que foram nomeados de poesia infantil. Vejamos alguns. Inicialmente, Bordini explora as adaptações feitas por autores para se enquadrar ao mundo infantil, no entanto,

campeiam a imbecilização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; a apresentação desavergonhada de absolutos duvidosos e irretorquíveis sobre o real, desestimulando a reflexão e a crítica; a censura aos aspectos menos edificantes da conduta humana e, em especial, a vontade desbragada de ensinar, sejam atitudes morais ou informações tidas por úteis, como se a obra devesse substituir os manuais de ensino e a ação educadora de pais e professores. (idem, 1986, p.7)

Ainda elenca poemas clássicos em versões reduzidas e o uso de criações folclóricas de origem oral da Idade Média lidas por adultos e crianças indiscriminadamente. Qualquer dos três caminhos subestima a capacidade leitura infantil e desconhece o que é o “mundo da criança”. Segunda Bordini,

Impensável sem a criança como destinatário, a poesia infantil precisa, apesar do paradoxo, esquecer-se de seu alvo para poder agenciar o efeito poético que deverá provocar, caso não deseje trair um público confiante e incapaz de defender-se de contrafações. (idem, p.11)

Esquecer-se da criança, aqui, pode ser entendido como não subestimá-la. A densidade da poesia como lente transfiguradora da realidade não pode ser reduzida por se destinar a um público ainda imaturo biológica e cognitivamente. Há recursos poéticos mais caros à poesia infantil, como as figuras de som em geral, mas essa constatação não exclui as figuras de sentido,

Se o ludismo sonoro da composição (poema) dá continuidade a uma experiência já adquirida, poemas que privilegiam o sentido oferecem, de

forma prospectiva, uma interpretação do mundo que provoca a elaboração de novos conhecimentos sobre ele. (CADEMARTORI, 1984, p.37)

Esquecer-se da criança pode ser entendido também no sentido de respeitar o fato de a poesia tratar de tantos temas quantos há para serem discorridos na condição humana, não havendo, portanto, temas infantis. A morte e o amor romântico não são menos infantis que os animais ou as parlendas.

Dada essa concepção de poesia infantil em que, junto a Bordini, acreditamos, chegamos à convivência entre escola e poesia. A professora Marly Amarilha observa alguns espaços ocupados pela poesia nas salas de aula. Tratando da sua realidade, no Rio Grande do Norte, ela diz que “ a poesia ocupa um espaço muito reduzido, sendo-lhe reservada, na maioria das vezes, uma função ornamental nas datas festivas do calendário escolar ou cívico” (AMARILHA, 2009, p. 26). A autora lamenta a restrição de acesso, já que, em entrevista, os alunos alegam gostar de poesia em sua maioria. Seu argumento-chave para defender um trabalho não-sazonal com poemas na escola é o de que a ludicidade inerente ao gênero também é inerente à infância. Nas suas palavras,

“é na poesia que o lúdico da linguagem se faz mais notório, o que tem um apelo evidente para a sensibilidade infantil. A infância, como se sabe, é, por excelência, o momento das brincadeiras e do jogo” (AMARILHA, 2009, p. 27).

Amarilha ainda enumera as características do jogo associando-as as tarefas envolvidas na leitura compartilhada de poesia na escola. Para o mundo infantil, não apenas o prazer é suscitado pelo jogo, mas o de descobrir, procurar, buscar soluções. Entra em cena o poeta e o que faz com a linguagem na poesia, “na observação do mundo, o poeta não só tenta superar a perspectiva do senso comum, mas também o da orientação científica” (AMARILHA, 2009, p.34). Cabe reiterar aqui o papel da sala de aula para a formação do leitor literário, já que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2014).

Ainda sobre o jogo na infância, Cademartori (1984) diz que “uma das ações mais ligadas à caracterização da infância é jogar” (1984, p. 25). Ela o associa aos estágios de

desenvolvimento piagetianos e os processos de assimilação e acomodação. “Quando a acomodação predomina sobre a assimilação, tem-se a imitação; quando a assimilação é predominante tem-se o jogo” (idem, p.37). É no jogo com linguagem que a criança encontra espaço para se expressar de modo não permitido na “vida real”, é nele que ela ensaia reações e situações do “mundo adulto”, personifica medos e anseios e tem prazer.

Não queremos destituir a leitura literária do prazer inerente ao contato com a arte, mas a fruição por si só não promove desenvolvimento do letramento literário. Assim como é necessário ensinar a brincar de pular corda e amarelinha, é necessário mediar a leitura de poesia. Essa mediação pertence ao “como” levar a poesia para a sala de aula, já citado nos pedidos dos professores ao pesquisador Hélder Pinheiro no início desse tópico. Sobre as escolhas metodológicas, falemos sobre as nossas.

1.2 A relação entre a audição poética e o corpo

Nossa escolha metodológica inicial é a leitura vocalizada. Acreditamos que a realização oral de um poema respeita seus aspectos sonoros e rítmicos construindo sentidos junto ao leitor e a quem ouve. Nas palavras de Pinheiro (2007, p.34), “ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva”.

Não falamos na leitura grega antiga que envolvia um locutor e uma audiência. Em seu artigo, Camargo (2012) relata leituras de poesia realizadas com alunos do Ensino Médio. Ao embasar a experiência, a professora defende o apoio do texto escrito, o contato com a materialidade do livro de poesia e fundamenta o que entende por leitura vocalizada. Leitura vocalizada é portanto, a realização oral de um texto poético (para o nosso recorte), com o qual o leitor já tem intimidade e muitas leituras anteriores, com seu apoio escrito, embebida da subjetividade do sujeito, e

consequência desse modo de acessar a poesia em sessões de performance ou de leitura vocalizada que incluem o coletivo ou a parceria, é que essa prática leitora poderá também interferir na construção dos sentidos do poema pelo ouvinte/espectador na medida em que a vocalização implica a subjetividade do vocalizador, o seu corpo e sua

gestualidade, o livro nas mãos e a fisicidade da sua voz (CAMARGO, 2012, p.59).

Valorizamos a presença física do livro, do suporte material escrito, em detrimento da memorização e declamação, por acreditar que “o poema decorado, próprio da didática de recitação e declamação, pode resultar em um dizer mecânico e automatizado, o que acaba por depreciar esse tipo de transmissão do texto poético” (idem, p.65).

Seja lendo ou ouvindo, a leitura vocalizada estimula sentidos para além da audição. Ouvindo “Parêmia de cavalo”, de Carlos Drummond de Andrade, não seria surpreendente se batêssemos os pés ou as mãos nas pernas. Puxar o apito lendo “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, também não parece destoar do que o poema sugere. Modular a voz, assumindo os diversos personagens em “O caso do vestido”, também de Carlos Drummond de Andrade, constrói sentidos e transporta o leitor e o ouvinte ao diálogo e à memória da mulher traída com a amante e as filhas. São esses entre tantos exemplos de que a leitura vocalizada envolve tom de voz, consciência corporal, gestos os mais diversos.

A relação entre leitura e manifestações gestuais é tão notória que, mesmo lendo silenciosamente, nosso corpo reage à leitura literária. Segundo Kefalás (2012, p.83)

Essa *performance* pode não ter um grau mais fraco, já que suas características são peculiares, há uma carga pulsante no corpo da palavra escrita que, no ato da leitura, provoca o leitor, podendo gerar nele arrepios, palpitações e, quem sabe, vontade de experimentar o texto em gestos e em voz alta. (idem, p.84)

Nossa escolha pela leitura vocalizada tem a função didática de mediar e estimular a construção de sentidos em sala de aula. Ela incita reações gestuais, as quais chamaremos aqui de *performance*. Assim como Kefalás, buscamos esse conceito em Zumthor (2007, p.38):

No uso mais geral, *performance* se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual. [...] Recorrer à noção de *performance* implica então a necessidade de reintroduzir a consideração do corpo no estudo da obra. Ora, o corpo (que existe enquanto relação, a cada momento recriado, do eu ao seu ser físico) é da ordem do indizivelmente pessoal.

Podemos entender a inclusão do corpo do leitor em acontecimentos orais e gestuais como emprestar uma entonação de espanto ao verso “—Vige, o que é isso maquinista?” do “Trem de ferro” de Manuel Bandeira e bater na cadeira ao ler o galope do “Voo, voo e volto” da Marina Colasanti. É quando o corpo é ativo na leitura e se deixa expressar sentimentos, sua subjetividade, pela voz, se demora em um som, faz uma pausa mais longa. Quando as pernas não querem ficar quietas durante a leitura de um texto poético. Quando o corpo se encolhe e a cabeça baixa na leitura de um sofrimento ou saudade. Veremos posteriormente o quanto nas crianças esse convite é mais pungente e em que medida essa reação corporal aparece, vencendo os alguns anos de engessamento escolar.

Ainda Zumthor diz que (idem, p.53) “realizando o não-dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantêm”. A *performance* está para o não dizível, mas construído por gestos, expressões não verbais.

Provavelmente, esta maneira de enunciar ideias de dança reproduza a lógica do indizível vinculada a propostas artísticas que destacam individualidades (individualismos) e lidam com as ideias de dança como propriedades privadas. (SETENTA, 2008, p.12)

A posição da professora Jussara Setenta é a de que a dança está para os atos de fala tanto quanto a linguagem verbal, de modo que o dançar seria um “dizer-fazer”. Já para Garaudy, um filósofo, a dança preencheria um vazio impenetrável pela linguagem verbal, seria a voz do “indizível”. Acreditamos na validade de ambas as visões. Quando a *performance* está diretamente ligada ao sentido do que é expresso no texto poético, como puxar um apito imaginário de trem ao ouvir “ô, ô”, entendemos que há um “fazer-dizer”, uma expressão tão verbal quanto a fala. Quando a *performance* de valsa do aluno ganha uma expressão mais afetiva, ou mais humorística ou até distante do par, entendemos que a dança ganha valor do indizível. O que o leitor fez em dança não está explícito no texto e não é resgatável pela linguagem verbal, mas está na recepção, nas entrelinhas, num vazio que ele preenche com *performance*.

1.3 A criança e a *performance* como recepção

Quando falamos em recepção, vem à mente o conceito desenvolvido por Jauss, que trata de como uma determinada obra literária é recebida por seu público em um determinado recorte temporal. Não houve, no entanto, um olhar metodológico tampouco voltado ao ensino naquele primeiro momento. O método recepcional, desenvolvido e publicado pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, se voltou à aula de literatura e lançou luz aos passos para uma leitura que levasse em conta, em corte sincrônico, o modo como o aluno recebia e reagia à leitura do texto literário. Não buscamos respaldo nesses trabalhos. Recorremos a Zumthor, que diz que

A *performance* é outra coisa. Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. [...] A *performance* é a única que realiza aquilo que os autores alemães, a propósito da recepção, chamam de “concretização”. (ZUMTHOR, 2007, p. 51)

Tomamos por *performance*, nessa perspectiva, “um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (idem, p.51). Somamos à recepção como *performance* um diferencial. Observando que alguns poemas evocam, além da *performance* gestual já caracterizada, gestos mais organizados, caros à dança, levamos nove desses poemas para a sala de aula usando esse caminho metodológico.

A dança não está longe da poesia. Ainda nas palavras de Zumthor (idem, p. 33),

é verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar, e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética! A diferença, porém, aqui é apenas de grau

Embora reconheçamos o valor cultural e expressivo das danças coreografadas, não nos referimos neste trabalho ao ensaio de passos pré-determinados para composição de uma dança relacionado ao texto poético. Tomamos a dança no seu sentido mais fundamental, manifestações corporais coordenadas por um estímulo sonoro que fazem

sentido junto ao que se ouve. Aqui nos voltamos ao título deste trabalho, emprestado de Kefalás (idem, p. 108),

por isso, ler é dançar: o corpo do texto encontra o corpo do leitor e daí se produz um jogo que impele o movimento, a mudança. É nesse sentido que a leitura pode ser formadora e transformadora, justamente porque ela é dança, é jogo de corpo, carnalidade sensível.

Nos documentos nacionais que orientam o ensino de Educação Física no Ensino Fundamental, vemos também a valorização do aspecto gestual e não-coreografado das manifestações corporais (MEC, 2007, p.22).

Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual.

Em consonância com os PCN para o Ensino Fundamental (MEC, 2007), vemos a *performance* como manifestação corporal que oferece oportunidades para que o aluno seja capaz de

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.” (idem, p.5)

Não apenas no ensino de linguagem, mas, voltando ao ensino de Educação Física,

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada. (idem, p.22)

Os PCN de Arte recomendam também o trabalho com a dança especificamente como elemento capaz de desenvolver habilidades sociais e de outras disciplinas (MEC, 2007 p.27).

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar

no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

Vemos que o trabalho com Literatura permite um diálogo com outras partes, como a dança no nosso caso. Permite ainda uma abordagem multidisciplinar, quando se relaciona com a Educação Física, para o nosso recorte.

Ainda sobre a dança, nossa proposta de aplicação condiz com boa parte dos objetivos elencados para tal, vejamos (idem, p.46)

(c) Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos); (d) experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço; (e) observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio; [...] (g) improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados; (h) Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais; [...] (j) reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança.

Ressaltamos, portanto a relevância de um trabalho que articula em sua metodologia e busca objetivos de áreas complementares, não se limitando à sala de aula de Língua Portuguesa.

2 QUANDO A POESIA SE ENTREGA À DANÇA

Não é raro encontrar a leitura escolar de poesia restrita aos limites do abstrato, individual, silencioso, racional. A poesia usada como pretexto para atividades categóricas diversas não é exceção. Tal rotina nos remete ao passeio analítico feito por Duarte Júnior (2000) pelo fenômeno de apartação entre corpo e saber na era moderna, o que chama de “nossa crise”. O trajeto descrito parte da “anestesia”, passa pela “estesia” e chega à proposta da “educação (do) sensível”. Nossos discursos se alinham no que o autor, assim como nós, lamenta a dissociação mutiladora entre corpo e mente, como se o conhecimento fosse assimilado apenas por um e não por ambos. Entendemos que há uma distinção entre conhecer e saber e que o conhecimento se dá pelo corpo com seus cinco sentidos integrados à mente/racionalidade.

Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Neste sentido, manifesta-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte). (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.133)

O autor nos fundamenta ainda, no que delega à tal integração, quando traz as consequências para um aprendizado corpóreo-sensorial, o “aprender a aprender”.

Afinal, é humanamente impossível (e dispensável) reter-se conhecimentos fatuais sobre tudo o que há para ser conhecido, bastando se aprender como obtê-los aquando de sua necessidade: o fundamental é que se aprenda a aprender. O mesmo valendo para as atividades estéticas e sensíveis: ao invés de uma catadupa de informações acerca das artes e artistas, uma educação mais voltada ao desenvolvimento da sensibilidade, do corpo, para que este aprenda a se relacionar de maneira mais íntegra e plena com o mundo ao redor. (idem, p.209-210)

Em sendo assim, pautamos nosso trabalho na “educação (do) sensível”, lançando mão principalmente da audição e do tato, promovendo, portanto, uma dança. Esclareçamos aqui que nossa concepção de dança não remete àquela coreografada, cujos movimentos são aprendidos e repetidos, mas a dança enquanto *performance*.

Lembremos aqui Valéry (1996) no seu diálogo “A alma e a dança”, no qual Sócrates se encanta com a *performance*-dança de Rhodopis. Não vemos lá uma coreografia, mas a

expressão rítmica-gestual de sensações que constroem sentidos pelo corpo da dançarina, nas palavras do Sócrates *valeryano*,

Suas mãos falam, e seus pés parece que escrevem. [...] dir-se-ia que o conhecimento encontrou seu ato, e que a inteligência de imediato consente às graças espontâneas [...] De Rhodopis, então, o ouvido é maravilhosamente ligado ao tornozelo. (VALERY, 1996 p.24)

Além de não tratarmos aqui da dança coreografada, a qual certamente tem seu lugar em outros momentos de expressão cultural, fazemos a ressalva de que a dança que sugerimos não é uma dramatização. A dança é a expressão daquilo para que não há palavras, aquela construção de sentidos para além da capacidade verbal humana de expressão. Para tanto, nos voltemos a Garaudy (1980).

O (gesto) do dançarino é projetivo: induz uma experiência não conceitualizável, não redutível à palavra. Se pudéssemos dizer certa coisa, não precisaríamos dançá-la. [...] A dança não conta uma história. Ela não é uma duplicação da literatura, nem aquele jogo infantil em que a mímica permite adivinhar a palavra escolhida. Como o mito, a dança é um indicador de transcendência. (GARAUDY, 1980, p.22-23)

Sendo a poesia um terreno caro ao indizível, no qual a língua se subverte e os sons se articulam para expressar o que a linguagem do dia a dia não consegue, partilhamos da inquietação expressa por Alves (2000) ao estranhar a restrita visitação dos poetas brasileiros ao motivo da dança. Diante da sonoridade tão cara ao universo poético, a dança deveria ser mais presente, “o certo é que no país do samba, do frevo, do forró, dentre outros ritmos e danças, o motivo da dança ainda não foi descoberto em todas suas virtualidades pelos poetas” (ALVES, 2000, p. 46). Concebendo ainda a dança como “resultado normal da audição poética” (ZUMTHOR, 2007, p.33), nos parece frutífero visitar esse campo em que a poesia encontra a dança.

Neste capítulo, portanto, fazemos considerações analíticas sobre os poemas que integram nossa antologia, justificando suas escolhas e destacando os elementos que corroboram a tese já apresentada.

2.1 O motivo da dança na poesia

Ainda com base em Alves (2000), vemos que a dança é um motivo relativamente pouco abordado na poesia nacional. Diz ainda que o motivo recebe atenção especial na poesia voltada às crianças. Sendo assim, nos debruçamos sobre a poesia infantil no garimpo por esses exemplares que guardassem em si valor estético.

Dado o público selecionado, sob o argumento de que nessa faixa etária, os leitores ainda estariam pouco familiarizados aos limites da carteira escolar e ainda menos familiarizados ao silêncio, os poemas selecionados para comporem a antologia e serem analisados falam à criança com elementos de seu universo, como animais, jogos de palavras e brincadeiras em roda.

O universo infantil é largamente alimentado pelos poetas líricos por meio da própria lírica em sua *recordação*:

O poeta lírico nem torna presente algo passado, nem também o que acontece agora. Ambos estão igualmente próximos dele; mais próximos que qualquer presente. Ele se dilui aí, quer dizer, ele “recorda”. (STAIGER, 1975)

O poeta se encontra com o universo infantil pela poesia lírica, esse que guarda seus sonhos, sua liberdade para um “um-no-outro lírico” (STAIGER, 1975). Esse estado de sintonia entre texto e leitor, de integração entre sujeito e objeto, é característica inerente da poesia lírica. Staiger ainda diz que a poesia lírica é recordar, “trazer de volta ao coração”, o que a liga à infância como reduto dos sentidos, das percepções ainda não racionalizadas. O poeta lírico tematiza a infância como volta a uma origem áurea, afinal

Um homem não pode voltar a ser criança, sob pena de cair na puerilidade. Mas não é verdade que acha prazer na inocência da criança e, tendo alcançado um nível superior, não deve aspirar ele próprio a imitar aquela verdade? [...] Por que esse estágio de desenvolvimento para sempre perdido não há de exercer um eterno encanto? (BOSI, 2010, P.183-184)

O texto como ponto de partida e chegada da leitura é responsável por definir de que tipo de corpo precisa para ganhar vida, para se experimentar, “o próprio texto e o próprio contexto devem sugerir ao estudioso quais as linhas de seu percurso” (GOLDSTEIN, 2008, p. 12).

Observando essas leituras, foram selecionados nove poemas capazes de encantar e envolver o público infantil com elementos de seu imaginário expandindo sua experiência estética e caminhando a largos passos para a formação de leitores de poesia capazes de sentir e viver a alteridade espacial proposta pelos textos.

2.2 Dos salões à pena do poeta: o caso das valsas

Embora seja uma dança comum na Europa, por exemplo, a valsa tem pouca penetração nos encontros dançantes da sociedade brasileira. Diferente do forró e do sertanejo, por exemplo, a valsa se manteve frequente apenas em ocasiões festivas formais, como casamentos, formaturas e festas de debutantes. Lembremos que de acordo com a Enciclopaedia Escolar Britannica (2015),

A valsa (do alemão *walzen*, que significa “revolver”) é uma dança de salão muito popular que evoluiu no século XVIII. É caracterizada por um passo, um deslizamento e outro passo — no tempo $\frac{3}{4}$ (três por quatro). A valsa, com seus pares que giram abraçados, inicialmente chocou a sociedade formal. No século XIX, contudo, ela se tornou a dança de salão preferida e manteve sua popularidade no século XX.

É uma dança atualmente tida como formal, típica dos salões de danças, demandando figurino próprio e postura ensaiada. Tomemos como referência a “valsa vienense”, “rodopiante” (valsa, 2015).

Feita essa breve contextualização, nos remetemos ao poema “Valsa da vasoura”, do poeta Dilan Camargo, que integra a coletânea organizada por Vera Aguiar (AGUIAR, 2012), o qual reproduzimos abaixo

Valsa da vassoura

Dilan Camargo

Senhora Dona Vassoura
Elegante Dama Loura
ao vê-la assim tão linda
minha tristeza se finda.

Vamos dançar uma valsa?
Pra poder acompanhá-la
este jovem se descalça
com medo de pisá-la.

Deixe enlaçar, dançarina
a sua cintura fina.
Deixe tomar , bem sensíveis
os seus braços invisíveis.

Ao soar a melodia
surpresa todos verão:
rodopia, rodopia
um belo par no salão.

O ambiente em que acontece a cena do poema é, notadamente, um salão. O elemento novo aqui, com um quê de singelo, é o par que dança. O eu-lírico, usando uma variante linguística formal, convida polidamente uma vassoura para dançar consigo. O singelo, por vezes até trazendo um toque de humor, portanto, é uma entrada convidativa e curiosa. A postura do cavalheiro nos traz um jovem rapaz muito educado que pede permissão para tocar a dama, para envolvê-la, descalça-se no receio de pisar seus pés. Vemos uma figura feminina envolta em delicadeza, de uma feminilidade frágil quase intangível. Por isso a “surpresa” da última estrofe poderia antecipar um casal real dançando, depois que o rapaz já fosse proficiente nas aulas com vassouras. Encontramos receio na atitude desse rapaz, polidez, mas ainda além, vemos a vida adulta, amorosa, a desafiá-lo. O desconhecido do contato entre homem e mulher a se aproximar de um adolescente. O jovem se depara com a novidade excitante ao tirar uma moça para dançar, por exemplo. É preciso treino, ensaio, para desenvolver a coragem necessária. A dança visita aqui o espaço do novo, a iniciação do jovem ao seio feminino se dá pela dança. O encantamento do eu-lírico pela moça nos remete a uma concepção quase romântica em que a mulher é idealizada, diante da qual o homem é inferior, sofre vítima de desejos por si.

O ritmo em redondilhas maiores, em sua maioria, traz uma sonoridade e melodia que embalam essa experiência. As rimas, ora emparelhadas ora cruzadas também remontam os movimentos de pés da valsa.

Senhora Dona Vassoura
Elegante Dama Loura
ao vê-la assim tão linda
minha tristeza se finda.



Vamos dançar uma valsa?
Pra poder acompanhá-la
este jovem se descalça
com medo de pisá-la.



Cada verso permite um movimento de ida e volta lateral como quem dança a valsa. A convivência de sons sibilantes e nasais ao longo de todo o poema remonta um contexto de dança. Enquanto as sibilantes /s/ e /z/ mimetizam o deslizar dos pés pelo salão, as nasais /n/, /m/ e variantes remetem ao enlace acalentador dos braços do casal. Cabe fazer referência ao teste descrito por Bosi (2010, p.53), com figuras arredondadas e seu nome usando nasais, “é provável que se dê uma associação frequente de [...] fonemas frouxos e sonoros com a experiência de objetos arredondados” como a figura formada pelo casal dançando.

Senhora Dona Vassoura
Elegante Dama Loura
ao vê-la assim tão linda
minha tristeza se finda.

No nosso rol de valsas, figura ainda a “Valsa das pulgas”, de Ruth Rocha, contido no volume 1 da coleção Literatura em Minha Casa (2002). Com metrificação ainda mais ágil e popular, em redondilhas menores, o poema retrata uma festa de pulgas.

Valsa das pulgas

Ruth Rocha

As pulgas dançando
no meio da rua
Dão pulos e pulos
sob a luz da Lua.

No baile das pulgas
o passo é assim:
Três passos para o lado
e entra o cupim.

Cupim dá três passos
pra lá e pra cá
E a pulga contente
toma guaraná.

Quem toca a valsinha
é o sabiá
E as pulgas pulando
pra lá e pra cá.

O tatu-bolinha

já chega rolando:
"É o passo moderno,
estou inventando!"

Com passos miúdos
chega a joaninha
De vestido curto
cheio de bolinhas.

Um pulo pra lá,
um pulo pra cá

São as pulgas dançando,
à luz do luar.

Lá...
no longe
A luz
da Lua
alumia...

Vento venta no quintal.
Seca as roupas do varal...

A valsa aqui sai dos salões e da formalidade e vai para céu aberto. Embora mantenha a lateralidade e a regularidade de passos que remontam a valsa, “um pulo pra lá/ um pulo pra cá”, Ruth Rocha visita um ambiente mais lúdico, em que vemos movimentos mais livres. O tatu-bolinha vem “rolando”, a joaninha “com passos miúdos”, para uma festa que agrega diferentes espécies. Cada animal com estilo próprio soma ao ambiente descontraído tipicamente infantil, convidando os leitores a dançar também, lançando um modo todo seu. Esta festa acontece à noite, “à luz do luar”, o que pode remeter ao sonho.

Vemos uma retomada temática, estrutural e sonora do poema de Casto Alves, “O baile na flor”, o qual transcrevemos abaixo para fins de estabelecimento de diálogo intertextual.

O baile na flor

Castro Alves

Que belas as margens
do rio possante,
Que ao largo espumante
campeia sem par!...

Ali das bromélias
nas flores doiradas
Há silfos e fadas,
que fazem seu lar...

E, em lindos cardumes,
Sutis vaga-lumes
Acendem os lumes
P'ra o baile na flor.

E então — nas arcadas
Das pet'las doiradas,
Os grilos em festa
Começam na orquestra
Febris a tocar...

E as breves
Falenas
Vão leves,
Serenas,
Em bando
Girando,
Valsando,
Voando
No ar!...

Uma festa ao luar, com participação de insetos e flores, uma baile e valsa, bem como os versos curtos, as rimas eventuais, os verbos de movimento são elementos que ecoam no poema de Ruth Rocha. Não cabem aqui considerações analíticas sobre o poema de Castro Alves, mas sua retomada longos anos depois reforça o lugar da dança na poesia lírica, motivo que faz dançar a natureza e parece estar associado à própria existência na Terra.

Os itens que aproximam a criança são numerosos. Desde a própria personificação dos animais pequenos, como meninos e meninas, passando pelo “guaraná” servido no baile, aos diminutivos “valsinha”, “bolinha”, e o movimento agitado e pouco sincronizado dos pequenos. Esta é uma valsa popular, infantil. Remonta o momento em que a criança, já deita à noite, ressona antes de cair em sono profundo, e sua imaginação alça voos a um mundo em que cupins dançam ao som dos sabiás. Enquanto a criança sonha, no mundo concreto,

A luz
da Lua
alumia...

Vento venta no quintal.
Seca as roupas do varal...

Nossas valsas saem ao jardim da imaginação das crianças, juntam-se aos animais e encontram as abelhas. No poema “As abelhas”, de Vinícius de Moraes, da “Arca de Noé” (2004), as abelhas estão em festa com as flores do jardim. O que pode, aos olhos dos adultos, ser apenas o trabalho de animais em sua rotina de alimentação e produção de mel, aos olhos das crianças é dança. Relembremos.

As Abelhas

Vinicius de Moraes

A abelha-mestra
E as abelhinhas
Estão todas prontinhas
Para ir para a festa
Num zune-que-zune
Lá vão pro jardim

Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim
Da rosa pro cravo
Do cravo pra rosa
Da rosa pro favo
E de volta pra rosa

Venham ver como dão mel
As abelhas do céu

Venham ver como dão mel
As abelhas do céu

A abelha-rainha
Está sempre cansada
Engorda a pancinha
E não faz mais nada
Num zune-que-zune
Lá vão pro jardim
Brincar com a cravina

Valsar com o jasmin
Da rosa pro cravo
Do cravo pra rosa
Da rosa pro favo
E de volta pra rosa

Venham ver como dão mel
As abelhas do céu
Venham ver como dão mel
As abelhas do céu

Publicado em coletânea que envolve variados poemas tematizando animais sob ótica lúdica e muito imaginativa (MORAES, 2004), o poema já foi musicado em 1980 com Toquinho nas vozes de medalhões da música popular brasileira, Moraes Moreira dá voz a essa faixa, e integra o imaginário musical de várias gerações. Vem a nós, no entanto, inicialmente sem música, para que demos luz à sua materialidade linguística.

A leitura vocalizada do poema faz saltar aos ouvidos o movimento, linguisticamente marcado. Os verbos de movimento, *ir* (versos 4, 6, 13, 15, 22, 29 e 31), *brincar* (versos 7 e 23), *valsar* (versos 8 e 24), o advérbio de lugar *lá* (versos 6 e 22) e as preposições de deslocamento (*de...pro, de volta*, versos 9, 10, 11, 12, 25, 26, 27 e 28) demandam ação. Assim como é inimaginável um enxame estático, são imaginárias crianças estáticas e mais ainda, um poema estático. Sossegá-los seria negar sua natureza dinâmica, inquieta, exploradora. Dessa materialidade, chegamos a uma representação do que defendemos, aspecto inerente e pulsante ao poema e à criança. Essência que deve uni-las e não o contrário.

O poema desenha um vídeo do comportamento das abelhas transfigurado pelas lentes imaginativas da criança. São citadas as funções hierárquicas que conhecemos na organização de uma colmeia, a saber *abelha-mestra, abelhinhas, abelha-rainha* (versos 1, 2 e 17, respectivamente), mas subvertidas ao serem envolvidas numa *feira* (verso 4), fora da organização mecânica e rígida que também nos é familiar no estudo das abelhas. A resignificação das funções pela união na festa é cara ao mundo infantil que põe em comunhão os diferentes, os opostos, os distantes, em jogos coletivos, em momentos de diversão. Os diminutivos *abelhinhas e prontinhas* (versos 2 e 3, respectivamente), além de

demonstrarem afinidade, aproximam as abelhas da criança, para a qual o mundo é repleto de miniaturas, suas cadeiras são menores, seu tamanho físico e muitos dos objetos com os quais convivem. Vemos, então, uma cena campestre, um jardim em festa, agitado e envolvente.

Nesse movimento, não podemos esquecer o som, aquele que é indispensável às abelhas e às crianças, e, não menos, à poesia. O ponto alto do som no poema é a onomatopeia do verso destacado, mas há uma distribuição de sons sibilantes, principalmente nas primeira e terceira estrofes, vejamos a primeira

A abelha-mestra
E as abelhinhas
Estão todas prontinhas
Para ir para a festa
Num zune-que-zune
Lá vão pro jardim
Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim
Da rosa pro cravo
Do cravo pra rosa
Da rosa pro favo
E de volta pra rosa

Ainda para marcar a sonoridade campestre do poema, observemos que as rimas ora são cruzadas, ora interpoladas, sugerindo que o som se mistura com movimento de cruzamento, simulando passos de dança, brincadeira, entre as abelhas-crianças. A metrificação é cara à canção por predominarem as redondilhas menores, de fácil memorização e que contribuem para a agilidade da cena construída.

Ao olhar transfigurador do poeta, o trabalho diário das abelhas, em seus movimentos rápidos e coordenados, é uma dança. Elas estão, pelas lentes da poesia, em festa. Podemos ainda fazer uma alusão intertextual à fábula popular brasileira “Festa no céu” (CÂMARA CASCUDO, 2001). Nessa fábula, os animais participam de uma festa no céu, da qual só podem participar os animais voadores.

Em clara oposição às abelhas que brincam, valsam e vão de um para outro lado se cruzando, vemos uma figura estática, a *abelha-rainha* (verso 17). Essa, ao invés de se juntar às colegas que se divertem, está sempre cansada comendo. Podemos fazer uma alusão aqui ao olhar da criança para o adulto. Adulto esse que recusa brincadeiras, muitas vezes,

sob o argumento do cansaço se contrapondo à energia quase infinda que toma a infância. Além de uma relação de classes, na qual o trabalho e o movimento braçal é dedicado às classes mais baixas e o repouso às classes superiores.

Há ainda uma outra voz no poema. A voz que convida o leitor-interlocutor a ver a festa das abelhas do céu (versos 13-16 e 29-32). Voz essa que pode ser infantil, por emitir o entusiasmo das crianças diante de uma folia no jardim. Esse convite se separa um pouco da festa, compondo estrofes curtas e repetidas, refrão. O convite é explícito no refrão, como se elas chamassem outras crianças e os adultos, que não perceberam, na cena da festa em si o convite materializado. A folia coletiva por si já é um convite à imaginação e ao movimento da criança. Convite esse, vocalizado no corpo do poema, evoca a festa, ou, nas palavras de Bosi (2010, p.71), “[a voz] age quase sempre à distância ou na ausência do objeto. O seu ser, que não se vê, não move diretamente a coisa, substitui-a, evoca-a, faz que ela dance com outras coisas, leva-a rápido da esfera da imagem para a do conceito e a traz de volta, no ritmo e na melodia, ao estado de pura sensação”, assim como nosso poema.

Assim como a valsa pertence aos salões e é embalada pela música clássica, o é o balé. A figura da bailaria há muito povoa o imaginário infantil. Integra nossa antologia também a canção-poema “Ciranda da bailarina”, de Chico Buarque. Vejamos.

Ciranda da bailarina

Chico Buarque

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina

E tem piriri,
Tem lombriga, tem ameba
Só a bailarina que não tem

E não tem coceira
Verruga nem frieira
Nem falta de maneira ela não tem

Futucando bem
Todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina

Todo mundo tem
Um irmão meio zarolho
Todo mundo tem

Só a bailarina que não tem

Nem unha encardida
Nem dente com comida
Nem casca de ferida ela não tem

Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina

Teve escarlatina
Ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem quem não tem

Confessando bem
Todo mundo faz pecado
Logo assim que a missa termina

Um primeiro namorado
Só a bailarina que não tem

Sujo atrás da orelha
Bigode de groselha
Calcinha um pouco velha ela não tem

O padre também
Pode até ficar vermelho
Se o vento levanta a batina

Reparando bem,
todo mundo tem pentelho⁸
Só a bailarina que não tem

Sala sem mobília
Goteira na vasilha
Problema na família quem não tem

Procurando bem
Todo mundo tem...

Sabemos que o poema-canção foi lançado inicialmente em um álbum produzido junto com o músico Edu Lobo em 1983 sob o título de “*O grande circo místico*”. Foi ainda relançado em versão de Adriana Calcanhoto – Adriana Partimpim para os pequenos – em 2004 e cantado ainda na voz de Sandy e tantas outras. Preferimos, contudo, partir da leitura vocalizada do poema várias vezes, afinal “é preciso ler e reler o poema, valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, adequar a leitura ao tom do poema” (PINHEIRO, 2006 p.34).

As leituras repetidas, sensíveis ao ritmo, toca facilmente o leitor que conhece a ciranda. Tomemos aqui o conceito de ciranda oferecido por Câmara Cascudo (2012, p. 208), a saber “dança infantil, de roda, vulgaríssima no Brasil e vinda de Portugal, onde é bailado de adultos”. Os movimentos mais comuns se dão com a introdução do pé esquerdo rumo ao centro da roda, o pé direito então desliza para a direita – a roda toda gira, a princípio, para a direita – seguido do retorno do pé esquerdo para fora da roda, até que o movimento se repete marcado pela percussão e puxado pelo pé esquerdo. Há, portanto, um pé que entra e sai da roda, o que faz girar a roda, sempre de mãos dadas.

⁸ Na primeira versão do álbum, a palavra foi silenciada por ter sido censurada dado o público ao qual se destinava. Foi considerada inadequada para a época. Consta nas versões seguintes, inclusive na de Adriana Calcanhoto (2004)

Tomemos uma estrofe, cujo padrão se repete nas demais, para analisar o ritmo contido nela. Notemos a alternância entre sons nasais, mais fracos e as sílabas fortes oclusivas /d/ e /t/ em destaque. A transição não é estanque, há convivência entre os sons que se alternam para marcar os pés, o ritmo do texto. Afinal “o ritmo é formado pela sucessão, no verso, de unidades rítmicas resultantes da alternância entre sílabas acentuadas (fortes) e não-acentuadas (fracas); ou entre sílabas constituídas por vogais longas e breves” (GOLDSTEIN, 2008, P. 17).

*Nem unha encardida
 Nem dente com comida
 Nem casca de ferida ela não tem*

No padrão que se repete, há um acento na primeira sílaba e outro ao final, marcando o pé que entra e sai posteriormente, intercalado pelos movimentos do pé direito que desliza girando a roda. Percebemos, no terceiro verso, contudo, um ritmo diverso. O último verso de cada estrofe é alongado em vocalização e em metrificação. Dando então à ciranda um elemento de contraste, como no esquema a seguir.

Procurando bem



Todo mundo tem pereba



Marca de bexiga ou vacina



Há, notemos, um ritmo marcado nos dois primeiros versos, como ao som da ciranda e uma desaceleração no último verso, com o alongamento da sílaba tônica de “vacina”.

A partir desses dois ritmos, descerra-se todo o universo que nos encantou, motivou nossa escolha e pode cativar nossos leitores-mirins. Notemos que os dois primeiros versos de cada estrofe carregam consigo características triviais de crianças – as que são e as que foram – geralmente cômicas com um toque sutil de constrangimento risível. Esses recortes da vida infantil englobam uma coletividade de gente real, com segredos de que nem sempre

se orgulharam. Coletividade ratificada por “todo mundo tem”, “Não livra ninguém”, “quem não tem”. O ritmo que observamos inicialmente também reforça a união popular, em um clima confortável, cotidiano, sem maiores embaraços, na medida em que mimetiza a ciranda, dança que é exatamente isso. A ciranda não exige figurino e dá as mãos a homens, mulheres, crianças e idosos em qualquer ambiente, sem demandar maiores preparos, por vezes, sequer instrumentos musicais. Ela encerra na roda uma atmosfera de comunhão, harmonia e brincadeira, bem como a infância.

Destaquemos rimas internas ainda que servem de gancho entre versos, como a repetição do final “ina” que se repete e puxa versos ao seu redor. Como o fazem as mãos e os pés, enfim todo o corpo, na ciranda.

O ritmo do terceiro verso de cada estrofe, contudo, é mais lento. Como se, de fato, lamentasse. Esses últimos versos tratam das diferenças entre a bailarina e “todo mundo”, sinalizadas por “só a bailarina que não tem”, “Nem...ela não tem”. Excetuemos as estrofes 7, 8, 9 e 10, em que os versos finais destacam trechos referentes a cenas adultas, como o padre, a missa, os problemas na família e acordar cedo reforçando a oposição e o tom de lamentação.

A bailarina, figura tão cultuada no imaginário infantil, tão abordada sob redomas de cristal, é aqui resignificada pelo poeta. Nossa bailarina é privada do que é mais típico da infância, a brincadeira, a espontaneidade, as doenças, as peças pregadas pelas crianças. Sua beleza depende de uma postura pouco natural, de figurino específico, maquiagem, perfeição e uma certa monotonia em contraste com a agitação e a bagunça infantis. Seu espaço é restrito, formal. Ser bailarina é ser perfeito, mas é também não poder se sujar, se rasgar, se machucar, se misturar, que são temperos da salada da infância. Portanto, nossa bailarina não entra na ciranda, dançada na terra, descalços, à vontade. Nossa bailarina não tem sequer um primeiro namorado, perde as delícias da infância para ser perfeita.

Indo além da figura imediata da bailarina, podemos remetê-la à vida adulta como um todo. Os adultos é que se preocupam com a perfeição, o limpo, o organizado, o claro. Sendo

assim, o poema se amplia de tal forma que alcança o leitor adulto e a criança por exaltar as belezas da infância, afinal “O homem não pode voltar a ser criança, sob pena de cair na puerilidade. Mas não é verdade que acha prazer na inocência da criança e, tendo alcançado um nível superior, não deve aspirar ele próprio a imitar aquela verdade?” (BOSI, 2010 p.184).

A infância é valorizada como recordação, para o leitor adulto, já que “Pode ser que não conservemos um aroma na memória, mas sem dúvida o conservamos na recordação. Quando ele se espalha de novo, um acontecimento passado de há muito torna-se subitamente perceptível; o coração bate e finalmente a recordação instiga a memória” (STAIGER, 1975 p. 55). Para tanto, o poema é feito todo de verbos no presente, ações que se eternizam para a criança e para o adulto, nas palavras de Staiger (idem p.59), “o poeta lírico nem torna presente algo passado, nem também o que acontece agora. Ambos estão igualmente próximos dele; mais próximos que qualquer presente. Ele se dilui aí, quer dizer ele “recorda””.

Maria Rejane Tito (2000) viu nessa passagem de fases da vida da bailarina uma transição da infância para a adolescência separada pelo medo. O poema, assim como a vida, seria dividido em duas partes/fases pelos versos

Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem quem não tem

Na primeira parte, portanto, os relatos se voltam para ocorrências típicas da infância, enquanto a segunda trataria de experiências mais maduras. Há ainda trocadilhos entre “gente” e “vertigem”, em enjambement, “ou seja, “gente” parece ser objeto e sujeito do medo, ou ainda, aquilo que causa esse sentimento e aquilo que o cura” (TITO, 2000, P.140)

O andamento, o ritmo, as rimas, o conteúdo e as imagens montam uma cena capaz de atrair e interagir com diversos públicos, provocar um “um-no-outro lírico” (STAIGER, idem). Para nossos leitores-mirins, no entanto, esse estado tem características bem particulares.

2.3 E a dança ganha o campo

Dos salões, da imagem da bailarina que brinca na rua, escolhemos poemas que saem também e ganham o campo. Abriremos esse grupo com o poema que faz um passeio, uma viagem e nos convida a acompanhá-lo: “trem-de-ferro”, de Manuel Bandeira.

Trem de ferro

Manuel Bandeira

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
(trem de ferro, trem de ferro)

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada

Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...
(café com pão é muito bom)

Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matar minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...
(trem de ferro, trem de ferro)

O ritmo do poema é um dos elementos que salta aos ouvidos, pedindo para ganhar voz nos primeiros contatos com o leitor. Versos curtos, tendo sua maioria entre três e seis sílabas métricas, se alternam mimetizando a velocidade do trem a variar de acordo com o trecho que percorre. O ritmo, lembremos, “é formado pela sucessão, no verso, de unidades rítmicas resultantes da alternância entre sílabas acentuadas (fortes) e não-

acentuadas (fracas); ou entre sílabas constituídas por vogais longas e breves” (GOLDSTEIN, 2008, P. 17).

A primeira estrofe mimetiza a saída do trem da estação, durante a qual o motor imprime grande força para fazer mover-se toda a composição. Acelerando-se, um passageiro ganha a voz e parece estranhar algo na partida, quando pergunta ao maquinista o que houve. Essa fala direta, em tom de espanto pede uma leitura oral que tende a convidar o leitor a ser esse passageiro. A viagem continua, mantendo-se a extensão e o ritmo dos versos, quando o trem precisa de muita força. A repetição evoca o coro, remete ao som regular e marcado das rodas de ferro sobre os trilhos. A presença dos parênteses sugere mais de um grupo de vozes, como se houvesse ainda sons de segundo plano, a fumaça sobre o trem, que parece acompanhar a fala, dizendo “(trem de ferro/ trem de ferro)”.

A quarta estrofe é iniciada pelo apito do trem. Ao ler “ô, ô”, a lembrança do som e do gesto podem gerar uma reação corpora. Lembremos que é um grito, animando o leitor, avisando pessoas e animais ao redor da passagem do trem. Saem, então quase completamente, as consoantes nasais (restando apenas a da “ingazeira”), dando ainda mais agilidade na produção das palavras dos versos ainda de três sílabas métricas. Como se, nesse momento, ouvíssemos o trem descer uma ladeira em velocidade máxima. A velocidade em que são enumerados os elementos da paisagem faz com que o leitor sinta que vê de fato os objetos passando pela janela. A repetição do verbo “passa” acentua a pressa do trem, não dá tempo de comentar, de ver detalhes, de descrever, apenas de identificar vagamente objetos que desaparecem quase que imediatamente. A quarta estrofe termina numa confissão que deixa o leitor quase sem fôlego, “Que vontade/ De cantar!”. Em seguida, mais um apito. O que nos leva a crer que o próprio trem de ferro, uma vez objeto, ganha vida e voz e sente a vontade de cantar diante da velocidade e dos sons agitados que emite na pressa, e o faz pelo apito. Após o grito-apito, ainda sopra pela chaminé “(café com pão é muito bom)”.

Já em redondilhas menores, a quarta estrofe se inicia mais lenta, e o trem começa a contar o que viu, momento em que sua fala se mistura com memórias dos passageiros e viagens. Fala do tempo no canavial, apita novamente, fala de uma menina de verde, apita novamente, diz que vai pro sertão e apita novamente. A desaceleração traz um breve devaneio pela sua história. Ele estava, provavelmente, desembarcando passageiros numa estação, dados os apitos frequentes e com intervalos curtos, e, ao ver pessoas, foi levado aos episódios que relata. Suas memórias podem, também, ter se mesclado com as vozes dos passageiros. A sexta estrofe retoma a velocidade alta de partida da estação, já com menos passageiros a bordo.

Com vocabulário simples, agilidade, animismo e sonoridade forte este poema-canção remete diretamente à ludicidade de que é feita a infância. Também sobre esses pilares foi construído o segundo poema desse grupo, “Voo, voo e volto”, de Marina Colasanti. O poema integra o livro de poemas da autora “Minha ilha maravilha” (2007) e é transcrito a seguir.

Vou, voo e volto

Marina Colasanti

Cavalo de vento
Cavalo de ar
Salto na sela
E vou galopar.

Galopo na praia
Galopo no mar
A crina é uma vela
Que faz navegar

Navega na onda
navega no sal
a vela abre asa
me leva a voar

voando no alto
começo a cansar
ao ver minha casa
já quero voltar.

Temos aqui um poema construído em quadras, estrofes em quatro versos, nos quais, podem ser rimados apenas os versos pares e têm sabor popular (GOLDSTEIN,

2008). Todo construído em redondilhas menores, tem a agilidade como ponto de partida. Certamente o ritmo é reconhecido rapidamente à leitura vocalizada. A mimetização do galope do cavalo também salta aos ouvidos.

Um cavalo muito especial, capaz de voar e de transportar o eu-lírico a diversos lugares em pouco tempo, serve de transporte ao longo do poema curto. Até a terceira estrofe, o cavalo é quem galopa, aquele em cuja crina o vento sopra para que naveguem, quem abre as asas levando o eu-lírico a voar. No verso “me leva a voar”, percebemos uma fusão entre eu-lírico e seu cavalo. O cansaço não é mais do cavalo que executou as primeiras ações, mas o eu-lírico, antes passageiro, comunga dele e quer voltar para casa.

Nas três primeiras estrofes, encontramos anáfora. As repetições de “cavalo”, “galopo” e “navego” remontam o galope do cavalo. A última estrofe, no entanto, não acompanha essa escolha. Tomado pelo cansaço, o galope cessa. Ainda no tocante às escolhas de sons, a primeira estrofe conta com o verso “salto na sela”, no qual a aliteração remete ao deslize do corpo do condutor na sela do cavalo durante seu movimento de salto. Aliteração também aparece na segunda estrofe, no verso “A crina é uma vela/ Que faz navegar”, em sons vozeados e desvozeados, fazendo referência ao barulho do vento nas velas/crina. Recurso semelhante se mantém na terceira estrofe, assonância, na qual o som /a/ é reiterado nos versos “a vela abre asa/ me leva a voar”, reforçando a ideia de abertura e voo. A combinação dessas figuras monta o cenário de aventura e viagem em que o cavalo e o eu-lírico estão envolvidos. Assim como na brincadeira imaginativa da criança, ela pode sentir todas as emoções das situações que cria, ao realizar leitura vocalizada deste poema, podemos também sentir o vento, o voo e o galope em cada som.

Essa viagem, tal qual a do trem de ferro, é marcada pela aceleração e o retorno, pelas imagens quase cinematográficas da paisagem, leva o leitor para um passeio e o traz de volta felizmente cansado, cansadamente feliz.

2.4 O ritmo que tudo move e tudo embala

Encontramos em Mário Quintana o motivo da dança no que se expande para todos os elementos que cercam a existência humana, desde as seres vivos, aos objetos e elementos inanimados da natureza. Alves (2000) nos diz que, em Quintana, “da primeira à última obra, encontramos um poema, um verso, uma imagem que remetem à dança” (p.46).

Assim como o passeio no cavalo, que se aventura e retorna cansado para casa, temos em “Canção da chuva e do vento”, uma dança agitada que se encerra no cansaço e no descanso. Observemos.

Canção da chuva e do vento

Mario Quintana

Dança, Velha. Dança. Dança.
Põe um pé. Põe outro pé.
Mais depressa. Mais depressa
Põe mais pé. Pé. Pé.

Upa. Salta. Pula. Agacha.
Metete pé e metete assento.
Que o velho agita, frenético,
O seu chicote de vento.

Mansinho agora... mansinho
Até de todo caíres...
Que o Velho dorme de velho
Sob os arcos do Arco-Íris.

No poema, que integra a coletânea “Lili inventa o mundo” (2005), Quintana nos convida a dançar junto com a “velha” e o “velho”. Vemos aqui o que percebeu Alves (2000) nos poemas que tratam da dança nesse poeta.

Os poemas ligados a esse motivo ganham quase sempre uma dimensão convocatória. [...] O motivo da dança parece constituir na poesia de Quintana uma metáfora de um certo modo de viver a vida, de encantar o tempo, surpreendê-lo, vivenciar instantes infinitos. (p.47)

Aqui, vemos a representação da chuva e do vento, tão prosaica à maioria de nós, transfiguradas pelas lentes sensíveis do poeta. A chuva, “velha”, é vista dançando sobre a terra. Seus passos mimetizam a queda da água, como seus pés, e ainda estimulam o leitor a dançar consigo. A recepção deste poema dificilmente se pode dar passivamente, uma vez

que o mesmo reverbera nos pés do leitor, incitando-o a mover-se acompanhando as descrições, quase imperativas. Já o vento, “velho”, é mais frenético, tem movimentos menos coordenados e ainda acompanhados por um chicote.

Vistas as atuações do vento e da chuva, acaba a tempestade, bem como a dança, e o andamento do poema muda. Trazemos por andamento, a concepção de Bosi (2010).

O andamento é um efeito móvel da compreensão. Modo sonoro pelo qual se dá a empatia entre o leitor e o texto. Nele se conjugam fôlego, intenção, duração. Dele dependem, na leitura e na execução musical, as medidas internas do ritmo. *O andamento é o ritmo qualificado*⁹. (p.105)

Há, portanto, na terceira estrofe, um andamento mais lento, reforçado pela escolha lexical de “mansinho” no diminutivo, alongando a palavra e esticando a vogal, e a inserção de reticências seguidas da repetição de “mansinho”. A escolha de “caíres” alcança o leitor e o envolve no episódio. O encerramento pela morte, abrihantada pela presença do arco-íris, dá a sensação de esgotamento por satisfação ao mesmo tempo em que promove um modo de ver e sentir o mundo e a finitude da vida.

Assim como observa na chuva e no vento a dança, Quintana vê a dança ainda nos mais triviais atos da rotina humana, como vemos em “Ritmo” (Quintana, 2005).

Ritmo

Mário Quintana

Na porta
a varredeira varre o cisco
varre o cisco
varre o cisco

Na pia
a menininha escova os dentes
escova os dentes
escova os dentes

⁹ Grifo do autor

No arroio
 a lavadeira bate roupa
 bate roupa
 bate roupa

até que enfim
 se desenrola
 a corda toda
 e o mundo gira imóvel como um pião!

O poeta descreve três cenas que reúnem em si elementos que as aproxima e confunde com a dança, a repetição, o som e o uso ativo do corpo em movimento. A varredeira, desavisadamente, dança quando varre a porta de casa. Vemos como as escolhas de sons remete ao barulho da vassoura no chão.

a varredeira varre o cisco
 varre o cisco
 varre o cisco

A “menininha” que escova os dentes mal sabe, mas também dança ao fazê-lo, com uso semelhante de aliteração, bem como a lavadeira. O poeta descreve a dança inerente à existência humana que observa nessas cenas e encerra com uma conclusão que traduz sua percepção de mundo, “o mundo gira imóvel como um pião”. Pela cosmovisão de Quintana, a dança, o movimento, é inerente à atividade humana, talvez não perceptível a todo mundo, já que giramos “imóveis”, mas giramos. Esse movimento harmônico como o da dança é que nos permite essa presença coletiva, essa sincronia em que vivemos.

Nos remetemos à leitura desse poema feita por Micheletti (2006), na qual os elementos de repetição são destacados e associados ao ritmo da vida cotidiana. As ações fazem parte das tarefas domésticas, culturalmente dedicada às mulheres, por isso, possivelmente, protagonizadas por figuras femininas “varredeira”, “menininha”, “lavadeira”¹⁰. Tais atividades são normalmente repetitivas e geram monotonia, mas o coletivo de monotonias repetitivas dá o ritmo à vida. A estrofe final expressa de modo imagético esse efeito ao descrever e mimetizar o movimento do pião que se desenrola da corda – atada por

¹⁰ Entendemos que é possível para esse poema entrarmos pelo viés do protagonismo feminino, mas nosso recorte se debruçou sobre o ritmo, tal qual o foi o de Micheletti (2006).

uma série longa e repetitiva de voltas cuidadosas – e, só então gira, realizando aquela que é sua tarefa primordial.

Esse movimento coletivo que nos une sobre a terra é visto como dança, mais especificamente ciranda, pelo poeta no último poema que integra nossa antologia, o soneto “XXIV (a Lino de Melo e Silva)”.

XXIV (a Lino de Melo e Silva)

Mário Quintana

A ciranda rodava no meio do mundo,
No meio do mundo a ciranda rodava.
E quando a ciranda parava um segundo,
Um grilo, sozinho no mundo, cantava...

Dali a três quadras o mundo acabava.
Dali a três quadras, num valo profundo...
Bem junto com a rua o mundo acabava.
Rodava a ciranda no meio do mundo...

E Nosso Senhor era ali que morava,
Por trás das estrelas, cuidando o seu mundo...
E quando a ciranda por fim terminava

E o silêncio, em tudo, era mais profundo,
Nosso Senhor esperava... esperava...
Cofiando as suas barbas de Pedro Segundo.

Ao contrário dos demais poemas que compõem nossa antologia, não encontramos versos curtos ou ritmo agitado, mas uma forma fixa muito cara à poesia em Língua Portuguesa. Essa forma “costuma conter uma reflexão sobre um tema ligado à vida humana” (GOLDSTEIN, 2008, p.82), o que vemos aqui. Não há, contudo, comprometimento no convite à dança, sobre o qual já tratamos. “As repetições de palavras (mundo, ciranda), as rimas em *-undo* e *-ava* que também ressoam no interior de alguns versos, conferem-lhe um ritmo embalante, com gosto de acalanto”. (ALVES, 2000, P.50)

Vejamos detidamente, a primeira estrofe. Os dois primeiros versos são o mesmo período, em ordem direta no primeiro e inversa no segundo, como mimetizasse uma ciranda

que entra e sai do círculo com os pés. Ao citar o grilo cantando sozinho e encerrar o verso em reticências, o poeta praticamente indica a onomatopeia que deve seguir, sugerindo os sons que devem embalar a ciranda. Há ainda que somar que

a imagem do grilo, que canta solitário na noite, é, na poesia de Quintana, remetida ao poeta. [...] Quando tudo é silêncio, quando a “ciranda” da vida é suspensa, o poeta canta no meio da noite. (idem, p. 51)

A segunda estrofe é iniciada com o mesmo recurso de repetição da locução adverbial da primeira, criando o mesmo efeito e uma ideia de continuidade, regularidade, cara à dança. O último verso, concluído também em reticências, sugere o giro da ciranda, dando a entender a sequência da dança. Vejamos que “a repetição de “ciranda” contribui para a sensação de “circularidade”” (idem, p.51).

No primeiro terceto surge a figura do “Nosso Senhor”, provavelmente uma figura divina, maior e observadora da realidade humana. Morando a três quadras da ciranda, num vale profundo, por trás das estrelas, observa a dança, o movimento. O término da ciranda parece provocar ansiedade no “Senhor” que fica à espera de sua continuação, como se o silêncio e a estagnação fossem desaprovados, não naturais. Reforçando a tese de que, aos olhos de Quintana, a dança está em todos e em tudo e é o nosso estado de vida mais natural.

Nossa antologia foi assim construída, nesse ínterim em que a poesia encontra a dança, por partilhar da cosmovisão percebida por Alves (2000, p. 73) em Quintana de que

a vida e seus dramas podem ser dançados e essa opção não se constitui num fugir do real, num esconder-se; antes, trata-se de criar um ritmo para cada situação, dançar cada adversidade, mesmo a mais trágica, a mais dolorosa.

Concluimos assim nosso capítulo de análise dos poemas selecionados para a antologia que guiou nossa intervenção. Acreditamos que o estudo dos poemas e sua leitura repetida, a convivência com o texto poético, são elementos importantes para auxiliar o

professor no trabalho com os poemas em sala de aula. Uma vez íntimo dos textos, o professor tem mais chance de encontrar caminhos mais adequados para as leituras, estar mais aberto às diversas possibilidades de interpretação, decidir por que porta entrar nas leituras.

3 E VIVEMOS COM DANÇA E POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para fundamentar a relevância da nossa intervenção, partimos do ponto que julgamos básico, ainda anterior às considerações analíticas que tecemos aqui sobre os poemas que selecionamos.

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. [...] Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a penas, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências em sua vida. Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (PINHEIRO, 2007, P.26)

Nossa segunda condição se ancora na semente da formação de leitores.

Aqui está, realmente, o ponto nevrálgico em torno do qual se situa a intervenção. Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a *leitura compartilhada* é a base da formação de leitores. (grifo nosso) (COLOMER, 2007, 106)

Atendidas das condições acima, acompanhamos uma turma de 19 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande, Paraíba. Observamos por dois meses os alunos em sua rotina de aulas de todas as disciplinas. Estivemos presentes em duas aulas que tinham como objeto de estudo a poesia. Na primeira delas, os alunos leram e ouviram o poema-canção *Aquarela*, de Toquinho. Já no segundo momento, eles leram o poema *Grande, pequeno*, de *Blandina Franco*, e parte do poema *Plutão*, de Olavo Bilac. Em ambos os casos, vimos a poesia como pretexto para que os alunos aplicassem ao texto conceitos prévios, como rimas, estrofes, versos. O aspecto imagético e sonoro não foi tocado. Embora as crianças se dispusessem com entusiasmo para a leitura oral, não era estimulada a percepção de ritmo e tom durante as experiências de leitura oral. O trabalho com a poesia, no segundo momento, se deu para produção de um painel já que ao final da semana seria comemorado o dia da poesia (14 de abril). As crianças ainda foram conduzidas a perceber aspectos estruturais da língua nos poemas,

como ditongos e encontros consonantais, sem que a essa identificação fosse associada qualquer construção de sentido.

Sentimos falta do que a professora nos trouxe sobre sua relação pessoal com a leitura de poesia. No questionário que aplicamos durante o período de observação, ela admitiu preferir leituras de revistas científicas em seu tempo livre, porém qualificou como amigável sua relação com poesia, citando ainda *Consolo na praia*, de Carlos Drummond de Andrade, como um dos poemas que lhe marcaram a vida. Ela reconhece ainda poesia no livro bíblico *Cânticos de Salomão*, do qual relata gostar. Ela diz se sentir à vontade para trazer a leitura de poemas para seus alunos, baseada no fato de que

Acredito que a poesia além de encantar, ela também, ensina lições de vida, em qualquer âmbito de nossas vidas. Prova disso existe um livro bíblico que é poético que é o Cântico de Salomão, o qual gosto bastante. (apêndice C)

Ela foca sua recepção na identificação pessoal com essas “lições de vida”. O trabalho dela que pudemos observar, entretanto, não se alinha a essa recepção. A leitora de poesia que aparece no depoimento escrito dela não é a professora na sala de aula. A relação prazerosa e sentimental que tem com a leitura poética não chega à sala de aula. Enquanto suas leituras numerosas de narrativas são confortáveis e frutuosas em sala de aula, nos parece que para a leitura de poesia a professora se sentia mais dependente da proposta do livro didático. Pareceu-nos que podíamos entrar nesse vão para lançar algumas ideias metodológicas e aquecer essa relação.

Nosso período de observação foi fundamental para conhecer a estrutura da escola, nos familiarizarmos com as crianças, conhecer-lhes um pouco da história escolar e familiar, conhecer sua rotina escolar, acompanhar seu recreio e ver de que brincadeiras gostam mais. Em dois meses, conversamos informalmente com os alunos e baixamos sua ansiedade quanto aos objetivos da nossa intervenção. Essa construção estabeleceu um contexto no qual eles puderam se expressar com maior liberdade, afinal a afetividade é um pré-requisito importante para o mediador entre leitores e a arte.

Trazer uma proposta de leitura de poesia com abordagem sensorial, performática, nos termos que já discutimos em Kefalás (2012) e Zumthor (2007) daria a essa professora e, sobretudo, aos alunos sob sua orientação, um olhar mais íntimo e mais interpretativo sobre a poesia.

3.1 Nossos instrumentos

Nossa observação durou dois meses e foi registrada em diário manuscrito. Ao longo deste primeiro período, nosso olhar se voltou para a) o tratamento dado ao momento de leitura de poesia (já discutido na introdução deste capítulo); b) levantamento dos aspectos estruturais da escola e da rotina da turma; c) aplicação de questionário com a professora regente da turma do qual também já tratamos); d) conhecimento do material didático que orienta o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre esses tópicos, constatamos que a escola dispõe de uma biblioteca ativa, à qual os alunos vão em visita supervisionada uma vez por semana, fazem um momento de meia hora de leitura livre do acervo, podem locar títulos livremente para lerem em uma semana. Conhecemos a biblioteca, inicialmente sem os alunos. Tratamos aqui deste espaço por entender que

É indispensável o uso da biblioteca. Ir à biblioteca, escolher livremente na prateleira o livro que quiserem, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um contato corporal com os livros. Se faz indispensável que a biblioteca seja um lugar agradável, ventilada, espaçosa. (PINHEIRO, 2007)

O ambiente é amplo e agradável, tem refrigeração e cadeiras suficientes para uma turma de até 25 alunos. Dispõe ainda de televisão com aparelho de DVD e data show (imagem 1). O acervo é composto, principalmente, por coleções distribuídas pelo Ministério da Educação e contempla os mais diversos títulos, autores e gêneros, desde releituras dos clássicos a quadrinhos. Há ainda coleções de pensadores em educação para uso dos docentes (imagem 2).



Imagem 1 – estrutura da biblioteca

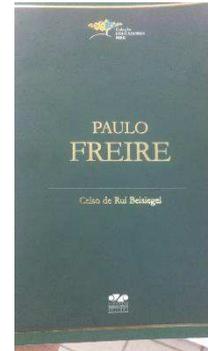


Imagem 2 – coleção educadores

Os livros são distribuídos em estantes de acordo com a série a que se destinam as leituras (imagens 3, 4 e 5) a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.



Imagem 3 -
livros para 1º e 2º anos



Imagem 4 -
livros para 3º, 4º e 5º anos



Imagem 5 -
livros para 3º, 4º e 5º anos 2

Observando os títulos, encontramos numerosos livros de poesia entre os títulos das estantes verticais ao alcance das crianças. Para nossa surpresa, contudo, a maior parte dos livros estavam em prateleiras verticais altas, fora do alcance dos alunos, empoeirados e visivelmente pouco visitados (imagens 6 e 7).



Imagem 6 – concentração de livros de poesia 1



Imagem 7 – concentração de livros de poesia 2

Ainda sobre a estrutura física da escola, tínhamos um amplo espaço ao ar livre, bem arborizado e repleto de bancos de alvenaria e espaços de convivência, bem como uma quadra coberta e um pequeno pátio de entrada, além de um playground para a Educação Infantil. Esses espaços não estavam sempre disponíveis, uma vez que o intervalo de outras turmas acontecia durante a aula da nossa turma, bem como aulas de educação física e horário de lanche. Esses aspectos foram relevantes balizadores da elaboração da nossa proposta didática.

Aspecto importante também é o de que tínhamos uma turma com metade das crianças fora da faixa etária esperada para a série. Menos de 50% dos nossos alunos tinha entre 8 e 9 anos de idade. Nosso aluno mais velho tinha treze anos e era repetente naquela escola. Recebemos ainda alunos repetentes de outras escolas do município, inclusive da zona rural. A professora partilhou conosco em vários momentos durante a observação as dificuldades que enfrentava por ter em sala alunos em diferentes fases do processo de alfabetização, alguns com sérias dificuldades de aprendizado. Partilhou ainda o machismo que sentia por parte dos meninos, embora as meninas fossem maioria numérica. Vimos aí entradas importantes para a nossa atuação, uma vez que promoveríamos uma abordagem alternativa para a leitura através da *performance*, a qual entendemos que poderia promover uma reflexão da relação entre meninos e meninas.

O material didático adotado pela escola é o *Porta aberta: Língua Portuguesa 4º ano* (BRAGANÇA E CARPANEDA, 2011), o qual traz uma variedade interessante de gêneros textuais e traz ainda uma variedade regular de gêneros literários. Vimos poemas de autores

canônicos, poemas de autores contemporâneos, da literatura infanto-juvenil ou não, cordel. Encontramos nesse material um guia que corrobora o tratamento dado à poesia pela professora nos momentos que já relatamos. O poema nem sempre aparece na íntegra. A professora o apresenta incompleto e as questões do livro em sua maioria remetem a aspectos estruturais do texto. Há questões que tratam da identificação da criança com o texto, mas são pouco exploradas pela docente.

A sala de aula conta com um cantinho da leitura ao fundo, onde há diversos materiais de leitura por entretenimento. São mais numerosos as revistas em quadrinhos, pequenas publicações de fábulas e contos bíblicos e folhetos de cordel. Ao terminarem alguma cópia ou atividade antes dos demais, os alunos frequentemente pegam algum livreto e leem voluntariamente, sozinhos ou em duplas, em silêncio ou oralmente baixo, por algum tempo até que a professora dê sequência à aula.

Podemos dizer que tínhamos conosco uma realidade privilegiada. Embora houvesse alunos repetentes, com dificuldades, fora de faixa etária e o trabalho com a poesia ainda pudesse ser bastante ampliado, contávamos com uma comunidade leitora de narrativa, textos informativos, histórias em quadrinhos, da professora aos alunos, que já tinham rotina de leitura por prazer estabelecida. Nossa contribuição encontrou um terreno fértil para agregar valor à proposta já em curso.

Vencida a etapa de observação, nossa intervenção passou pelos seguintes passos a) entrevista aberta para sentir o conhecimento prévio dos alunos; b) momento de leitura livre em sala com livros de poesia infantil; c) conversa informal com os pais das crianças sobre nossa proposta; d) aplicação de questionário escrito; e) leituras dos poemas da antologia em doze encontros; f) um momento de leitura na biblioteca; g) um momento final lúdico. Para registrar nossa intervenção, fizemos uso de vídeo; gravação em áudio; análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário escrito; observação de materiais verbais e não-verbais produzidos pelas crianças.

3.2 Nossa experiência

Nossa intervenção teve vinte momentos de meia hora cada ao longo de três meses, dois encontros por semana. Não entregamos os poemas da antologia de uma vez. A cada leitura entregávamos o poema daquele dia, sendo ele, ao final do momento, colado no caderno de Língua Portuguesa, segundo sugestão da professora regente da turma. A professora nos foi sempre muito solícita e interessada. Participou da maioria das *performances* com bastante entusiasmo. Nos deu bastante apoio e conversava sempre com a turma sobre a relevância de aproveitar as nossas contribuições. Fomos muito bem recebidos na escola.

3.2.1 Sondagem e primeiras conversas

Iniciamos com uma breve brincadeira de dedução de informações pessoais da pesquisadora. Perguntamos sobre o que os alunos gostam de fazer em seu tempo livre. As respostas giraram majoritariamente em torno de brincadeiras bem dinâmicas, como jogos com bola, pega-pega e esconde-esconde. Alguns ainda disseram que gostam de estudar e ajudar a família nos afazeres domésticos. Apenas dois meninos disseram gostar de vídeo games e computador.

Selecionamos para nossa primeira conversa uma canção do imaginário popular nordestino, *Sebastiana*, de Jackson do Pandeiro, para partir do que era mais familiar e mais performático. Os alunos leram individualmente em silêncio e depois oralmente para a turma, sendo cada estrofe lida por um aluno. Eles se dispuseram em peso para a leitura oral. Alguns alunos demonstraram dificuldades de decodificação, mas não foram inibidos por isso. A pesquisadora então fez uma leitura oral enfatizando o movimento do texto. Até então os alunos não identificaram o texto como sendo um forró. Pedimos que destacassem as

palavras que denotassem movimento, vimos alta compreensão de campo semântico e alta identificação de rimas. A aluna G chegou a dizer “eu vi uma poesia no texto: *compasso* e *braço*. Não é a mesma letra, mas rima”. A equiparação entre poesia e rima nos acompanharia daqui em diante, sendo parte de nossa meta, essa desmistificação.

Identificada a música, ouvimo-la e propusemos uma *performance*. Não esperávamos que dançassem forró, mas que sentissem em seus gestos o que a letra expressava. Houve ainda timidez, mas dois alunos, um casal, se dispuseram. Ao som da voz da pesquisadora, sem a música, o aluno R tentou uma *performance*, ainda desatenta ao que o texto dizia, mas se esforçando para incorporar os gestos mencionados. O aluno K ainda se levantou para “dançar fora do compasso” com o colega (imagem 8).



Imagem 8 – *performance Sebastiana*

No nosso segundo momento, levamos para a sala nosso acervo pessoal de livros de poesia. Dentre eles, tínhamos todos os poemas da antologia. Nosso acervo se compunha dos livros que têm chegado à escola com poesia, como o relata Colomer (2007),

- Antologias folclóricas de canções, romances adivinhações. [...]
- Seleções de poemas para adultos, acessíveis às crianças. [...]
- Antologias mistas, com poesias folclóricas de autores adultos e de autores de poesia para criança. [...]
- Poesias destinadas ao público infantil. [...] (p.173)

A orientação dada as crianças logo no primeiro instante foi de que se sentassem no chão livremente em duplas ou trios. Cada dupla receberia um livro, inicialmente entregue aleatoriamente, e o folhearia, lendo, ao menos um poema de sua escolha, em voz alta para o colega. A cada cinco minutos, os livros deveriam ser trocados com as duplas ao lado ou com os livros que ainda restarem no birô da professora.

Eles se envolveram bastante nesse momento. Receberam os livros e atenderam ao comando (imagens 9, 10 e 11)



Imagem 9 – momento de leitura livre 1



Imagem 10 – momento de leitura livre 2



Imagem 11 – momento de leitura livre 3

O contato físico com o livro é fundamental na relação com a leitura na formação dos leitores. Nas palavras de Kefalás (2012, p.38), “o contato com o livro se dá no seu manuseio, no tato, com o sangue pulsando. Há um corpo a corpo com a concretude do objeto e com a materialidade do verbo. Texto e textura”.

Depois do contato orientado, pedimos a voluntários que escolhessem um poema que lhes tenha chamado atenção e lessem em voz alta para a turma. Tivemos três alunos lendo oralmente. A aluna E leu *Parêmia de Cavalo*, de Carlos Drummond de Andrade. A

escolha abriu margem para provocações iniciais sobre o ritmo. Propusemos uma leitura e pedimos que acompanhassem o ritmo com o corpo. Os alunos batiam os pés no chão ao longo da leitura e disseram, por conta própria, que aquele era o barulho do galope de um cavalo. Essa percepção é um elemento de recepção corporal da qual tratamos aqui, afinal “numa performance oral o corpo do ouvinte é tocado e nele reverberam sentidos” (KEFALÁS, 2012, p.83).

Tivemos ainda a leitura voluntária pelo aluno O, o qual leu *Vontades*, de Ricardo da Cunha Lima. Esse poema expressa vontades intensificadas pela repetição no início dos versos de “eu quero”. Explorar a entonação dessas vontades foi uma experiência lúdica e expressiva, pois “ler prestando atenção no campo sensorial da palavra e do corpo permite uma experimentação do que está sendo lido” (idem, p.84). A última leitura oral deste dia foi feita pelo aluno K, lendo *Boizinho velho*, de Henriqueta Lisboa.

No terceiro momento, aplicamos o questionário (apêndice A) com todos os alunos. Para a primeira pergunta, “você gosta de ler livros?”, tivemos o resultado do gráfico 1. Já suspeitávamos destes números, uma vez que, durante nossa observação, os alunos liam diariamente por prazer e voluntariamente.



Gráfico 1 – questão 1

Nossa segunda pergunta, “que tipo de livro mais te atrai?”, tinha possibilidade de o aluno assinalar mais de uma opção, tivemos o seguinte cenário (gráfico 2). Em terceiro

lugar, a poesia já tinha, entre os alunos, um lugar relevante nas suas escolhas de leitura livre.



Gráfico 2 – questão 2

A terceira questão, “qual imagem mais se aproxima da prática de leitura na sua casa?”, tinha como objetivo entender o lugar social da leitura na vida cotidiana dos alunos, vejamos o gráfico 3. Podemos constatar que nossos alunos leem em casa sim e o fazem silenciosamente e sozinho. Não é comum o compartilhamento dessa leitura com familiares ou amigos de casa.

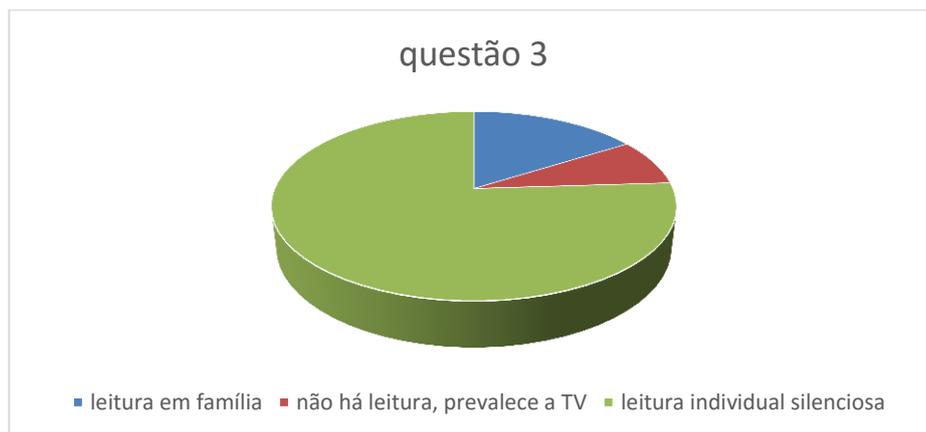


Gráfico 3 – questão 3

Na quarta questão, “qual imagem se aproxima mais do **tipo de leitor** que você é? Lembre-se de considerar APENAS o lado leitor dos personagens abaixo. (Meninas, podem marcar um garoto, porque apenas o hábito de leitura dos personagens conta, certo?)”, os alunos deveriam se identificar com um personagem do programa “Carrossel”, ao qual todos

assistiam. Como todo o questionário foi lido e discutido à medida em que os alunos registravam suas respostas, foi possível nos certificar de que eles compreendessem as opções oferecidas. A primeira opção traz Jorge, personagem estudiosa, que costuma se destacar na turma pelo seu conhecimento, mas que normalmente o apresenta como elemento de vantagem sobre os demais, com um quê de esnobe e egoísta. A segunda opção apresenta Daniel, uma criança carismática e sociável, que mantém hábitos de estudo saudáveis, incluindo leitura, mas que ajuda os colegas, compartilha o que aprende. A última opção é Jaime, um aluno que repete a série na novela infantil e não tem costume de estudar ou ler. Vejamos o gráfico 4. Nele, ao contrário da postura que alegam ter em casa, os alunos se descrevem como leitores que compartilham o que leem, o que nos leva a crer que o fazem na escola, com os colegas. Nossa responsabilidade cresce diante desses dados, uma vez que à escola cabe promover todo o espaço de compartilhamento e construção de interpretações, emoções e maturação de leituras dessas crianças. Sobre o compartilhamento, lembramos os tipos de participação citados por Colomer (2007, p.107), “a) compartilhar o entusiasmo; b) compartilhar a construção do significado; c) compartilhar conexões que os livros estabelecem com eles”. São esses elementos fundamentais para a construção de uma rotina de leitura profícua para a formação de leitores, principalmente a começar na infância.

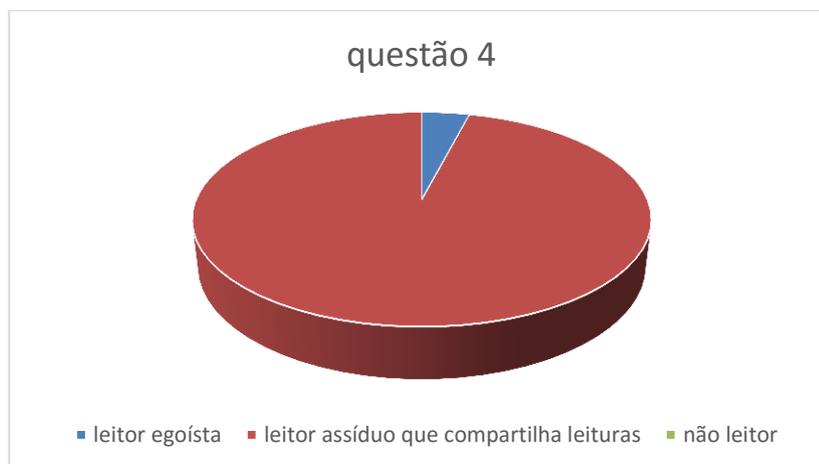


Gráfico 4 – questão 4

A quinta questão, e última objetiva, “você gosta de ler poesia em voz alta?”, estabeleceria o terreno a ser percorrido pelas nossas sequências didáticas.

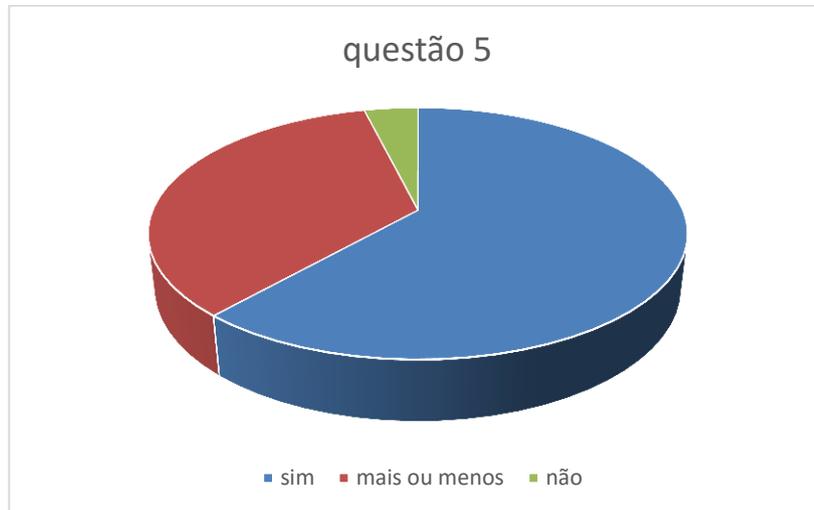


Gráfico 5 – questão 5

Podemos ver nos dados acima que nosso terreno era potencialmente fértil, já que a disposição para a leitura vocalizada era majoritária. O que já tínhamos sentido no segundo momento, com os leitores voluntários.

Na sexta questão, pedimos que os alunos recontassem sua história favorita. A maioria deles relatou histórias orais ouvidas por familiares, alguns citaram contos de fadas e histórias de terror e poesias, poucos falaram sobre leituras sugeridas nas aulas com os livros que trouxemos, gibis, livros locados na biblioteca da escola, filmes e histórias bíblicas. Vimos que o repertório deles se dá ainda pela audição de histórias, o que também favorece nossa intervenção. A partir dessa sondagem, pudemos confirmar a escolha dos poemas da antologia (apêndice B) que selecionamos e pensar a melhor sequência para trazê-los.

3.2.2 Primeiras leituras: ciranda e valsas

Decidimos iniciar nossas leituras com o poema-canção *Ciranda da bailarina*, de Chico Buarque, por entender que a ludicidade e o humor seriam portas de entrada interessantes para um início de conversa.

Dividimos o quadro branco em duas partes iguais, escrevendo na primeira metade, o nome “bailarina” e pedimos para que os alunos elencassem o que lhes vinha à mente, a fim de compreender que espaço essa figura ocupava no conhecimento de mundo dos alunos. Tivemos a seguinte lista (imagem 12).

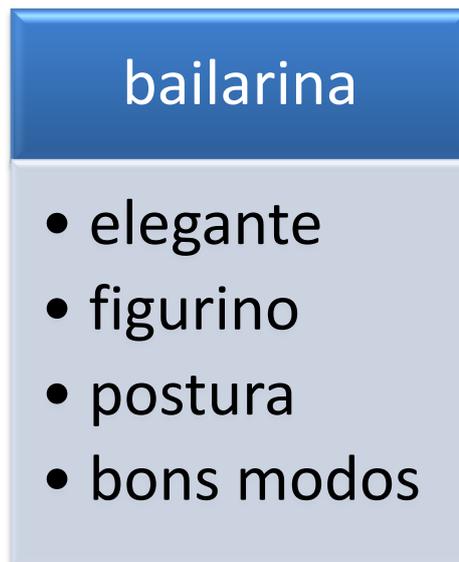


Imagem 12 – conhecimento de mundo

As cópias do poema foram distribuídas e os alunos tiveram tempo para lê-lo silenciosamente. Mesmo durante essa leitura individual, já pudemos perceber os efeitos da leitura nos corpos dos leitores.

Da mesma forma que numa performance oral o corpo do ouvinte é tocado e nele reverberam sentidos, na leitura solitária e silenciosa, há também um contato pulsante entre a carne da palavra escrita e o corpo de quem lê.” (KEFALÁS, 2012, p.83)

Ao longo da leitura, algumas palavras desconhecidas provocaram inquietação, vimos ainda algumas crianças rindo à medida em que liam. Uma terceira leitura foi feita oralmente por eles, sendo um aluno por estrofe. Os alunos demonstravam grande disponibilidade para participar dos momentos de leitura vocalizada, mesmo, alguns deles, apresentarem leitura silábica truncada. A medida em que as crianças liam, fazíamos provocações e sugeríamos aspectos relativos ao ritmo proposto pelo texto.

Terminadas as leituras integrais da canção, iniciamos uma conversa sobre a bailarina e “todo mundo”. Partiu de uma aluna o questionamento “por que só a bailarina não tem?”, o qual devolvemos à turma para discussão. Eles levantaram as possibilidades como ela ser rica “amostrada”, o que não resistiu ao retorno ao texto. Até que um aluno, na sua primeira participação na aula, disse que a bailarina era uma boneca, não poderia ser real. Os demais ampliaram a interpretação feita por ele e, voltando ao texto várias vezes, encontraram vários apoios para essa ideia. A única maneira de não se sujar, nem adoecer seria não sair de casa, ser perfeita, diferente, ela teria que morar numa casa de boneca. Voltando ao verso 31, eles disseram que ela seria “esquisita”, teria “vergonha”, por não ter um primeiro namorado. Muitos alunos participaram, discutiram, voltaram ao texto, e decidiram que a bailarina do texto só poderia ser uma boneca, porque até quem vive em casa e é tímido se suja e adoece. Se ela dança e precisa de música, ela seria uma bailarina de caixa de música, arrematou uma aluna. Retomamos então nossas anotações no quadro branco e tivemos o seguinte resultado (imagem 13). Com base na leitura, os alunos ressignificaram a figura da bailarina aos olhos do poema e construíram sentido junto à canção.

bailarina	todo mundo
<ul style="list-style-type: none"> • perfeita • boneca • caixinha de música • esquisita • diferente • limpa • (música clássica) 	<ul style="list-style-type: none"> • pereba • bexiga • calcinha velha • piolho • etc • (ciranda)

Imagem 13 – lista pós leitura

Nos voltamos, então, para a música que acompanha o balé, clássica, e a ciranda. Nessa oposição, percebemos que eles também conhecem a ciranda infantil, sua melodia e sua coletividade. Perguntamos como se dançava, quem poderia dançar, com que roupa, como funcionavam os passos e eles tinham bom conhecimento prévio dessa dança. Eles nos disseram, portanto, que qualquer pessoa poderia dançar ciranda, independente de sexo, idade ou condição social; a ciranda poderia ser dançada em qualquer lugar usando qualquer roupa e que ela teria um acesso coletivo, seria para “todo mundo”. Concluímos o primeiro encontro de trinta minutos com os contraste: ciranda x balé; bailarina x todo mundo. Combinamos que o texto seria levado para casa e leriam para alguém da família ou vizinhos.

Nosso segundo encontro, perguntamos quem leu o texto fora da aula, os poucos alunos que disseram ter lido leram para familiares e gostaram da experiência. Relataram que os interlocutores gostaram do texto, acharam divertido.

Depois, fizemos uma releitura oral. Cada aluno leu uma estrofe. Ouvimos, então, a versão musicada pela Adriana Alcanhoto (Adriana Partimpim para as crianças). As crianças acompanharam atentamente. Apresentamos, depois, os passos para que a roda da ciranda gire com a ajuda de dois alunos diante do restante da turma. Fomos então para o pátio da escola, em frente à sala, dançar e cantar a “ciranda da bailarina”. Filmamos cantando junto com a participação, inclusive, da professora regente da turma (imagem 14).



Imagem 14 – *performance* da ciranda

Embora os passos não tenham sido harmônicos, levando a crer que era a primeira ciranda dançada desse modo por eles, houve grande envolvimento. De volta à sala, conversamos sobre a experiência e eles alegaram ter gostado. Ao final do nosso vigésimo encontro, pedimos que escrevessem o momento que mais gostaram e muitos se remeteram a essa experiência.

A *performance* da ciranda e o engajamento de meninos e meninas nos levou à festa das abelhas. Discutimos sobre as abelhas e como elas viviam, se alimentavam, se reproduziam e onde moravam. Nossos alunos já traziam muitas informações, as quais foram complementadas por um texto breve que lemos juntos.

Passado esse momento inicial, eles receberam o poema-canção impresso e foram orientados a fazer uma primeira leitura individual e silenciosa. Depois, alguns alunos voluntariamente leram o texto em voz alta. Cada aluno leu uma estrofe. A professora propôs depois uma segunda leitura vocalizada. Seguiu-se uma conversa sobre o comportamento das abelhas.

Os alunos apontaram para uma diferença entre o comportamento concreto das abelhas reais e o das abelhas do poema. Havia a realização de uma festa no texto. Eles destacaram a presença da valsa como a dança para esta festa. Perguntados sobre o que seria essa dança, eles disseram ser dançada por um casal, mas desconheciam os passos característicos dela. Eles estranharam o par formado por um inseto e uma flor. Depois de explorar possibilidades, os alunos concluíram que a dança seria uma analogia para o

processo de alimentação e colheita de pólen e néctar das flores pelas abelhas. Houve ainda destaque para o comportamento sedentário da Abelha-rainha.

No segundo momento, no dia seguinte, continuamos nossa conversa, centrando agora nos elementos que remetiam à dança, ao movimento e à mimese do comportamento animal das abelhas. Eles perceberam claramente o movimento que destacamos nas nossas considerações analíticas no ponto 1 deste trabalho. Propomos então mais uma leitura oral, vocalizada por eles e, em seguida, uma *performance*. Esclareçamos aqui que, por dança, não entendemos aquela coreografada e ensaiada para culminar num espetáculo sincrônico, mas aquela percepção e movimentação rítmica que se performatiza pela audição de melodia, mas que se reserva a liberdade de gestos.

No momento de *performance*, promovido em sala, ao som da leitura da professora, os meninos foram resistentes à participação ativa. Eles, no entanto, foram sensíveis à ambientação da cena e se dispuseram a reproduzir vocalmente o som que, ao seu ver, predominaria em uma festa protagonizada por abelhas. Ao som do “zune-que-zune”, as meninas se dispuseram espalhadas pela sala representando abelhas em seus diversos papéis e as flores nomeadas no texto (imagem 15).



Imagem 15 – *performance* de *As abelhas*

Com exceção da Abelha-rainha, os demais ganharam movimentos característicos. O movimento ficou frenético quando tinham que ir e vir de uma para outra colega. Percebemos nas meninas-abelhas a euforia intrínseca ao ser infantil em movimento. O

poema encontra o leitor em *um-no-outro lírico* que faz com que o leitor se aproprie do texto e construa consigo os sentidos e as sensações.

O valsar das abelhas nos levou aos outros dois poemas que têm na valsa seu elo com a dança. Nosso oitavo encontro com as crianças tratou da *Valsa da vassoura*, de Dilan Camargo. Chegamos na sala com uma vassoura (imagem 16) e perguntamos o que eles achavam que faríamos com ela. Elencamos as seguintes possibilidades (imagem 17)



Imagem 16 – vassoura

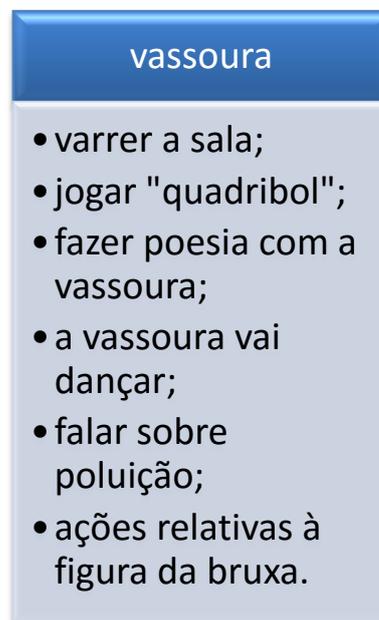


Imagem 17 – hipóteses sobre a vassoura

As ideias foram levantadas e, antes de qualquer confirmação, as cópias do poema foram distribuídas. Como de costume, os alunos leram silenciosamente primeiro. Os alunos leram em voz alta depois, um aluno por estrofe. A pesquisadora fez uma leitura vocalizada também. Também fizemos uma sugestão de dança com a vassoura, sentindo cada verso. Durante essa primeira *performance* provocativa, os alunos riram enquanto observavam. Quando chamados voluntários, tivemos grande envolvimento dos alunos (imagem 18), inclusive da professora regente (imagem 19). O auge da *performance* se deu no momento de tentar tocar os braços invisíveis e no rodopio, trechos sobre os quais os alunos demonstraram maior conhecimento. Aqueles foram movimentos que reverberaram em si por

falarem à sua experiência de vida, enquanto o jogo de galanteio e bailes talvez ainda não lhes seja tão caro.

Eles expressaram ainda diversas formas de tratar uma dama, de imaginar uma moça pela vassoura, de tocar os braços invisíveis, de se descalçar. O poema ganha sentidos mais delicados, mais dedicados e até uma *performance* distante da proposta do texto, na qual o aluno O bate na vassoura, possivelmente para chamar atenção dos colegas (imagem 20). A Literatura é também o lugar e o meio pelo qual se pode pensar o comportamento humano. Não nos referimos aqui à poesia como meio de ensinar, mas oferecer

Textos que possibilitem além do mirar-se naquela experiência simbólica, um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva. [...] O texto poético não deve servir de pretextos moralizantes. (PINHEIRO, 2007, P.21)

Nosso momento de *performance* da *Valsa da vassoura* teve uma recepção ativa e performática e acreditamos que teria sido ainda mais interessante se tivéssemos levado mais vassouras e promovido um *baile poético*. Mas nossa incursão pela valsa não parou por aqui.



Imagem 18 – envolvimento



Imagem 19 – professora



Imagem 20 – agressividade

Nosso nono encontro de leitura se dedicou à vivência com o poema *Valsa das pulgas*, de Ruth Rocha. Conversamos sobre o que é uma pulga, sobre a qual os alunos já traziam conhecimento razoável, tais como sua alimentação, onde vive, efeitos sobre os seres que elas parasitam, hábitos básicos e imagem. As cópias foram entregues e os alunos leram em silêncio. Leram oralmente depois. Conversamos sobre o cenário em que as pulgas estariam. Sempre questionando as crianças, elas vão construindo um cenário de festa noturna, o movimento e o papel de cada um dos personagens e o desenrolar do poema. Os alunos disseram que o guaraná era o sangue, foram tecendo sentidos com o poema.

Retomamos a construção da paisagem e o papel dos personagens nessa construção.

Pesquisadora: Aí nessa cena aqui em que é de noite, que tem dança, que tem um monte de pulga pulando... a gente viu que tem só pulga aí nessa história?

Em coro: Não. Tem Sabiá.

Pesquisadora: e o que é um sabiá?

Em coro: um pássaro.

O: passarinho que tem a barriga laranja.

Pesquisadora: Qual é o papel dele nessa história toda?

P: Ele é o cantor.

Pesquisadora: Ele tá tocando a valsa.

[começam assovios pela sala]

Pesquisadora: Deixa eu ouvir, quem sabe assoviar e já tá começando aí, como seria essa valsa. Só quem sabe assoviar, a valsa do sabiá.

[muitos assoviam imitando o pássaro]

Pesquisadora: Ah, muito bem!. [palmas] Gostei, A. [...]

Assim que foi mencionado no texto, um grupo de alunos começou a assoviar tal qual o pássaro. Como o zunido das abelhas no poema de Toquinho estabeleceu o contexto, o canto do sabiá transportou a turma para a festa das pulgas. Ao convidar alunos voluntários para promover um momento de vivência com a poesia, tivemos a grata surpresa de termo um número alto de alunos que gostariam de participar, diferente do primeiro momento com as abelhas em que apenas alguns se dispuseram. Dividimos os interessados em dois grupos e fizemos as leituras ao som dos nossos sabiás. Os pulos foram momento de muita empolgação dos alunos, “trata-se de uma experiência íntima que muitas vezes captamos

pelo brilho do olhar do nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso” (PINHEIRO, 2007, p.23) (imagem 21).



Imagem 21 – baile das pulgas

No décimo encontro, levamos a versão musicada do poema pelo SESC (2013) para o espetáculo “Na casa da Ruth”. Sua melodia empresta ao poema um ritmo lento bem diferente dos pulos e gargalhadas da nossa primeira versão no momento anterior. Fizemos uma releitura oral do texto escrito e reproduzimos a música. Os alunos, no geral, gostaram da versão, mas concordaram entre si que o ritmo lento destoava do comportamento frenético das pulgas. Nas palavras das crianças:

C: parece que tá cantando numa missa.

Pesquisadora: Por quê?

C: Porque é igual uma missa.

Pesquisadora: Sim, mas o quê que tem de semelhante com uma missa?

C: O ritmo da música.

T: Muito calma.

Pesquisadora: Tem tudo a ver com o que a gente fez aqui na última aula. Não tem? Não foi? Ontem. Quando a gente levantou aqui, fez igual o poema diz. Não teve?

G: Não.

Pesquisadora: Por que não?

G: por que a música é leeeenta.

Pesquisadora: E será que não dá pra sentir uma coisa de pulga?

C: Não dá não. Porque é muuuuito...e a pulga é agitada.

Não havia relação entre os indicadores de movimento identificados – “dão pulos”, “pulando”, “rolando” – e a lentidão em que a música era cantada. Um aluno chegou a dizer, quando falávamos do ritmo lento da versão musicada:

Pesquisadora: como é que rola em câmera lenta? Não dá pra pular em câmera lenta.
 O: dá.
 Pesquisadora: então rola aí pra eu ver.
 [rolou]
 Pesquisadora: é, talvez assim dê certo com a música.

Assim terminamos o primeiro conjunto de poemas, o da ciranda e valsas. Já com adesão dos alunos à nossa proposta e ganhando espaço de intimidade entre a poesia e os alunos. Eles não perguntam mais o que são as palavras ou imagens, eles levantam hipóteses, testam interpretações e as põem à prova para ver se têm fundamento no texto, eles não esperam respostas prontas de nós, mas constroem. A poesia vai aos poucos deixando de ser sinônimo de rimas e a leitura de poemas vai se distanciando da contagem de versos e estrofes e identificação de ditongos.

3.2.3 E a dança ganha o campo: do trem ao céu

Os poemas contidos nessa seção foram lidos nos décimo-terceiro, décimo-quarto e décimo-quinto encontros respectivamente. A conversa sobre o poema “Trem de ferro” foi iniciada pelo levantamento de conhecimento prévio sobre o meio de transporte referido. A maioria dos alunos fazia uma ideia vaga do que era, embora apenas dois alunos tenham relatado já terem visto de perto e andado em um trem de ferro. Sabiam a que era movido, tinham uma imagem para associar ao objeto, bem como som. Após tal conversa inicial, apresentamos o texto e seguimos para a leitura individual silenciosa.

Durante a leitura silenciosa, o primeiro contato dos corpos dos leitores com o texto já geravam reações visíveis. O aluno M ficou repetindo sussurrado “café com pão, café com pão”; já a aluna I se riu de algo, enquanto a aluna C ficou balançando de um lado para o outro na cadeira com os olhos vidrados na leitura.

Durante a leitura vocalizada, sentimos necessidade de parar no verso quatro – “Virge Maria, que foi isso, maquinista?” – para experimentar leituras capazes de carregar consigo o teor emotivo sugerido pela construção. Dois alunos se ofereceram e, após

algumas tentativas, sempre usando comentários dos colegas para melhorar, chegamos a uma leitura que expressava surpresa, preocupação e um susto.

O ritmo de leitura também foi ponto de intensa experimentação. Precisamos ler e reler e questionar se o ritmo fazia sentido como havia sido lido e, coletivamente, chegamos a uma leitura mais próxima do que o texto sugere. A experimentação do ritmo permitiu a percepção de que esse mimetizava o movimento do trem sobre os trilhos ao longo de sua viagem. Havia momentos mais lentos, de versos mais longos e mais ágeis, de versos mais curtos.

Um a um, fomos elencando os personagens que aparecem no texto e suas funções no poema. No início dessa conversa, o aluno O já disse espontaneamente que quem estava falando ao longo do texto era o trem mesmo, já que ele pedia combustível, ele precisava de força.

Pesquisadora: Tem duas figuras aí que eu queria que vocês me dissessem se vocês sabem quem são. Quem é o maquinista? [...]

Pesquisadora: O maquinista é quem dirige, pilota, conduz o trem e o foguista é quem põe a lenha dentro da na caldeira.

O: e quem tá falando aqui é o trem.

Pesquisadora: Quem tá falando é o trem?

O: é, porque é ele tá pedindo pra botar fogo pra ele ir mais depressa, mais depressa, então é o trem.

Pesquisadora: “café com pão”, ajuda aí.

M: café com pão é o mesmo que comida. É o fogo e a lenha.

Percebamos aqui a relevância dessa percepção. O aluno, sem mediação, identificou o eu-lírico e ancorou sua identificação em dois elementos textuais, demonstrando autonomia. Em seguida, perguntamos o que seria o “café com pão”, alguns alunos se

dispuseram a responder e concordaram em dizer que seria a “comida” do trem, o combustível, a lenha e o fogo.

Discutimos os elementos da paisagem, enumerados pelo eu-lírico. Experimentamos leitura coletiva do apito do trem e dos versos repetidos.

No segundo dia de leitura, perguntamos aos alunos sobre os elementos da paisagem, quem estaria dentro do trem. E perguntamos

Pesquisadora: A menina de vestido verde tá dentro do trem?

C: Não, tá fora.

Pesquisadora: e quem é essa menina de vestido verde?

C: é a árvore.

Pesquisadora: A árvore por quê? Olha o que ele diz “Menina bonita de vestido verde/ me dá tua boca pra matar minha sede”. Será que a árvore pode matar a sede dele?

C: Pode.

Pesquisadora: Como?

D: com as folhas.

G: quando tem chuva.

Pesquisadora: então quer dizer que a árvore pode matar a sede do trem com as folhas quando tem chuva?

Recebemos a percepção de que seria a vista de uma árvore, verde e que mataria a sede do o trem, já que coletaria água da chuva.

No encontro seguinte, após releitura vocalizada do texto, propusemos uma *performance*. Um primeiro grupo de voluntários se alinhou na frente da turma, cada aluno assumindo um dos papéis identificados no encontro anterior, e, sem se deslocar, fizeram a leitura com alguns gestos. Os alunos que não se levantaram para fazer a primeira *performance* do trem, ajudaram na leitura oral, fizeram a sonoplastia do movimento do trem e do apito.



Imagem 22 – trem de ferro 1

Como a adesão foi muito grande, fizemos uma segunda *performance* com outro grupo de alunos, que, em fila, exercendo cada um o seu papel, optaram por caminhar pela sala na sua interpretação do trem.



Imagem 23- trem de ferro 2

Após ambas as *performances*, ouvimos a versão musicada por Moraes Moreira do poema. O aluno J ouviu mexendo os ombros, mas no geral, a música não teve o mesmo envolvimento que as leituras orais que já havíamos feito. O aluno O disse que ela era muito chata, enquanto a maioria reclamou da ausência do apito, já que essa foi uma parte lúdica importante para a *performance*. Disseram também que ela era muito lenta e que não condizia com a velocidade do trem e que a entonação do verso quatro era incoerente com a urgência que expressava.

A professora regente da turma nos pediu para ficarmos um pouco mais ao final desse momento, o que nos deu tempo para fazermos um momento lúdico de força com algumas palavras que já havíamos visto nos poemas anteriores. Os alunos gostaram muito.

Em seguida, no décimo-quinto encontro, iniciamos com um levantamento de quaisquer pensamentos sobre cavalo. Pedimos que os alunos nos dessem a primeira palavra que lhes viesse à mente sobre esse animal. Construímos o seguinte quadro.



Imagem 24 - cavalo

Em seguida, escrevemos no quadro, abaixo da relação anterior, “voo, voo e volto”, e pedimos para que nos dessem a primeira palavra sugerida por essa sentença. Conseguimos o seguinte quadro.



Imagem 25 – voo, voo e volto

Em seguida, distribuimos as cópias do poema de Marina Colasanti e pedimos para que o lessem silenciosamente. Os alunos perceberam com facilidade o aparecimento de palavras que já havíamos listado no quadro no poema. Circulamos então todas as palavras em comum – a saber, “vento, sela, galopar, mar, voar, casa, voltar”. Fizemos uma leitura vocalizada e pedimos algumas percepções. A aluna C destacou as rimas e outros alunos a

acompanharam destacando outros aspectos estruturais como estrofes e versos. Insistindo em questionar os alunos, perguntamos o que eles perceberam na leitura oral. O aluno M perguntou o que queríamos que ele percebesse, como se houvesse uma resposta pronta, certa, à qual ele deveria chegar. Redirecionamos o aluno M e os demais a nos mostrar percepções e não respostas certas ou erradas. Da interação entre eles e o texto viriam as respostas e não da professora.

Dentre as primeiras percepções, vieram imagens relativas às ações do cavalo do poema. Ele poderia ser um cavalo marinho, ou estaria num balão, ou num barco, ou teria asas artificiais. A cada nova ideia, voltávamos ao texto e a conferíamos para testar se o texto autorizava ou não a percepção. Sobre a leitura vocalizada, a aluna G disse que lembra o trem, a aluna M disse, em seguida, que soava como um galope. A aluna G2 bateu nas pernas quando relemos para testar a ideia do som do galope. Pedimos, então, que os colegas a acompanhassem para ouvir o som produzido e checar se parece mesmo com um galope como vemos na imagem 26.



Imagem 26 - galope

Ao final dessa leitura, os alunos haviam traçado todo o percurso de experimentação corporal do poema. Viram e testaram as imagens, os sons, as sensações. Partiram de seu lugar comum, viajaram com o cavalo, que teve asas artificiais para uns, reais para outros e voltaram para casa, num percurso que mimetiza a experiência de leitura em si.

3.2.3 O ritmo está em tudo: últimas leituras

Uma enumeração oral dos elementos que já associamos à dança nas nossas leituras marcou o início do nosso décimo primeiro encontro. Eles citaram os animais, a vassoura entre outros. Pedimos para que lessem os dois últimos versos do poema “Valsa das pulgas” – “Vento venta no quintal./ Seca as roupas no varal...” – e os associassem ao contexto do poema. Hipóteses foram levantadas ligando-os ao cenário espaço-temporal. A festa teria sido num quintal segundo a aluna G e ventava muito de acordo com a aluna T. O aluno K chegou a dizer que seria a moral da história, o que trouxe uma breve discussão sobre que gênero era acompanhado por uma moral e como ela aparecia estruturalmente. Até que o aluno O disse que não poderia ser uma moral, já que o poema não era uma história. Abandonada essa hipótese, somada à fragilidade da primeira, os alunos arremataram dizendo que não havia conexão alguma entre os últimos versos e o restante do poema.

Partimos desses versos para apresentar o poema “Canção da chuva e do vento”, o qual foi lido silenciosamente pelos alunos. Apresentamos o livro que continha o poema e reforçamos que havia sido um dos livros que eles manusearam no início da nossa intervenção.

A leitura vocalizada foi iniciada pela aluna T, a qual a acompanhou espontaneamente por batidas de uma régua na carteira, como que acompanhasse instintivamente o ritmo do poema pelo ritmo das batidas. Podemos ver nessa reação como o corpo do leitor responde à audição poética de maneira particular e compõe uma compreensão do texto, afinal

O que interessa é a possibilidade de desencadear um jogo com o que esta sendo lido (ou escrito); e ainda afirmar que a vocalização e a leitura em gestos do texto pode contribuir para a compreensão do fenômeno literário e para o ensino de literatura. (KEFALÁS, 2012, P.100)

Perguntamos o que os demais alunos acharam da leitura da colega T marcada pela régua. Alguns acharam que combinou com o ritmo do texto, enquanto outros discordaram, revelando as diversas percepções de ritmo pelos corpos. Cada aluno reage de maneira diferente. Ampliamos então a experiência para que todos pudessem fazer a marcação batendo os pés no chão tentando acompanhar o ritmo. O início foi bem marcado, a

aceleração fez com que a marcação se perdesse um pouco e o barulho ficasse generalizado, o que mimetizou o cair desordenado da chuva sem que disséssemos assim. Os alunos puderam experimentar a chuva e interpretar sem que precisássemos afirmar que o poema o sugeria e que o que fizeram era imitação de chuva. Chegar às suas próprias conclusões, andar com as próprias pernas pelo poema, em outras palavras “o corpo do texto encontra o corpo do leitor e daí se produz um jogo que impele o movimento, a mudança” (idem p.108).

A aluna G, após leitura de mais uma estrofe, disse que achou o texto “um pouco trava-língua”, pelos obstáculos que encontrou no momento da vocalização. Não vem ao caso discutir aqui se se confirma ou não a hipótese da aluna, mas como essa afirmação condensa sua experiência corporal com o texto. Seu aparelho fonador entrou em contato com a materialidade do texto e não saiu ileso, como o corpo que se molha na chuva e se arranha no vento do texto, ratifiquemos que “interessa o contato, a carne da palavra no corpo do leitor, a carne do leitor no corpo da palavra” (idem, p.44).

Durante a leitura silenciosa, o aluno P estranhou o início do poema – “Dança, Velha” – e pediu esclarecimentos. Pedimos que aguardasse. Depois das primeiras experiências, voltamos à questão de P e a turma foi convidada a ajudar a respondê-la. O aluno J disse então que a Velha estaria para a chuva assim como o Velho estaria para o Vento. Testamos a hipótese dele e os alunos ajudaram a encontrar no texto pilares para sustentá-la e validá-la. Um insight interpretativo da metáfora que revela a autonomia que a turma construiu e a relevância dele ter chegado pela leitura a essa conclusão e não pelo professor. Nosso papel de mediador deve promover caminhos de contato com o texto e não fornecimento de respostas prontas.

Propusemos então uma *performance* coletiva, de ampla adesão, para materializar nossas impressões. Fizemos quatro vezes a leitura vocalizada unida à *performance* de alunos voluntários, comentando ao final de cada uma as percepções das crianças

envolvidas sentadas ou em movimento junto com o trem. Eles não só se divertiram como se apropriaram dos sentidos contidos no texto. Eis algumas imagens desses momentos.



Imagem 27 – saltos



Imagem 28 – pé, pé, pé



Imagem 29 – senta



Imagem 30 – caindo



Imagem 31 – dança

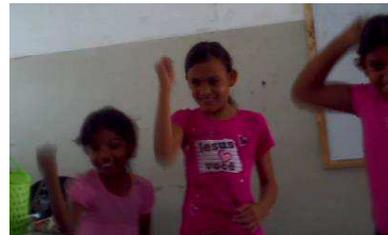


Imagem 32 – chicote

Entendemos que o conceito de *performance* que usamos aqui não contempla necessariamente a reprodução de ações expressas na superfície do texto poético. Não é apenas o sentar quando há um imperativo dizendo que isso seja feito. Portanto, esclarecemos que aqui e em outros momentos das nossas leituras em sala de aula, lançamos mão de elementos do Jogo Dramático, tal como definido por Pinheiro (2007, p.48-56). Nessa perspectiva, o Jogo Dramático envolve um quê de encenação e um quê de improviso, dando a cada aluno a possibilidade de fazer parte do poema, dentro do cenário proposto no texto e emprestando-lhe algo autoral.

Nosso décimo-segundo encontro foi iniciado pela presença de três objetos levados por nós. Apresentamos uma escova de dentes, um vestido de boneca, uma vassoura e um

pião. Retomamos a ideia de ritmo, explorada no último encontro. Sobre a vassoura, pedimos que levantassem hipóteses para a presença desse objeto novamente na sala de aula. Disseram que ela poderia ser usada para dançar de novo. Sobre a escova de dentes, falaram em higiene. Sobre o vestido e o pião, não houve hipóteses. Afirmamos que todos os objetos tinham relação com ritmo e pedimos para que explicassem a relação.

A aluna E disse que o vestido estaria para a dança e o pião rodaria num determinado ritmo. A aluna G disse que com a escova, poderíamos bater em algo e gerar o ritmo como havia sido feito com uma régua anteriormente. A aluna C se remeteu ao barulho que a vassoura faz no chão quando usada. O aluno O disse que não havia relação num primeiro momento. A aluna T falou do barulho da escova nos dentes. Diante desse conhecimento prévio bem próximo do que traríamos, entregamos as cópias do poema “Ritmo” e iniciamos uma leitura silenciosa.

A primeira leitura vocalizada confirmou e ampliou o levantamento de ideias anterior. Alguns alunos foram convidados a fazer os movimentos rítmicos diante da turma usando os objetos.



Imagem 33 - ritmo

A experimentação gestual, pegando e usando os objetos ajudou a leitura a fluir e notamos maior confiança na leitura vocalizada. A última estrofe, no entanto, pareceu oferecer um nível de abstração além da percepção concreta da criança. Não chegamos à compreensão do ritmo da vida.

O último poema da nossa antologia, “XXIV (a Lino de Melo e Silva)”, teve sua conversa iniciada com uma retomada do que lembravam sobre ciranda. Chegamos ao seguinte resultado.



Imagem 34- retomada ciranda

Deixando o levantamento inicial no quadro, as cópias do poema foram entregues e a leitura silenciosa aconteceu. Ao iniciarmos a conversa, a aluna I destacou a repetição da palavra “ciranda”. A aluna E disse que o primeiro e o segundo versos são a mesma frase em ordens diferentes, como “um trava-língua”. A construção imagética do poema foi sendo pouco a pouco apropriada pelos alunos.

Eles foram questionados sobre quem seria o “Senhor”, o qual poderia ser Deus ou, segundo a aluna T, o Sol. O aluno O concordou e acrescentou que o poema falava sobre o Sol/Senhor que esperava a noite silenciosa passar para que o dia e sua dança viessem em seguida o alegrar. As barbas estariam para os raios do Sol. Eles voltaram ao texto para testar essa hipótese demonstrando autonomia de leitura.

Sugerimos uma *performance* que tendesse à dança, como havíamos feito com todos os poemas até então. Seis pares de alunos tentaram dançar e não conseguiram. A turma concluiu que esse soneto não trazia ritmo nem marcação que permitisse passos.

Embora o tempo cronológico tenha sido curto, a provocação constante aos alunos e a centralização da leitura na interação do leitor com o texto literário permitiram que deixássemos o grupo um tanto mais desconfiado dos sentidos possíveis com o poema do que nos encontramos.

3.2.5 Explorando outros espaços

Tivemos, ao longo da nossa intervenção, a oportunidade de explorar outros espaços da escola, em busca de ampliação da experiência de leitura de poesia. Fizemos um momento de manuseio livre de livros de poesia na biblioteca, cujo acervo nos revelou livros de autores consagrados e ainda as preferências dos alunos.

A biblioteca, como já descrevemos no início deste capítulo, era um lugar agradável e adequado ao fim a que se destina. Separamos todos os livros de poesia. A escola tem em torno de trinta livros. Dispomos em uma mesa e dois pufes e dispomos as cadeiras em meia lua ao redor dos livros. Observando as imagens de 35 a 39, podemos identificar coletâneas de poemas de autores canônicos apresentados ao público infantil -- como Carlos Drummond de Andrade e Oswald de Andrade -- como também uma profusão plural de outros autores em livros escritos para crianças, como Sérgio Caparelli, Marina Colasanti, Elias José, entre outros.



Imagem 35 – acervo completo de poesia



Imagem 36 – livros de poesia 1



Imagem 37 – livros de poesia 2



Imagem 38 – livros de poesia 3



Imagem 39 – livros de poesia 4

Os alunos foram recebidos e anunciamos que apenas os livros em destaque no centro deveriam ser escolhidos para leitura e que essa leitura era livre. Um a um eles se levantaram e escolheram um livro de sua preferência – vide imagem 40 -- para folhear, ler para um colega ou silenciosamente.



Imagem 40 – seleção de livros para leitura livre

Dois alunos não se sentiram envolvidos por esse momento, embora fossem participativos nas leituras em sala, e preferiram ir para a sala realizar uma atividade junto à professora titular da turma. Ouvimos ainda do aluno R que ele não gostava de poesia, mesmo sendo ele também um aluno envolvido nas nossas intervenções em sala. O aluno D não quis ler, mas quis ficar na biblioteca com o grupo, mostrou inquietude e repetiu o discurso do colega sobre não gostar de poesia, embora fosse também um aluno muito ativo,

principalmente, nas *performances* em sala. Outros alunos folhearam livros muito rapidamente, sem se deter à leitura, trocaram com frequência, o que nos revela ainda pouca intimidade com o texto poético para se permitir tocar só por ele. Esse grupo nos mostrou que um trabalho continuado precisa ser realizado para que o gosto pela poesia, demonstrado com mediação, seja ampliado e consolidado para ter alcance na leitura voluntária. Segundo relato dos alunos e da professora, eles locam livros com interesse, mas costumam levar títulos de aventura e outras narrativas. Durante nossa intervenção, timidamente, alguns poucos alunos se aventuraram a levar livros de poesia.

Depois de um momento de leitura livre, pedimos que alunos voluntários socializassem uma leitura de que tenham gostado. Foram socializados poemas dos livros “As aventuras das pulgas”, de Elias José, “A poesia é uma pulga”, de Sylvia Ortoff, “ABC lavrador e outros cantos”, de Sílvio Romero, “Exército”, de Sérgio Caparelli, “Lua no brejo”, também de Elias José, “Noite de Lua”, também de Sérgio Caparelli e “Brinciar”, de Dilan Camargo. Os poemas de bichos e que envolviam humor tiveram maior adesão, encantando tanto o leitor quanto os ouvintes.

Nosso último momento com a turma foi na quadra da escola. Fizemos uma brincadeira de roda – “Ciranda cirandinha” – na qual quem entrasse deveria dizer um verso bem bonito. Seleccionamos estrofes de poemas já lidos. O aluno que entrasse deveria ler e tentar envolver seu corpo, não apenas a voz, na leitura.



Imagem 41 – estrofes de poemas

Os alunos se envolveram, se divertiram e, no geral se arriscaram, como podemos ver em algumas imagens 42 e 43.



Imagem 42 – quadra poema “Canção da chuva e do vento”



Imagem 43- quadra poema “ritmo”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de mais de dois meses, pudemos conviver com as crianças e vimos um salto qualitativo importante na natureza da relação com o texto poético. Sobre o hábito de identificar rimas, estrofes, versos e aspectos gramaticais no poema, pudemos plantar uma sementinha de desconfiança. Mostramos um pouco sobre o desconfiar do que o texto me diz, principalmente porque pode não estar explícito, pode não ser o mesmo que diz ao colega, pode precisar de uma leitura vocalizada para que se perceba o ritmo e que ele constrói sentido junto com as palavras e que o meu corpo também constrói sentido. Deixamos alunos que deram o primeiro passo em busca de respostas suas, válidas de acordo com o poema e não com uma resposta certa na cabeça da professora que eles deveriam alcançar. Conseguimos também uma diversão que emprestou prazer à leitura literária, o lúdico de que é feita a infância também está na poesia, eles puderam ver um toque disso nos textos. Mostramos que sua escola é equipada e eles podem se arriscar e brincar com a poesia.

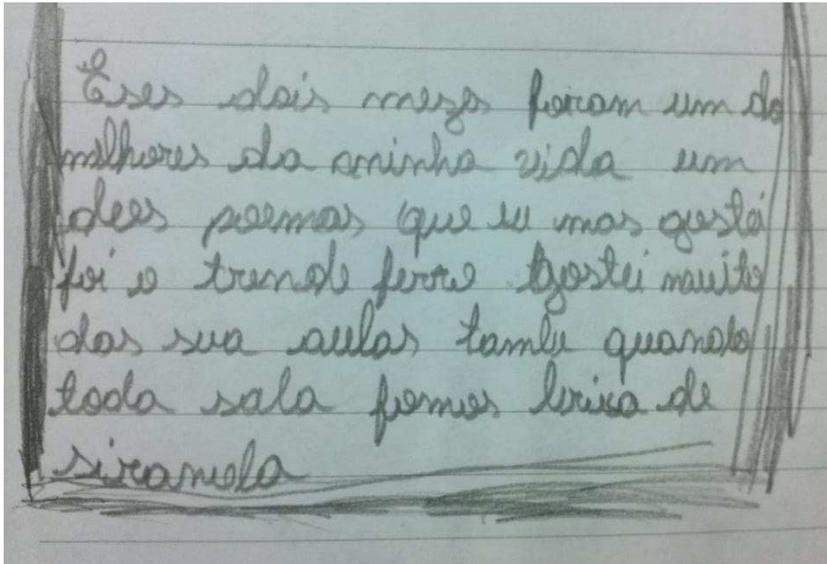
Entendemos que os dois meses não são suficientes para mudar definitivamente os hábitos dos alunos, mas esses índices nos confirmam que uma abordagem corporal, integrando corpo e mente, movimento e leitura, é capaz de alterar a natureza da relação do sujeito com a poesia. Tanto a poesia pede corpo quanto o leitor se envolve com todos os sentidos.

Voltando aos nossos objetivos iniciais, podemos dizer que a recepção dos alunos do Ensino Fundamental dos poemas que tematizam e mimetizam a dança foi permeada por descobertas de si, do outro, de maneiras de olhar, de ler, de compreender, de sentir e de expressar o que o texto lhe diz.

Destaquemos aqui o papel desenvolvido pela *performance* na relação do nosso leitor com o texto poético. Uma vez envolvido o corpo e o jogo enquanto líamos, o aluno demonstrou maior desenvoltura para se expressar e mais interesse para investigar sentidos

e esboçar compreensões. Ao invés de calar a criança que batucava na cadeira ao ler o poema sobre cavalos, valorizar sua percepção rítmica e voltar ao texto para validar sua impressão deu a si um papel ativo na leitura do poema. Entregar uma vassoura a um aluno para que ele mimetize a relação expressa no poema o convida para dentro da “alteridade espacial” criada pelo texto e lhe dá o protagonismo da compreensão. Sugerimos *performances* para que as crianças pudessem usar ao longo das leituras habilidades comuns da fase em que vivem: o jogo, o faz-de-conta, a investigação, o movimento.

Ao final das leituras, pedimos que os alunos que se sentissem à vontade, nos escrevessem um depoimento, comentário, sugestão, elogio ou reclamação sobre nossas leituras espontaneamente. Apenas quatro alunos não quiseram escrever nada. A maioria deles fez comentários positivos vagos, do tipo “legal”, “gostei”, “não odiei nada”, “gostei de tudo”. Houve comentários mais específicos, ainda positivos, como “foi muito bom as brincadeiras”, “foi bom as brincadeiras e o jogo da força, da bailarina e das pulgas”, “adorei as poesias”, “eu gosto de quando ela brinca explicando os textos que ela traz pra mim”, “gostei do texto do trem”. Outros foram ainda positivos, mas voltados para a pesquisadora e não para a experiência em si, como “amorosa, carinhosa, divertida”, “adorei você”, “ser amiga de todo mundo”. Dois comentários não foram positivos: “gostei, foi mais ou menos” e “eu não gostei do texto do trem de ferro porque ficou muito engraçado”. Essa aluna se referia à performance, que teve momentos cômicos na movimentação do trem. Como os momentos mais cômicos foram de um grupo que não o seu, ela assimilou essa característica como negativa. Destacamos, na íntegra, um comentário com o qual encerramos nossas considerações.



Além da contribuição para a experiência de leitura das crianças, não podemos descartar o crescimento docente para a prática da pesquisadora. Entrávamos inicialmente para as leituras esperando que os alunos nos trouxessem, ou vissem, aspectos que identificamos nos momentos de análise. Esperávamos que o efeito estético fosse semelhante, que as entradas coincidisse, que o ritmo saltasse aos ouvidos deles como aos nossos. Essa ansiedade foi controlada ao nos voltarmos sempre para nossa base teórica de metodologia e a auto reflexão da postura após cada encontro. Abaixada a guarda, pudemos ouvir melhor as crianças e respeitar-lhes o contato com o texto poético, objetivo maior de qualquer trabalho com literatura. Observar que uma aluna batuca na cadeira enquanto lê silenciosamente e que um aluno percebe uma imagem de maneira inédita e avaliar essa recepção como construções de sentido e exercícios de interpretação e fruição da arte é um crescimento que a pesquisa promove. Esse olhar não é natural e não se consegue por outro caminho que não a prática guiada, refletida, compartilhada. A pesquisa-ação, intervenção, é capaz de orientar o olhar do professor para que ele contribua com a escola, os alunos, mas sobretudo consigo mesmo para agregar valor e maturidade ao seu trabalho.

Defendemos ainda a relevância de trabalhos deste tipo, capazes de articular elementos de outras artes e outras áreas do conhecimento. Ao partir do texto poético,

lançando mão de caminhos metodológicos como *performance* e Jogo Dramático, atendemos a requisitos da área de Educação Física, em conhecimento corporal e da área de Dança. A interdisciplinaridade é um elemento-chave dos PCN, o qual tornamos presente aqui, que serve ao propósito de uma educação significativa, que envolve vários campos para formar um ser humano pleno e não compartimentado, como o fazem alguns outros caminhos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera (Coord.). *Poesia fora da estante*. 20 ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.
- ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira; GARCIA, Yara Maria. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In. SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia. *Leitura literária na escola, reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.
- _____. *A representação do tempo na poesia de Mário Quintana*. São Paulo: USP, 2000.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- BOSI, Alfredo. *Estudos literários*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *O ser e o tempo da poesia*. 8 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- AMARILHA, Marly; FREITAS, A.C. *A educação para a sensibilidade: a poesia na escola*. 2013 (Apresentação de trabalho, conferência ou palestra)
- _____. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- BANDEIRA, Manuel. Seleção Elias José. *Berimbau e outros poemas*. 2 ed. São Paulo: Global, 2013.
- BUARQUE, Chico; LOBO, Edu. *O grande circo místico*. São Paulo: Som livre, 1983.
- CADEMARTORI, Lígia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1984.
- CAMARGO, Goiandira; SILVA, Débora; GUIMARÃES, Severina (Org.). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.
- CAPARELLI, S. [et al.] *Toda criança do mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- CARA, Salete de A. *A poesia lírica*. São Paulo: Ática, 1985.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 12 ed. São Paulo: Global, 2012.
- _____. *Contos tradicionais do Brasil*. 8 ed. São Paulo: Global, 2001.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.
- COLASANTI, Marina. *Minha ilha maravilha*. São Paulo: Ática, 2007.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: 2000.

- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons e ritmos*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1990.
- KEFALÁS, Eliana. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- MEC/ SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Educação Física, Brasília, 1997.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Arte, Brasília, 1997.
- MENDES, Miriam G. *A dança*. São Paulo: Ática, 1985.
- MENDONÇA, Marina C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna C. *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MICHELETTI, Guaraciaba (coord). *Leitura e construção do real*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORAES, Vinicius de. *Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.
- PINHEIRO, J. Hélder. Teoria da Literatura, crítica literária e ensino. In. ____; NÓBREGA, Marta (Org.). *Literatura da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- _____. (Org.) *Pesquisa em Literatura*. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. 9 ed. São Paulo: Global, 2005.
- SETENTA, Jussara. *O fazer-dizer do corpo – dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais de poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- TITO, Maria Rejane A As várias danças da menina bailarina. In PINHEIRO, Hélder (Org.). *Poemas para crianças – reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 2000.
- VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. Tradução de Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- valsa*. In Britannica Escola Online. *Enciclopaedia Escolar Britannica*, 2015. Web, 2015. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483624/valsa>>. Acesso em: 27 de junho de 2015.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A - Questionário¹¹

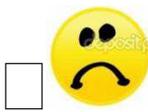
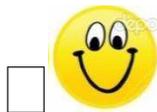
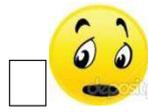


UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

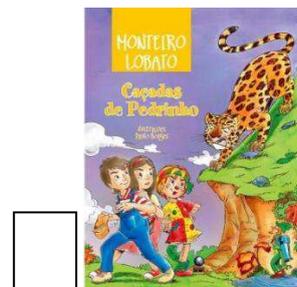
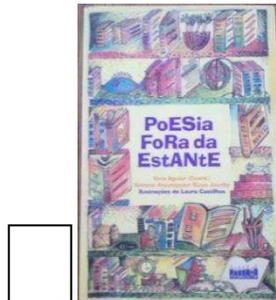
Olá, sou Marília Bueno, professora, e vim ler alguns textos com vocês. Para embarcarmos nessa experiência juntos, preciso antes saber um pouco mais sobre vocês. Por favor, respondam as perguntas sozinhos e vamos dizer apenas a verdade, combinado? Não vou saber seu nome, nem quem respondeu as questões, por isso, pode ficar tranquilo e sinalizar apenas o que é real para você, certo?

Vamos lá! Sinalize com um "X" no quadrinho que acompanhar a imagem que melhor responde a pergunta. Preste muita atenção às imagens.

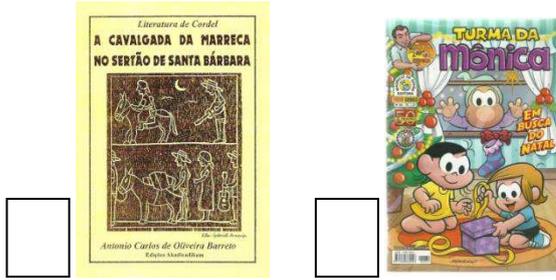
01. Você gosta de ler livros?



02. Que tipo de livro mais te atrai?



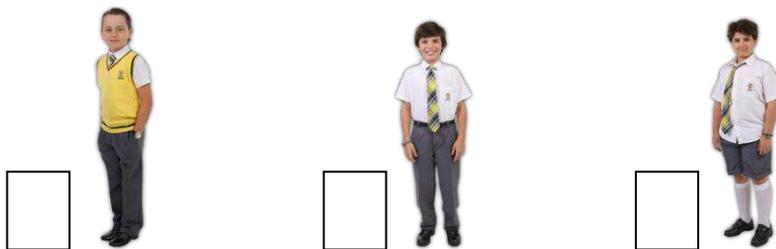
¹¹ O tamanho das imagens foi reduzido para compor este apêndice e se adequar à formatação deste texto.



03. Qual imagem se aproxima mais da prática de leitura na sua casa?



04. Qual imagem se aproxima mais do tipo de leitor que você é? Lembre-se de considerar APENAS o lado leitor dos personagens abaixo. (Meninas, podem marcar um garoto, porque apenas o hábito de leitura dos personagens conta, certo?)

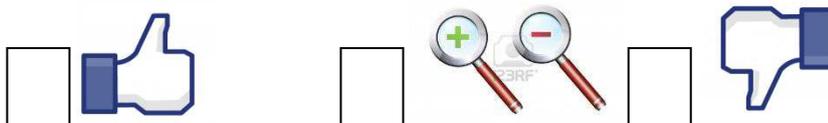


Jorge

Daniel

Jaime

05. Você gosta de ler poesia em voz alta?



06. Agora gostaria que você recontasse sua história favorita. Pode ter sido lida em um livro, ou gibi, contada por alguém da sua família ou ouvida por amigos.

APÊNDICE B - Antologia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 CENTRO DE HUMANIDADES
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

Aluna: Marília de Almeida e Bueno

Antologia poética**Dança****I. Ciranda da Bailarina****Chico Buarque**

Procurando bem
 Todo mundo tem pereba
 Marca de bexiga ou vacina

E tem piriri,
 tem lombriga, tem ameba
 Só a bailarina que não tem

E não tem coceira
 Verruga nem frieira
 Nem falta de maneira ela não tem

Futucando bem
 Todo mundo tem piolho
 Ou tem cheiro de creolina

Todo mundo tem
 um irmão meio zanolho
 Só a bailarina que não tem

Nem unha encardida
 Nem dente com comida
 Nem casca de ferida ela não tem

Não livra ninguém
 Todo mundo tem remela
 Quando acorda às seis da matina

Teve escarlatina
 Ou tem febre amarela
 Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente
 Medo de cair, gente
 Medo de vertigem quem não tem

Confessando bem
 Todo mundo faz pecado
 Logo assim que a missa termina

Todo mundo tem
 um primeiro namorado
 Só a bailarina que não tem

Sujo atrás da orelha
 Bigode de groselha
 Calcinha um pouco velha ela não tem

O padre também
 Pode até ficar vermelho
 Se o vento levanta a batina

Reparando bem,
 todo mundo tem pentelho*
 Só a bailarina que não tem

Sala sem mobília
 Goteira na vasilha
 Problema na família quem não tem

Procurando bem
 Todo mundo tem...

II.As Abelhas

Vinicius de Moraes

A abelha-mestra
 E as abelhinhas
 Estão todas prontinhas
 Para ir para a festa
 Num zune-que-zune
 Lá vão pro jardim
 Brincar com a cravina

Valsar com o jasmim
 Da rosa pro cravo
 Do cravo pra rosa
 Da rosa pro favo
 E de volta pra rosa

Venham ver como dão mel
 As abelhas do céu
 Venham ver como dão mel
 As abelhas do céu

A abelha-rainha
 Está sempre cansada
 Engorda a pancinha
 E não faz mais nada
 Num zune-que-zune
 Lá vão pro jardim
 Brincar com a cravina
 Valsar com o jasmim
 Da rosa pro cravo
 Do cravo pra rosa
 Da rosa pro favo
 E de volta pra rosa

Venham ver como dão mel
 As abelhas do céu
 Venham ver como dão mel
 As abelhas do céu

III.Canção da chuva e do vento

Mario Quintana

Dança, Velha. Dança. Dança.
 Põe um pé. Põe outro pé.
 Mais depressa. Mais depressa
 Põe mais pé. Pé. Pé.

Upa. Salta. Pula. Agacha.
 Mete pé e mete assento.
 Que o velho agita, frenético,
 O seu chicote de vento.

Mansinho agora... mansinho
 Até de todo caíres...
 Que o Velho dorme de velho
 Sob os arcos do Arco-Íris.

IV. Valsa da vassoura

Dilan Camargo

Senhora Dona Vassoura
 Elegante Dama Loura
 ao vê-la assim tão linda
 minha tristeza se finda.

Vamos dançar uma valsa?
 Pra poder acompanhá-la
 este jovem se descalça
 com medo de pisá-la.

Deixe enlaçar, dançarina
 a sua cintura fina.
 Deixe tomar, bem sensíveis
 os seus braços invisíveis.

Ao soar a melodia
 surpresa todos verão:
 rodopia, rodopia
 um belo par no salão.

V. Valsa das pulgas

Ruth Rocha

As pulgas dançando no meio da rua
 Dão pulos e pulos sob a luz da Lua

No baile das pulgas o passo é assim:
 Três passos para o lado e entra o cupim.

Cupim dá três passos pra lá e pra cá
 E a pulga contente toma guaraná.

Quem toca a valsinha é o sabiá
 E as pulgas pulando pra lá e pra cá.

O tatu-bolinha já chega rolando:
 "É o passo moderno, estou inventando!"

Com passos miúdos chega a joaninha
 De vestido curto cheio de bolinhas.

Um pra lá, um pra cá
 São as pulgas dançando, à luz do luar.

Lá no longe
 A luz da Lua alumia...

Vento venta no quintal.
 Seca as roupas do varal...

VI. Vou, voo e volto

Marina Colasanti

Cavalo de vento
 Cavalo de ar
 Salto na sela
 E vou galopar.

Galopo na praia
 Galopo no mar
 A crina é uma vela
 Que faz navegar

Navega na onda
 navega no sal
 a vela abre asa
 me leva a voar

voando no alto
 começo a cansar
 ao ver minha casa
 já quero voltar.

VII. Trem de ferro

Manuel Bandeira

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
(trem de ferro, trem de ferro)

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...
(café com pão é muito bom)

Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...

Menina bonita
 Do vestido verde
 Me dá tua boca
 Pra matar minha sede
 Oô...
 Vou mimbora vou mimbora
 Não gosto daqui
 Nasci no sertão
 Sou de Ouricuri
 Oô...

Vaou depressa
 Vou correndo
 Vou na toda
 Que só levo
 Pouca gente
 Pouca gente
 Pouca gente...
 (trem de ferro, trem de ferro)

VIII.Ritmo

Mário Quintana

Na porta
 a varredeira varre o cisco
 varre o cisco
 varre o cisco

Na pia
 a menininha escova os dentes
 escova os dentes
 escova os dentes

No arroio
 a lavadeira bate roupa
 bate roupa
 bate roupa

até que enfim
se desenrola
a corda toda
e o mundo gira imóvel como um pião!

IX.XXIV (a Lino de Melo e Silva)

Mário Quintana

A ciranda rodava no meio do mundo,
No meio do mundo a ciranda rodava.
E quando a ciranda parava um segundo,
Um grilo, sozinho no mundo, cantava...

Dali a três quadras o mundo acabava.
Dali a três quadras, num valo profundo...
Bem junto com a rua o mundo acabava.
Rodava a ciranda no meio do mundo...

E Nosso Senhor era ali que morava,
Por trás das estrelas, cuidando o seu mundo...
E quando a ciranda por fim terminava

E o silêncio, em tudo, era mais profundo,
Nosso Senhor esperava... esperava...
Cofiando as suas barbas de Pedro Segundo.

APENDICE C – questionário professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

Prezada professora,

sou aluna da pós-graduação em Literatura e Ensino e, para que possamos conhecer um pouco do seu perfil de leitora, pedimos a gentileza de dedicar poucos minutos a responder esse breve questionário o mais honestamente possível.

1. Qual sua formação acadêmica?

- a. Graduação. () Em que instituição? _____
- b. Especialização. (X) Em que instituição? UFPB
- c. Mestrado. () Em que instituição? _____
- d. Outros. () Explique.

2. Que tipo de literatura gosta de ler em seu tempo livre?

- a. Romances ()
- b. Literatura de cordel ()
- c. Contos e crônicas ()
- d. Poesia ()
- e. Outros (X) Especifique. Revistas científicas

3. Avalie a qualidade da sua relação com a leitura de poesia por prazer.

- a. Íntima ()
- b. Amigável (X)
- c. Distante ()
- d. Indiferente ()

4. Cite um poeta, poema ou livro de poesia que tenha marcado sua história de leitura e explique o motivo.

"O consolo na praia". Poesia de Carlos Drummond de Andrade, em
de ele encarna a sua existência e como ele a questiona. Drummond mostra que
embora passemos por inúmeras decepções, a vida nunca está perdida.

5. Você se sente à vontade para ler poesia com os alunos? Por que?

Sim. Porque acredito que a poesia além de encantar, ela tam-
bém, ensina lições de vida, em qualquer âmbito das nossas
vidas. Prova disso existe um livro bíblico que é poético que é o
Cântico de Salomão, o qual gosto bastante.