

Leitura literária e performance: a poesia em cena

Hélen Queiroz¹

A poesia acompanhou os agonizantes e estancou as dores, conduziu as vitórias, acompanhou os solitários, foi ardente como fogo, ligeira e fresca como a neve, teve mãos, dedos e punhos, teve brotos como a primavera: fincou raízes no coração do homem.

Pablo Neruda

De acordo com Cosson (2006), ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (p.27). Ou seja, a troca e produção de sentidos que se estabelecem com a leitura literária extrapolam a relação entre quem escreve e quem lê, dilatando-se e expandindo-se para a atmosfera e esfera social. Para Bakhtin (1992), a literatura é parte inseparável da cultura e não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. Em consonância com o filósofo russo, é possível reafirmar a importância da presença do texto literário no cotidiano escolar já que, através deste, é possível a compreensão do universo sócio-histórico que nos abarca.

Na produção literária estão impressos valores éticos e estéticos, visões de mundo, tempos e espaços que constituem os sujeitos, a sociedade e a história, o que concede caráter polifônico e polissêmico ao texto literário. Como sublinha Goulart (2007):

O discurso literário é considerado por Bakhtin como uma cratera (Bakhtin, 1998) em que se hibridizam muitas linguagens sociais, muitos gêneros, muitos sujeitos, apresentando a sociedade de forma viva, pulsante, contraditória, estetizando e arquitetando a linguagem de modos diversos. (p.64)

Dessa maneira, entendendo a literatura como caminho dialógico e polifônico a ser trilhado nas relações estabelecidas na esfera escolar, este trabalho – que apresenta resultado parcial da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado “O jogo literário: espaço, função

¹Doutoranda em Educação – PPGE-UFRJ.

e reverberação da literatura na formação do leitor na infância”, articulada à pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses* coordenada pela Professora Dr^a Patrícia Corsino no Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – Leduc – do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ – buscou compreender a reverberação do discurso literário e seus desdobramentos na formação do sujeito leitor na infância, enfocando a leitura de poemas. No trajeto da pesquisa, procurei conhecer e analisar o acesso ao livro, à leitura e à literatura, e especialmente o processo de interlocução que se estabelece entre as crianças e a poesia, assim como as apropriações e produções infantis provocadas por esse gênero literário. As crianças do grupo pesquisado frequentavam o último ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Partindo do pressuposto de que o conceito de literatura e a concepção de infância são construídos historicamente e, por isso, variam de acordo com o tempo, o espaço, os grupos sociais e seus valores, é possível afirmar que esses conceitos se inter-relacionam e que, por sua vez, estão entrelaçados às ideologias sociais. Desta maneira, para compreender o lugar que a literatura ocupa na formação das crianças, esta pesquisa transita nos campos da linguagem, no qual se incluem os estudos culturais e a literatura infantil, e no campo da filosofia e sociologia.

A fundamentação teórica do trabalho é composta pelos estudos de linguagem e literatura de Bakhtin (2003), discussões sobre literatura infantil apresentadas por Andrade e Corsino (2005) e Corsino (2010), além de conceitos abordados por Huizinga (2004) e Zumthor (2009) no que concerne à poesia.

Em sua teoria enunciativa da linguagem, o filósofo Mikhail Bakhtin (2003) afirma que leitura e escrita são frutos da criação verbal e incluem as dimensões cognitiva, ética e estética, envolvendo conhecimento, arte e vida. Portanto, compreender “pesquisador e sujeito pesquisado” como produtores de discurso nos leva a entender o caráter dialógico conferido às Ciências Humanas, entendidas por Bakhtin como ciências do texto. As correlações feitas pelo filósofo entre criação verbal, especialmente literatura, e pesquisa em Educação levam aos conceitos de dialogismo e polifonia, pois o discurso dialógico nos revela que na comunicação interativa (dialógica), o outro é indispensável para a compreensão de mim; é através da imagem que o outro faz de mim que me reconheço. Para isso, é fundamental ao pesquisador

em Ciências Humanas o movimento exotópico, onde o que o autor considera *excedente de visão* é crucial para o pesquisador em suas análises.

Sobre essa questão Bakhtin (2003) nos esclarece que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar (...), o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (p. 21)

Segundo a concepção bakhtiniana, a exotopia exige um descolamento de quem olha/pesquisa para o lugar do outro, na tentativa de captar o que o outro vê/vivencia, buscando assim um excedente de visão, para, ao retornar ao seu lugar, trazer à tona sua interpretação. A responsividade, outro importante conceito bakhtiniano, exige, mais que reponsabilidade do agente pelo seu ato, um *responder responsável*, acentuadamente ético, que torna possível uma articulação entre o epistemológico, o ético e o estético. Nesse sentido, Bakhtin leva a compreender o *ato responsivo* como crucial na relação do pesquisador com seu outro no processo da pesquisa. Já seu conceito de polifonia evoca a multiplicidade de vozes que emanam os sujeitos pesquisados, ou seja, a multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada por esses sujeitos.

Para sustentar as discussões sobre a importância do poema como gênero discursivo apoio-me em conceitos de Huizinga (2004) e Zumthor (2009). O autor de *Homo Ludens* (2004), elucida que:

a poesia tem sua origem no jogo; a *poiesis* é uma função lúdica, pois ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso.

Huizinga aborda o fato de a poesia ter sua origem social no jogo porque esta *nasceu durante o jogo e enquanto jogo* (op.cit.p.136). Afirma ainda que o sofisticado culto à poesia manifesta-se em várias civilizações em diferentes tempos e espaços, de variadas formas, e que, em todas elas, teve sua origem como forma de divertimento, arte, invenção de enigmas,

adivinhação, profecia, competição; características que sublinham e reiteram seu caráter lúdico e ritualístico. Ainda sobre a poesia, Huizinga defende que *sua origem está inseparavelmente ligada aos princípios da canção e da dança, os quais por sua vez fazem parte da imemorial função do jogo* (op.cit.p.157). O autor sublinha que o jogo é uma atividade que se estabelece através de determinados limites espaço-temporais, seguindo ordens e regras específicas e, permeado por um sentido de exaltação e tensão, transita no território do arrebatamento e entusiasmo. Para o autor, essa definição de jogo é perfeitamente cabível à poesia, pois esta, através de sua estrutura rítmica, suas possibilidades sonoras, imagéticas e, sobretudo, através de seus disfarces metafóricos, é também manifestação do espírito lúdico:

O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passar a encerrar a solução de um enigma (HUIZINGA).

Para Zumthor (2010), filósofo que se debruçou sobre a tradição da oralidade poética de povos de diferentes tempos, culturas e continentes:

é poesia, é literatura, o que o público – leitores ou ouvintes – recebe como tal, percebendo uma intenção não exclusivamente pragmática: o poema, com efeito (ou, de uma forma geral, o texto literário), é sentido como a manifestação particular, em um dado tempo e um dado lugar, de um amplo discurso constituindo globalmente um tropo dos discursos usuais proferidos no meio do grupo social. (p.39)

O autor traz ainda o conceito de *performance* que será tomado para o contexto dessa pesquisa e análises do material de campo como:

ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida.(...) Na performance se redefinem os dois eixos da comunicação social: o que junta o locutor ao autor; e aquele em que se unem a situação e a tradição (ZUMTHOR, 2010, p.31).

Zumthor afirma que nesse processo há uma articulação *entre sujeito e objeto, entre Um e Outro*, pois a voz, fio que conduz o poema ao público, *interpela o sujeito, o constitui e nele imprime a cifra de uma alteridade* (op. Cit.p.15). Percebe-se nesse ponto uma correlação do autor suíço com a teoria do russo Bakhtin, para ambos a alteridade é constituinte fundamental dos sujeitos; sujeitos que constituem o *Outro* e são constituídos pelo *Outro*, onde

o *não acabamento constitutivo do Ser* possibilita reverberações discursivas, filosóficas, éticas e estéticas, entre tantas outras. A *performance*, delineada por Zumthor, suscita o *ato responsivo* bakhtiniano, articulando ética e estética no processo de dizer e ouvir poesia.

Lentes para olhar o campo: caminhos metodológicos da pesquisa

Nesta pesquisa de inspiração etnográfica, durante a experiência científica e filosófica de imersão no campo ao longo de um ano, busquei observar práticas de letramento literário e, sobretudo, registrar e analisar eventos de aproximação entre as crianças e a literatura com a intenção de conhecer e analisar o acesso ao livro, à leitura e à literatura, assim como as mediações que se estabelecem entre a literatura e as crianças, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura ocupa na formação das crianças que frequentam o último ano do Ensino Fundamental I.

Para sustentar o processo de pesquisa, os conceitos bakhtinianos de exotopia, responsividade, dialogismo e polifonia foram cruciais para o trabalho de campo e, sobretudo, para as análises do visto e vivido no campo. Ao observar e analisar sujeitos que enunciam discursos e tentar trazer à tona a voz das crianças, ouvir, ver, anotar e gravar não foram ações suficientes para sustentar um ano de pesquisa no campo, pois o grande enigma foi decifrar o que Bakhtin chama de *responsividade*. Compreender que o *responder responsável* na pesquisa exige uma articulação entre o epistemológico, o ético e o estético, foi decisivo para remover as pedras e encontrar a poesia submersa nesse caminho. Ao lado dos teóricos que me sustentaram nessas veredas, a poesia foi, de fato, companheira e instrumento de pesquisa, pois, através dela, o campo abriu-se em possibilidades de intervenção. Foi através da experimentação poética que os pesquisados ganharam voz, foi através do poético que minha pesquisa ganhou corpo e visibilidade.

Como estratégias, a pesquisa de campo teve: (I) observação participante, a fim de conhecer ações, interações, práticas, valores e as produções que circulam entre as crianças e adultos em interação na instituição; (II) intervenções tendo o texto literário como suporte (interações com livros de poemas, leitura de poemas, saraus); (III) entrevistas individuais e coletivas com crianças, incluindo propostas que favorecessem as narrativas orais; (IV)

fotografias e gravações em áudio para captar as falas das crianças e os contextos de produção discursiva, bem como os espaços do livro e da leitura literária.

Sustentada pela pesquisa-intervenção (CASTRO, 2009), perspectiva em que o pesquisador, através de ações propositivas, atua de forma efetiva junto aos pesquisados, foram apresentadas às crianças algumas oficinas poéticas para uma melhor compreensão das relações que se estabelecem entre a literatura e as crianças, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura pode ocupar na formação de leitores literários na infância.

Em uma proposta de pesquisa-intervenção, o pesquisador não se coloca fora, como um ator que não ‘contamina’ o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação, como nos elucidou Castro (2009), portanto, tendo o referencial teórico bakhtiniano como bússola neste processo, a vigília exotópica orientou o desenvolvimento das ações já que, neste caso, o pesquisador faz intervenções diretas no grupo de pesquisados. Neste contexto, dialogismo e alteridade teceram as relações estabelecidas entre pesquisadora e pesquisados, viabilizando troca de experiências, valores e conhecimento, trazendo à tona a diversidade de vozes sociais inscritas nesse processo.

Este artigo, portanto, traz um recorte da pesquisa realizada entre outubro de 2010 e dezembro de 2011 para a dissertação de mestrado “O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância”, enfocando o momento da *pesquisa-intervenção*, em que abordo as oficinas poéticas realizadas no campo e, a partir do referencial teórico, trago análises dos eventos de leitura, apreciação e performance de poemas realizados com e pelas crianças envolvidas na pesquisa.

O jogo da poesia: poemas para brincar, ouvir, ler... apreciar

Rompendo com a lógica da linearidade dos projetos internos da escola pesquisada, o campo deste trabalho – um cenário institucional e social árido, onde raramente havia espaço para a fruição estética – abriu-se às ações propositivas da pesquisa e permitiu que o jogo da poesia se instaurasse, possibilitando algumas faces do brincar com palavras, articulando ética e estética, como propõe a perspectiva bakhtiniana. Nesse sentido, a poesia foi trazida à cena a

partir de diferentes possibilidades de leitura – individual, duplas, grupos –, integrando palavra e corpo, leitor e ouvinte. Nesse jogo de experimentação poética buscou-se, como defende Corsino (2010, p. 4), uma:

Literatura que experimenta novos caminhos, que ousa novos arranjos, que não está necessariamente comprometida com o consenso. Uma literatura que se abre a múltiplas leituras que, como arte da e com a palavra (...) tem a finalidade de ampliar os referenciais de mundo das crianças.

A partir do contato com livros de poemas escritos por autores brasileiros que se dedicaram ao público infantil, alguns momentos de vivência poética foram experimentados pelas crianças: manuseio de livros, leitura individual, leitura coletiva, escolhas compartilhadas em roda, apreciação estética, preparação de saraus e leitura para público.

A escolha dos livros e poetas oferecidos às crianças nas oficinas de experimentação poética partiu de uma escolha e acervo pessoais, visando contemplar alguns critérios de qualidade literária estabelecidos por Andrade e Corsino² (2005): a elaboração da linguagem literária, a pertinência temática, as ilustrações, assim como o projeto gráfico. Sobretudo, a literariedade foi privilegiada nessa escolha para que as crianças estabelecessem um contato íntimo com a linguagem poética e pudessem romper com o uso cotidiano das palavras. A produção literária privilegiou também uma produção poética voltada ao olhar da infância, trazendo a ótica da criança nos poemas: autores que trazem o inusitado, o onírico, o lúdico, o humor, a musicalidade, a surpresa, o incomum.

Durante a roda de leitura compartilhada, evidenciamos a necessidade de a leitura ser feita em voz alta, clara, de maneira que todos ouvissem e que as rimas e o ritmo dos poemas, ditado pelas aliterações e assonâncias, fossem valorizados. Foi então que poemas de Sérgio Caparelli, José Paulo Paes, Roseana Murray, Vinícius de Moraes, Leo Cunha, Ricardo Cunha, Elias José, entre outros, foram explorados e compartilhados entre as crianças do grupo. As leituras dos poemas foram gravadas e, ao final da primeira rodada, a gravação das leituras foi

²Andrade e Corsino elaboraram para o PNBE (Plano Nacional de Biblioteca Escolar) 2005 um instrumento de avaliação com alguns critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental. Os critérios levam em conta: elaboração da linguagem literária, pertinência temática, ilustração, projeto gráfico e representatividade das obras.

ouvida, discutida e analisada pelas crianças que fizeram algumas considerações sobre as leituras:

-Aírton: *O Artur falou muito baixo, eu quase não entendi o poema. Acho que ele precisa ler de novo pra gente entender melhor.*

- Gotardo: *O Aírton ficou rindo demais na hora de ler. Isso atrapalha.*

- Alana: *A Bruna leu bonito porque a gente conseguiu entender as rimas todas. Eu gostei dela lendo.*

- Leonardo: *Eu queria ler o poema que o Aírton leu porque é engraçado.*

- Gabriel: *Eu achei o meu poema engraçado porque fala do macaco retratista. (risos)*

-Bruna: *Eu gostei do poema da lua luneta que canta opereta. O que que é opereta? (risos)*

-Ramon: *Eu tenho vergonha, tia. Não quero ler pra todo mundo outra vez não.*

-Bernardo: *Eu gostei de ler porque tem rimas.*

-Artur: *Que dia que a gente vai ficar com o poema, tia? (Caderno de campo – 01/09/2011)*

Nessas colocações, percebemos a interação das crianças com os poemas lidos e com o ato da leitura; ouvir a gravação proporcionou o distanciamento necessário para a análise da forma como conduziram a leitura dos textos escolhidos. Nota-se que foi determinante para o grupo ler e reler, apreciar, valorizar a rima e o ritmo, ouvir o *outro* e, *a partir do outro*, perceber sua leitura, suas possibilidades de escolha e, assim, desenvolver sua capacidade de apresentação dos poemas no/para o grupo. Nesse contexto permeado pelo contato com os livros, as crianças tiveram a possibilidade de se aproximar de novos autores e poemas, ampliando seu repertório literário, exercitando a alteridade e experimentando uma linguagem artística que incita a brincadeira através do jogo poético. O prazer, a diversão, os momentos de ludicidade e apreciação estética durante as leituras marcaram os encontros em que as crianças puderam fazer suas escolhas, sublinhando assim a necessidade de dar a elas acesso aos livros.

Corsino, (2009) diz que *as palavras são brinquedos que, como qualquer objeto que participa das brincadeiras das crianças, são viradas e reviradas para criar novos movimentos e deslocamentos*(p.49). Creio que seja isso o que torna a poesia uma brincadeira, um jogo: a possibilidade de experimentar palavras em lugares não-comuns, quando a imagem

metafórica proporciona um novo lugar/sentido para palavras aparentemente cotidianas enclausuradas pelo óbvio.

A atmosfera poética instaurada a partir da leitura de poemas provocou sensações, reflexões, risos e desejos naquelas crianças durante o ler e dizer poesia. Como vimos, o efeito da poesia pode ser arrebatador devido ao seu caráter lúdico aliado ao intelectual e cultural. Nas rodas de poesia compartilhada muitas surpresas vieram à tona: a emoção de ser tocado por um texto contundente, a brincadeira de experimentar palavras encadeadas com ritmo, a possibilidade de se superar numa leitura em público, o compartilhar poemas com a voz, com o olhar, com o corpo. Esse é o jogo! Como nos ensina Manoel de Barros, (2001, p.313) *poesia é voar fora da asa*. E a liberdade provocada pela poesia incita o lúdico, dilata o linguístico, alegra e integra corpo e alma, como aconteceu em muitos momentos das oficinas poéticas e rodas de leitura, ao longo da pesquisa.

Em uma das oficinas, as leituras dos poemas foram feitas e gravadas com a permissão das crianças que pediram para ouvir assim que terminou a primeira rodada de leitura, o que gerou uma interação a respeito de formas de ler um poema.

Após ouvirem os poemas gravados, solicitei que comentassem primeiramente o desempenho delas mesmas e depois dos colegas. Hugo comenta: *Temos que falar mais alto*.

Propus então uma nova gravação, mas Bruna sugeriu que lessem uma vez mais antes de gravarem novamente. Depois de fazerem mais uma leitura na roda, notaram que estavam mais seguros. Bernardo observou: *Agora ficou melhor!*

Notaram que estavam mais seguros e exploraram mais o ritmo de cada poema. E como a proposta era brincar de poesia, porém com seriedade, como sugere Manoel de Barros, passamos à leitura em pé, como se fossem ler para um público. A plateia fictícia foi montada com cadeiras, como num teatro, e foram trabalhadas a postura corporal, a projeção da voz, o olhar e a leitura rítmica que possibilitassem a conexão com o público. Em meio ao ensaio, expliquei às crianças que estávamos preparando um sarau que apresentaríamos para os colegas da turma. Foi então que declararam nervosismo e timidez.

Durante a preparação do sarau, leram algumas vezes os poemas escolhidos e comentaram a leitura dos colegas. A maioria tenta ler e, ao mesmo tempo, manter contato com o público (ainda fictício) através do olhar; alguns com mais facilidade, outros menos seguros. No entanto, quando Bernardo altera sua leitura, que até então vinha sendo ligeira ou baixa demais, e solta voz e corpo na ondulação do poema *Onda*, de Guilherme Almeida (*in Poesia fora da estante, 1995*), Hugo comenta surpreso: *Agora ele entrou no texto!* (Caderno de campo – 15/09/2011)

O nervosismo e timidez declarados pelas crianças aponta uma tensão natural causada tanto pelo jogo quanto pela literatura. Como propõe Huizinga (2004, p.21), o texto literário garante *todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo*. Nesse compasso, as crianças foram levadas pelo movimento e ritmo dos poemas, pela situação que exigia certa ordem e solenidade, assim como pela tensão e entusiasmo causados pela possibilidade de ler poemas para os colegas. Apesar de revelarem-se apreensivos, mostraram-se dispostos a encarar o desafio.

Quando uma das crianças se surpreende com o colega e afirma “*agora ele entrou no texto*” nota-se que percebeu que o menino havia entrado no jogo das palavras, que ele havia se apropriado do texto e se tornado a própria onda através das rimas e assonâncias. Nesse movimento ondular, corpo e voz se conectam ao texto, trazendo à tona as imagens tecidas pelo poeta que faz transbordar o etéreo *onde se esconde o aéreo mistério* da poesia.

Na semana seguinte, o grupo estreante na *performance* poética, compartilhou os poemas escolhidos para o primeiro sarau e, em cena, as crianças conquistaram a turma/plateia, superando a tensão e experimentando a emoção causada pelo jogo inédito de ler/dizer poesia. Ainda sob os aplausos da turma, Bruna confessa: “*Tia, antes eu estava tremendo de nervoso, agora eu estou tremendo de emoção!*”.

Segundo Zumthor (2004, p.166), através do conceito de *performance*, o ler/dizer poemas desdobra-se em evento/obra cênica que afeta e atravessa quem aceita e entra no jogo poético – como leitor ou ouvinte. A existência de um poema requer uma circularidade que se inicia com a produção, passando pela transmissão e recepção, chegando à conservação e repetição; ciclo que remonta à tradição oral da poesia, preservada ainda hoje em sociedades ditas primitivas ou ágrafas – civilizações que mantêm a tradição de dizer/cantar poemas ancestrais, garantindo assim a coesão social e moral do grupo.

Zumthor ainda afirma que nesse processo há uma articulação entre sujeito e objeto, entre Um e Outro, pois a voz, fio que conduz o poema ao público, interpela o sujeito, constitui-o e nele imprime a cifra de uma alteridade (op. cit.p.15). Percebe-se nesse ponto uma correlação do autor suíço com a teoria do russo Bakhtin, pois para ambos a alteridade é constituinte fundamental dos sujeitos; sujeitos que constituem o Outro e são constituídos pelo Outro, onde o não acabamento constitutivo do Ser possibilita reverberações discursivas, filosóficas, éticas e estéticas, entre tantas outras.

A performance, delineada por Zumthor, suscita o ato responsivo bakhtiniano, articulando ética e estética no processo de dizer e ouvir poesia. Ter vez e voz em um grupo é determinante na formação de um sujeito, pois ao infante (sem fala), ao que supostamente não sabe ao que não tem um lugar no grupo e ao grupo desprestigiado na escola nem sempre é dada a oportunidade de se colocar, opinar, discutir, analisar, verbalizar anseios, indignações, descobertas. A poesia é um instrumento poderoso para dissolver a asfixia às vezes imposta pelo mundo adulto ou por membros mais fortes do grupo em que a criança atua; nesse caso, ela foi libertadora e transformadora porque, ao se perceber capaz de ler em voz alta um poema, as crianças se colocaram, delimitando seu espaço, suas possibilidades, desenvolvendo sua expressão oral e acalentando sua autoestima. Ao revelar *Tia, antes eu estava tremendo de nervoso, agora eu estou tremendo de emoção!*, a criança sublinha o quanto o dizer poesia toca na emoção, o quanto ganhar voz através do(s) poema(s) reafirma sua presença no grupo, dando a ela um novo lugar e novas possibilidades de estabelecer relações sociais.

Algumas considerações sobre o processo de experimentação poética

No processo de experimentação poética vivenciado durante as oficinas, as crianças perceberam que compartilhar leituras compõe a vivência poética e que o desafio da *performance* instiga, provoca e fortalece o grupo, delineando assim uma nova identidade, gerando a conquista de um novo lugar dentro da escola. Nos saraus, deslocaram-se do lugar de crianças indisciplinadas, desorganizadas e desunidas, para se apresentarem como um grupo que tem algo a oferecer, merecedor de admiração e aplausos. O novo contorno, construído e constituído a partir da literatura, permitiu à turma se perceber como um grupo que tem voz, como um grupo que se afirma diante de um *outro*, ganhando assim a cumplicidade do olhar (e da escuta!) do *outro*; novas lentes para se verem, verem o *outro*, lerem o mundo. Uma relação dialógica tecida com a literatura, através da poesia. Processo que atravessou pesquisadora e pesquisados, assim como professoras, coordenadora, diretora, escola, imprimindo novas digitais, novas relações, novas perspectivas, provocando a *integração da multiplicidade das trocas semânticas na unicidade de uma presença*. A comoção de todos diante das crianças lendo poemas correu pelas veias, pelo chão da escola, pela vida dos leitores e ouvintes.

Ao dizerem junto um poema de José Paulo Paes, em que os versos são um irrecusável convite à poesia, as crianças leitoras convocam as crianças ouvintes a brincar com as palavras,

dando ao público a dimensão da palavra como brinquedo e também como algo que se renova a cada possibilidade de criação e recriação linguística. Nesse jogo entre leitores e plateia, uma relação emocional é estabelecida porque o texto situado ganha concreção vocal, reivindicando um *dialogismo (no sentido bakhtiniano do termo) radical: o de uma linguagem-em-emergência, na energia do acontecimento e do processo que o produz* (ZUMTHOR, p.183).

Desta pesquisa realizada dentro de uma escola pública, onde o jogo da poesia ainda não havia se aventurado, temos um pequeno recorte do que a poesia é capaz. Dados que, ao serem analisados, nos ajudam a pensar onde e como podem estar as leituras literárias. Não vejo imprudência em afirmar que devam estar na voz, no corpo, na mente, na brincadeira das crianças. Esse é o jogo em que não há perdedores.

Os resultados da pesquisa reafirmam a possibilidade da aproximação entre classes populares e literatura, pois as crianças pesquisadas, provindas de comunidades socialmente desprivilegiadas, trazem em suas falas, gestos, desejos e interações, indícios de que o letramento literário pode acontecer dentro do espaço escolar. Ainda que as rodas de leitura propostas pela pesquisa tenham sido diluídas no cotidiano escolar, devido ao tempo limitado reservado a essas ações propositivas, as crianças foram capazes de se envolver nas experimentações literárias e assim vivenciar a ludicidade dos textos, produzir sentidos, ampliar conhecimentos e se conectar com o universo da literatura, pois como argumenta Corsino (2010) *a literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva(p. 1)*.

A intenção não seria diretamente formar, gerar pequenos poetas, mas, sim leitores desse gênero que tanto tem a dizer; leitores capazes de captar a essência lúdica e metafórica do texto poético e propagar sua capacidade de arrebatador, emocionar, divertir, libertar. A poesia, por seu caráter libertador, é instrumento de luta e transformação social, pois ela, além de interferir no desenvolvimento emocional e cognitivo, fala a todos sem distinção, tal como o poeta Gullar (2004) a define: a poesia (...) beija/ nos olhos os que ganham mal /embala no colo/ os que têm sede de felicidade/ e de justiça/ e promete incendiar o país.

Em consonância com o poeta Gullar, acredito que essa linguagem artística corporificada através do texto escrito e da voz de quem a propaga, é direito de todos, sem exceção, não apenas de uma minoria intelectual. A poesia existe no mundo; ela canta a beleza

e a miséria, a dor e o humor, o ácido e o etéreo, a vida e a morte, portanto, deve pulsar plenamente na escola, um território onde todas as suas faces coexistem.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ludmila Thomé e CORSINO, Patrícia. *Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE*. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORREA, VERSIANI (Orgs.) *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007.

BAKHTIN, Mickhail. *Estética da Criação Verbal* (trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel. *Poeminhas pescados na fala de João*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CAPPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. Porto alegre: L&PM, 2003.

CASTRO, L. R. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

CORSINO, Patrícia. *Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações*. In: *Literatura: ensino fundamental / coordenação Aparecida Paiva, Francisca Maciel, RildoCosson*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. *Infância e Linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação*. In: *Itinerários de Walter Benjamin*. (Orgs.) Kramer, Sonia; Jobin e Souza. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Leo. *Cantigamente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

ELIAS, José. *Lua no brejo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GOULART, Cecília. *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo*. Trabalho apresentado no GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, da ANPED, em 2005. RBE.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- LIMA, Ricardo da Cunha. *De cabeça pra baixo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MORAES, Vinícius. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- MURRAY, Roseana. *Caixinha de música*. Rio de Janeiro: Manati, 2004.
- NERUDA, Pablo. *Presente de um poeta*. São Paulo: Vergara & Ribas, 2001.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Submissão: 14/09/2014

Aprovação: 25/09/2014