



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



JÉSSICA AMANDA DE SOUZA SILVA

**POESIA INFANTIL E *LEITURA COMPARTILHADA*: UMA METODOLOGIA
POSSÍVEL PARA A PERCEPÇÃO DO IDOSO EM SALA DE AULA**

CAMPINA GRANDE - PB

2016

JÉSSICA AMANDA DE SOUZA SILVA

**POESIA INFANTIL E *LEITURA COMPARTILHADA*: UMA METODOLOGIA
POSSÍVEL PARA A PERCEPÇÃO DO IDOSO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586p Silva, Jéssica Amanda de Souza.
Poesia infantil e leitura compartilhada: uma metodologia possível para a percepção do idoso em sala de aula. / Jéssica Amanda de Souza Silva. - Campina Grande, 2016.
134 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. "Maria Marta dos santos Silva Nóbrega".
Referências.

1. Poesia Infantil. 2. Idoso. 3. Ensino de Literatura. 4. Literatura Compartilhada. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.

CDU 82-93(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

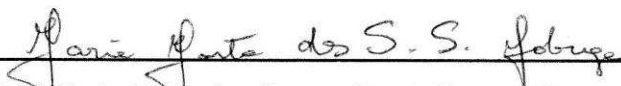
Jéssica Amanda de Souza Silva

POESIA INFANTIL E *LEITURA COMPARTILHADA*: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL
PARA A PERCEPÇÃO DO IDOSO EM SALA DE AULA

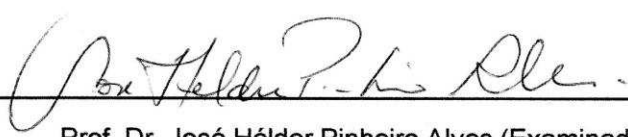
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para a obtenção de título de Mestre em Literatura e Ensino.

Aprovada em: 28/07/2016.

Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Maria Maria dos Santos Silva Nóbrega (Orientadora/UFCG)



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (Examinador/UFCG)



Prof^a. Dr^a. Kalina Naro Guimarães (Examinadora/UEPB)

Campina Grande – PB

Julho de 2016

Ao meu vô Deto (in memorian), por ter sido o primeiro a me apresentar ao encanto da poesia.

AGRADECIMENTOS

Às mulheres, personagens principais de minha história.

À minha única e tão querida vovó (Vera), por, mesmo de longe, se preocupar comigo e torcer pelo meu sucesso; por constituir uma família tão bonita e unida como a nossa; por ser amiga e confidente para todas as horas e por me aguardar de braços e portas abertas.

À minha amada “pãe” (Sheyla), pessoa mais importante de minha vida; por seu tamanho e incontestável amor; por toda a proteção, ensinamentos, amizade; cumplicidade e companheirismo. Te amo, te amo e te amo!

À Carmem (Carmelita), por tornar o meu dia mais fácil (e mais gostoso); por se fazer presente, conselheira e amiga; por rezar por mim.

Às minhas tias Consul (Consuêlo) e Nana (Adriana), por me amarem, acolherem e aconselharem.

A todas as mulheres que me pegaram no colo, me trataram e cuidaram com carinho, em especial D. Ivanilda, Sig, Gil, Vanda, Patrícia e Jordeana.

Aos homens de minha família, por assumirem diversas vezes o papel de pais e por me protegerem.

Ao vovô Deto (*in memoriam*), por ter me amado, ter me feito rir e ter me endereçado poemas desde o meu primeiro dia de vida.

Aos meus estimados tios – Júlio, Sérgio e Tony – pelo acolhimento, proteção, conselhos e amor que me sempre me deram..

Aos meus primos e eternos amigos, Kinho (Érick), Theus (Matheus), Julinho (Júlio), Tha (Thales) e Biel (Gabriel) por se conservarem próximos. Saibam que os tenho como irmãos.

A todas as pessoas de minha família, por fazerem dessa instituição o meu porto-seguro, o meu lar.

Aos meus amigos, que me incentivam, acreditam e me acompanham nessa jornada.

Às minhas queridas Iulus, Nnessa (Vannessa) Dany Cubati (Danielly Macêdo); Dany (Danielly Reis); Juju (Juliane) e Jardi (Jardiene), pela união e irmandade. Vocês são amigas de longa data e serão para a vida toda.

A toda turma 2014.2 de mestrado em Literatura e Ensino do Programa de Pós-Graduação e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, pelo companheirismo e amizade no percurso de nossa formação.

Ao meu noivo Isaac, por acreditar em mim e me incentivar todos os dias. Por me fazer querer ser o melhor que posso. Eu te amo!

Aos meus sogros, Jacqueline e Izaias, pelo amor e cordialidade durante a minha caminhada.

Aos funcionários da UAL, especialmente Waldemar, sempre solícito, pelo suporte e ajuda.

À família Pet-Letras/UFCG, por ter me ajudado a crescer e a chegar até aqui.

Aos meus estimados mestres, que me orientaram com afinco em minha formação escolar, acadêmica e humana, em especial, aos que estiveram comigo no decorrer do mestrado.

Aos componentes da banca examinadora deste trabalho, Prof^a Kalina Naro e Prof^o Hélder Pinheiro, pelas leituras, sugestões e contribuições, tão enriquecedoras.

À querida professora e orientadora desta pesquisa, Marta Nóbrega, pela cordialidade, compreensão, puxões de orelha, leituras e contribuições ao meu texto; por suportar os meus aperreios, inclusive de madrugada.

A todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigada!

*Fere-me a luz das lâmpadas, o grito frenético
dos provisórios dias do mundo:
Mas há um sol eterno, eterno e brando
e uma voz que não me canso, muito longe, de ouvir.*

Cecília Meireles

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo verificar as modificações na percepção social do idoso em alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, durante o processo de apreciação de poemas infantis. A pesquisa se dividiu em três momentos: o primeiro, de cunho teórico-crítico, está exposto nos dois capítulos iniciais. O primeiro capítulo contempla reflexões acerca da poesia enquanto conhecimento (BOSI, 1996; OLIVEIRA, 2013); da natureza do gênero lírico (DUFRENNE, 1969); da função social da poesia (ELIOT, 1991); e da poesia infantil e suas peculiaridades (AGUIAR, 2001; BORDINI, 1986, 2003; PINHEIRO, 2007, 2010; e SILVA, 2010). Já o segundo capítulo, traz um breve histórico dos estudos voltados para a Percepção Social (ÁLVARO & GARRIDO, 2006; RODRIGUES *et al*, 1999) e Representação Social (CHARLES & SILVA, 1998; MOSCOVICI, 1978), bem como para a situação do idoso no mundo (FERRETO, 2010; MENDES, 2012; MERCADANTE, 2010). O segundo momento desta pesquisa contempla o terceiro capítulo, no qual são analisadas as representações do idoso em poemas infantis modernos e contemporâneos. O terceiro momento, exposto no quarto capítulo deste trabalho, além de traçar os caminhos metodológicos para a realização da intervenção em sala de aula, consiste de uma pesquisa-ação, na qual a prática de ensino da poesia, baseada em metodologias que se ancoraram em *Leitura Compartilhada* (COLOMER, 2007), se faz o nosso objeto de estudo. Em resposta à pergunta norteadora desta pesquisa – *aliada a metodologias de ensino que estejam ancoradas em Leitura Compartilhada, a poesia Infantil pode modificar a percepção social de determinada comunidade de leitores sobre o idoso?* – os resultados demonstram que a apreciação de poemas infantis podem modificar a percepção dos alunos leitores, pois possui grande potencial para uma percepção social dignificante e a valorização do idoso por parte dos discentes.

Palavras-chave: Poesia Infantil. Idoso. Ensino de literatura. Leitura compartilhada.

ABSTRACT

The research aimed to verify the changes in the social perception of the elderly in students in a class in the 6th grade of elementary school, during the process of assessment of children's poems. The research was divided into three stages: the first, theoretical and critical nature, is exposed in the first two chapters. The first chapter includes reflections on poetry as knowledge (BOSI, 1996; OLIVEIRA, 2013); the nature of the lyric genre (DUFRENNE, 1969); the social function of poetry (ELIOT, 1991); and children's poetry and its peculiarities (AGUIAR, 2001; BORDINI 1986, 2003; PINHEIRO, 2007, 2010; and SILVA, 2010). The second chapter presents a brief history of studies into the Social Perception (ALVARO & GARRIDO, 2006; RODRIGUES et al, 1999) and Social Representation (CHARLES & SILVA, 1998; MOSCOVICI, 1978) as well as the situation of elderly in the world (FERRETO, 2010; MENDES, 2012; MERCADANTE, 2010). The second phase of this research includes the third chapter, which analyzes the representations of the elderly in modern and contemporary children's poems. The third moment, exposed in the fourth chapter of this work, in addition to showing the methodological approaches to performing intervention in the classroom consists of an action research, in which the practice of poetry teaching, based on methodologies which are anchored in Shared reading (COLOMER, 2007), constitutes our object of study. In response to the central question of this research - combined with teaching methodologies that are anchored in shared reading, the Children's poetry can change the social perception of certain readers community about the elderly? - The results show that the assessment of children's poems can change the perception of student readers because it has great potential for a dignified social perception and appreciation of the elderly by the students.

Keywords: Children's Poetry. Old man. Teaching of Literature. Shared Reading.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UFCG: Universidade Federal de Campina Grande

LDP: Livro Didático de Português

JD: Jogo Dramático

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE POESIA.....	17
1.1 Poesia e conhecimento.....	17
1.2 A natureza da poesia.....	20
1.3 Função social da poesia.....	23
1.4 Poesia infantil.....	26
1.4.1 As peculiaridades da poesia infantil.....	29
CAPÍTULO 2 - PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO IDOSO NA SOCIEDADE.....	37
2.1 O idoso brasileiro.....	37
2.1.1 Percepção social.....	38
2.1.2 Representação social.....	41
2.2 Percepção social e representação social: um ciclo?.....	49
CAPÍTULO 3 - PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO IDOSO NA POESIA INFANTIL.....	51
CAPÍTULO 4 - LEITURA DE POEMAS INFANTIS COMO POSSIBILIDADE DE PERCEPÇÃO SOCIAL DO IDOSO.....	72
4.1 Caminhos metodológicos trilhados para a leitura de poemas no Ensino Fundamental.....	72
4.2 Poesia e <i>Leitura Compartilhada</i> na escola.....	75
4.3 A intervenção: leitura de poesia e percepção social do idoso em sala de aula.....	80
4.3.1 Percepção inicial do idoso pelos alunos leitores.....	80
Primeiro dia de intervenção (03.08.2015).....	80
4.3.2 Percepção do idoso pelos alunos leitores durante a leitura de poemas infantis.....	87
Segundo dia de intervenção (07.08.2015).....	87
Terceiro dia de intervenção (10.08.2015).....	94
Quarto dia de intervenção (12.08.2015).....	99

4.3.3 Percepção final do idoso pelos alunos leitores.....	108
Quinto dia de intervenção (14.08.2015).....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	128

APRESENTAÇÃO

Consideramos que a literatura detém a possibilidade de o leitor expandir as suas experiências através daquelas vividas pelos personagens dos textos literários, já que é possível ser a si mesmo e ser também o outro (ou outros) durante a leitura. Segundo Colomer (2007), durante a leitura literária, o leitor pode se tornar dono de um instrumento de construção pessoal que permite a ele entender melhor os sentimentos e ações humanas, inclusive os seus próprios.

É durante a infância, entretanto, que a personalidade, o caráter e as características que fazem do indivíduo um ser único e singular no mundo se desenvolvem. Por isso, a literatura a ser apresentada à criança, sobretudo na escola, deve ter, segundo os parâmetros curriculares nacionais (PCNs, 1998), qualidade literária que contribua para, além de uma identificação de quem se é enquanto ser-humano e social, alimentar os sonhos e cultivar o espírito mágico dos infantes, favorecendo, assim, o desenvolvimento intelectual e afetivo da leitor.

É importante, neste momento de “iniciação literária”, considerar, também que, uma vez iniciada à leitura de forma inadequada, a criança pode renunciar experiências literárias posteriores, deixando de lado as vantagens que uma boa leitura pode trazer a quem lê.

Nesse sentido, e tendo como referência as transformações concretas que se realizam na sociedade brasileira e no mundo, dentre os inúmeros e diversificados temas apresentados à criança através da literatura e, especificamente, da poesia infantil, o que nos instigou foi o tema do envelhecimento humano, sendo o nosso objeto de estudo a percepção social do idoso numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental antes, durante e depois de uma experiência de leitura de poemas infantis que tocam nas temáticas relacionadas ao idoso.

É importante destacar neste trabalho o percurso de nossa experiência com o referido tema, pois transcende a elaboração dessa pesquisa, uma vez que se iniciou ainda em nossa graduação, no curso de letras da Universidade Federal de Campina Grande, mais precisamente em nosso 6º período, quando, na condição de bolsista do Programa de Educação Tutorial de Letras desta mesma instituição, foi decidido em reunião entre bolsistas e tutora que o eixo-temático daquele ano, 2013, seria o envelhecimento humano.

Desta forma, os nossos estudos de grupo semanais – que contemplavam textos teóricos e literários – pesquisas¹ e práticas de extensão estiveram todos voltados para o tema do idoso. Em nossas ações petianas, promovemos debates sobre o tema junto aos outros estudantes de graduação e demais professores da Unidade Acadêmica; trouxemos palestrantes cuja experiência profissional abarcava o estudo ou o diálogo com os idosos; assistimos e também exibimos, para a comunidade acadêmica, filmes e curtas sobre a velhice; promovemos diálogos entre o programa, a comunidade acadêmica e pessoas da terceira idade, dando voz a esse público e às suas percepções sobre a própria experiência de envelhecimento; visitamos, rotineiramente, o lar de idosos da cidade, registrando as memórias mais vivas dos asilados etc.

Por dois anos consecutivos, estivemos estudando o tema do idoso, quando, em nosso último semestre de curso, na disciplina de Redação Científica, intensificamos os estudos sobre a velhice, elaborando, assim, o nosso Trabalho de Conclusão de Curso², cujo objetivo era o de verificar e analisar a representação do idoso em poemas infantis de autores modernos e contemporâneos. Em nossa monografia, concluímos que predomina, nos poemas analisados, uma representação dignificante do idoso, sugerindo indícios de um potencial desse gênero literário para a sensibilização da criança quanto à questão do idoso e do envelhecimento.

Ao ingressarmos no mestrado em Literatura e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, no ano de 2014, pretendíamos, como apresentado à banca de seleção do concurso, analisar o tratamento do tema do envelhecimento em Livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental. Entretanto, durante coleta de dados, percebemos que tal objetivo não seria alcançado, pois os dados eram insuficientes: o tratamento dado ao tema, quando ocorria, era feito de modo superficial, ressaltando apenas a presença de um ou outro personagem idoso e deixando as temáticas e demandas relacionadas à essa fase

¹Como resultado dos estudos e pesquisas do PET-LETRAS/UFCG, foi publicado o livro: Pinheiro-Mariz, Josilene; Luna, Rossana. (Org.). *O envelhecer é poético nas letras*. 1ed. Campina Grande: EDUFCG, 2014, que traz o capítulo de nossa autoria *As representações do idoso em poemas infantis*.

²SILVA, J. A. de S. *A Representação do idoso em poemas para crianças*. Trabalho monográfico (Graduação) – UFCG, Campina Grande, mar. 2014.

da vida em segundo plano. Sendo assim, partimos para a elaboração de um novo projeto de pesquisa, que resultou no presente trabalho.

O novo projeto de pesquisa redirecionou o objeto e os objetivos da pesquisa, mas sem promover nenhuma ruptura com os conteúdos que vínhamos desenvolvendo sobre a temática da pessoa idosa e, neste sentido, mantivemos a nossa compreensão de que, para uma boa convivência intergeracional, visando, sobretudo, o respeito entre a população jovem e idosa, para a preparação e aceitação do envelhecimento de pessoas próximas e do seu próprio, o reforço à percepção positiva do idoso e do envelhecimento deva ser iniciado durante a infância, visto que é nessa fase da vida que a visão de mundo começa a ser formada.

Sendo assim, a forma pela qual o idoso é apresentado (ou representado) ao infante – seja através dos ensinamentos da família, seja através da literatura, ou mesmo da prática didático-pedagógica da leitura da poesia na escola – pode contribuir para a percepção social positiva da criança para com o idoso e a boa convivência intergeracional.

A nosso ver, essa contribuição é prevista e requerida por documentos e leis oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), quando propõem os objetivos do Ensino Fundamental; da Política Nacional do Idoso (1994), ao legislar acerca do que cabe aos órgãos e unidades públicas na área da educação; e do Estatuto do Idoso (2013), ao estabelecer as necessidades básicas dos idosos. Nessa perspectiva, no decorrer dos estudos no mestrado em Literatura e Ensino, publicamos um capítulo de livro³ e dois artigos⁴ relacionados ao tema, participando, inclusive, de congressos que têm como abordagem as temáticas e demandas relacionadas ao idoso.

³SILVA, J. A. S. *A representação do idoso em "A casa do meu avô"*. In: Renata Junqueira de Souza; Hélder Pinheiro. (Org.). *Literatura Infantil e formação de leitores: estratégias de leitura*. 1 ed. Campina Grande: EDUFPG, 2015, v. 1, p. 7-202.

⁴SILVA, J. A. S. *A representação do idoso em poemas modernos: uma proposta de intervenção*. In: Congresso Internacional de Envelhecimento Humano, 2015, Campina Grande. Anais IV CIEH. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2015. v. 2.

SILVA, J. A. S. *A representação do idoso em poemas de autores modernos*. In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014, Campina Grande. Anais CINTEDI. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2014. v. 1.

Tendo como parâmetros as considerações e legislações referidas – e para atender aos objetivos desta pesquisa – elaboramos uma pergunta norteadora que orientou as nossas análises, a saber: *aliada a metodologias de ensino que estejam ancoradas em Leitura Compartilhada, a poesia Infantil pode modificar a percepção social de determinada comunidade de leitores sobre o idoso?*

Nesse sentido, o nosso estudo teve como objetivo geral analisar o modo como alunos de uma turma do 6º ano da Escola Municipal Lions Prata percebem o idoso e como modificam essa percepção a partir da apreciação e leitura de poemas infantis, tendo como apoio metodológico a *Leitura Compartilhada* e, como objetivos específicos, (1) analisar a representação do idoso em poemas infantis de autores modernos e contemporâneos, observando as descrições físicas e o perfil do idoso retratado; (2) identificar a percepção social do idoso em educandos do 6º ano do Ensino Fundamental antes da experiência da leitura de poemas infantis; (3) analisar, após experiência interventiva pautada em metodologias de ensino ancoradas em *Leitura Compartilhada*, as transformações na percepção social do idoso dos educandos desta mesma turma.

Os poemas selecionados para apreciação e leitura em nossa intervenção foram: *A língua de Nhem*, *As duas velhinhas* e *A avó do menino* (Cecília Meireles); *A avó* (Bastos Tigre); *Casa de avó* (Roseana Murray); *Os óculos da vovó* (Dom Marcos Barbosa); *Onde será que ela está?*, *A casa do meu avô* e *Adeus, mas eu volto* (Ricardo Azevedo). É importante frisar que a escolha dos poemas não se deve a um ideal moralista, mas responde aos parâmetros curriculares nacionais (PCNs, 1998), nos quais se destaca que os textos a serem trabalhados devem favorecer reflexões críticas, bem como o exercício da fruição estética dos usos artísticos da linguagem, essenciais para a plena participação do sujeito-leitor em sociedade.

A pesquisa se dividiu em três momentos. O primeiro momento, de cunho teórico-crítico, está exposto nos dois capítulos iniciais. O primeiro capítulo contempla, portanto, reflexões acerca da poesia enquanto conhecimento, de sua natureza enquanto do gênero poético; de sua função social essencial; e de suas particularidades quando direcionados ao público infantil. Já o segundo capítulo, traz um breve histórico dos estudos voltados para a Percepção Social (ÁLVARO & GARRIDO, 2006; RODRIGUES *et al*, 1999) e Representação Social (CHARLES &

SILVA, 1998; MOSCOVICI 1978) do idoso, bem como a situação desse grupo social no mundo (FERRETO, 2010; MENDES, 2012; MERCADANTE, 2010).

O segundo momento desta pesquisa, por sua vez, de cunho analítico-reflexivo, contempla o terceiro capítulo, no qual são analisadas as representações do idoso em poemas infantis modernos e contemporâneos.

O terceiro momento, exposto no quarto capítulo deste trabalho, além de traçar os caminhos metodológicos para a realização da intervenção em sala de aula, consiste em uma pesquisa-ação, na qual a prática de ensino da poesia, baseada em metodologias que se ancoram em *Leitura Compartilhada* (COLOMER, 2007), se fez o nosso objeto de estudo.

A pesquisa ora proposta⁵ se justifica, deste modo, por três razões; primeiramente, porque a sociedade vivencia um acelerado aumento da população idosa no Brasil e no mundo e, conseqüentemente, das demandas sociais desse público em prol de uma melhor qualidade de vida e interação/inclusão social; segundo, porque, diante desse envelhecimento da sociedade, há a necessidade de uma preocupação quanto à sensibilização das pessoas para com o respeito e o cuidado que demandam os idosos; e, ainda, porque, tendo em vista a emergência recente do fenômeno do envelhecimento populacional, em especial na realidade brasileira, são ainda escassos os estudos sobre essa temática na poesia infantil.

⁵Para a realização desta pesquisa, foi proveitosa a leitura de dissertações do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Dentre elas, podemos destacar:

ARAÚJO, D. da S. Entre as brincadeiras de roda e o encantamento dos poemas infantis: vivências literárias por alunos do ensino fundamental. Campina Grande, 2008. (dissertação de mestrado)

SILVEIRA, D. M. Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização. Campina Grande, 2007. (dissertação de mestrado).

SOUZA, A. G. S. de. “Eu queria dar um avô pra você”: a literatura e a velhice em manuais didáticos do ensino fundamental. Campina Grande, 2011. (dissertação de mestrado)

CAPÍTULO 1 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE POESIA

1.1 Poesia e conhecimento

O poeta é capaz de olhar e ver o mundo e os seres como se fosse sempre a primeira vez e com esse olhar, estranhado e atônito, ele colhe o insólito no que é corriqueiro e o eterno no que é, por sua vez, mortal. (OLIVEIRA, 2013, p.128-129)

O embate entre a concepção da poesia como forma de conhecimento e a concepção da poesia como mera criação literária ou até mesmo imitação tem trazido, ao longo do tempo, questionamentos como: a poesia é Filosofia? A poesia é ciência? A poesia é verdade⁶?

Tal conflito nos parece inesgotável e insolúvel, uma vez que os campos de estudo que se propõem e/ou se concentram em analisar o texto poético e a sua natureza encontram-se em áreas diferentes de conhecimento: de um lado, a Filosofia da Linguagem, que busca na linguagem o seu caráter de fato, de verdade científica e, de outro, a Literatura, que busca na linguagem a sua qualidade de *phatos*, de paixão e emoção.

Segundo Alves (2002), refletir sobre o conhecimento trazido pela poesia requer, também, discutir a especificidade da linguagem deste gênero literário e a sua relação com o sujeito e o mundo. Por isso, antes de mais nada, é acertado afirmar que a poesia possui uma linguagem singular, que se renova e que, pela sua capacidade de possibilitar ao leitor vivenciar novas sensações e sentimentos, confere à poesia autenticidade.

A poesia não é filosofia, como afirma Dufrenne (1969); não é verificável e também não é científica; não é dogma e nem ensinamento moral, como afirma Bosi (1996), porque não se propõe a refletir sobre a linguagem. Entretanto, a Poesia é uma arte de natureza própria, livre da verdade científica, porque pertence a um conhecimento que é intuitivo de quem versa, como reconhece Bosi ao tratar da

⁶Entende-se por “verdade” aquilo que se aproxima do real, dos fatos, dos acontecimentos reais e objetos reais, como cita Hamburger (2007) em *A verdade da poesia*.

poesia lírica (*op. cit.*, p. 9) “é expressão de um conhecimento intuitivo cujo sentido é dado pelo *phatos* que o provocou e que o sustém”.

Poesia é conhecimento porque produz sua linguagem e transfigura a linguagem comum, proporcionando aos seus leitores experimentar novas situações, sensações e sentimentos. Gusmão (*apud* ALVES, 2002) sugere que o poema pode ser fonte de conhecimento por: a) mostrar a linguagem como construção do homem; b) mostrar a diversidade de mundos em que vivemos historicamente e c) conduzir o sujeito à reflexão sobre si mesmo. A Poesia é, portanto, “(...) um potente canal de conhecimento, aliás, poesia é *gnosis*” (OLIVEIRA, 2013, p. 128), porque tem a capacidade de levar o leitor a lugares ainda desconhecidos e inabitados.

Para Eliot (1991), essa capacidade que tem a Poesia de levar-nos a novas experiências, a outra compreensão daquilo que já nos é familiar ou a expressão de algo que vivenciamos e não sabemos como mencionar, amplia a nossa consciência e apura a nossa sensibilidade.

Viver o novo a partir da leitura de poemas pode significar, para o leitor, uma mudança de atitude diante do mundo, porque pode lhe ajudar a romper com o modo de o perceber e o julgar. Pode, vez por outra, como afirma Eliot (*apud* BOSI, 1996, p. 31), “dar-nos uma consciência mais ampla dos sentimentos profundos, ignotos, que formam o substrato do nosso ser, ao qual bem raramente acedemos; porque a nossa vida é, em geral, uma contínua evasão de nós mesmos e do mundo visível e sensível”.

A Poesia, especificamente por possuir diversas vezes caráter subjetivo, nos possibilita conhecer, além do outro e do mundo, a nós mesmos, a nossos sentimentos, já que para Eliot (1991, s.n.p) a tarefa do poeta:

Ao exprimir o que outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem, e por conseguinte, ensinando-lhes algo mais sobre si próprias.

Isso não quer dizer que o poeta tenha em mente educar o seu leitor, muito pelo contrário, “os objetos, o tema são completamente acidentais” (HEGEL *apud* ALVES, 1999, p. 10), pois não há, para o autor do poema, a intenção de comunicar ou refletir sobre um fato, construindo conhecimentos para ou junto ao leitor. A intenção do poeta está na busca pela libertação de seus próprios sentimentos.

Assim, a poesia é arte que brota da sensibilidade, da paixão, da emoção, da inspiração etc. abarcados somente na complexidade da natureza e do âmago humano, tão incompreendidos por nós mesmos e tão enigmáticos para a ciência. Segundo Oliveira:

O poeta sonda e ronda até os limiares da consciência, tenta alargar essa fronteira, realizando viagens verticais e forçando a língua, as línguas, a articular o indizível. É uma viagem em que ele põe em jogo a sua vida (2013, p.128).

Para o poeta, esse “jogo”, do qual nos fala Oliveira, é muito perigoso, pois o seu texto trata, muitas vezes, de uma arte subjetiva, na qual o poeta versa sobre si, sobre suas experiências, sobre a sua consciência, sobre a sua forma de ver e de sentir o mundo. Ele - o poeta -, como um livro aberto, se expõe e se fragiliza diante do leitor.

É necessário dizer ainda que o poeta versa e reflete “para si mesmo”, como afirma Staiger (1975, p. 48). Destarte, para que o leitor apreenda imagens, sentimentos, ideias e conhecimentos que venham a integrar o poema, é preciso, antes, estar aberto e indefeso à leitura, é preciso estar receptivo e compartilhar dessa leitura de alguma forma (*op. cit.*).

Para que o conhecimento trazido pela poesia seja reconhecido pelo leitor, é preciso que ele esteja aberto à leitura do poema. Conhecer através dos versos do texto poético pressupõe sensibilidade, uma certa capacidade de interiorização, pois “só entende aquilo que o poema diz, quem escuta em sua solidão a voz da humanidade (ADORNHO, 2003, p. 194).

É devido à sua busca incessante pela compreensão dos sentimentos profundos e complexos do homem, do outro e do mundo que os cerca, que a poesia se faz assunto indispensável e obrigatório no currículo escolar e, portanto, na formação (sobretudo humanística) do homem.

1.2 A natureza da poesia

Hoje o filósofo reanima e explora a linguagem que foi certa vez a da filosofia nascente, de uma filosofia que ainda não havia especializado e fixado sua linguagem; e esta linguagem estava ainda muito próxima da poesia que nomeava os deuses e as potências, e que veiculava os mitos. Se esta linguagem, tal qual a interpreta o filósofo, dizia o ser e a preocupação de ser que domina o homem, é sem dúvida porque possuía ainda toda sua seiva e trazia em si o eco das experiências primordiais que o homem se declara. (DUFRENNE, 1969, p. 47-48)

Frente ao debate poesia enquanto mera criação literária *versus* poesia como conhecimento, Dufrenne (1969) apresenta uma discussão bastante enriquecedora, discorrendo, especialmente, sobre a natureza da linguagem poética e demonstrando que a poesia leva consigo uma verdade⁷ que lhe é própria e autônoma de cientificidade, porque autêntica. Para compreender a linguagem poética como natureza é preciso compreender, primeiramente, que “(...) a poesia não é filosofia: não reflete sobre a linguagem, ela a produz; mas não a inventa; apenas transfigura a linguagem comum (DUFRENNE, 1969, p. 48)”. É justamente por esse caráter recriador e transfigurador da linguagem que a poesia nos reconduz à natureza das coisas, lembrando-nos de seus traços caracterizadores, de sua força original.

Por natureza, entende-se aqui “necessidade”. Uma necessidade natural da obra que é bela e do poema que é acabado, perfeito, irrefutável; uma necessidade que não é bruta, apreendida por toda e qualquer percepção, mas reservada àquela que é apenas reconhecida por uma refinada percepção - a percepção estética; uma necessidade que não é lógica de um discurso racional, mas uma necessidade daquilo que é natural (*op. cit.*).

⁷Não estamos nos referindo ao desejo de comprovar a veracidade de uma dada realidade, até porque a natureza da linguagem poética não nos permite. Pensamos em “verdade”, a partir da perspectiva defendida por Suzanne Langer (*apud* HAMBURGUER, 2007, p. 40), ao afirmar que “a relação da poesia com mundo dos fatos é a mesma da pintura com o mundo dos objetos; os acontecimentos reais, se eles entram em sua órbita, são motivos da poesia, assim como os objetos reais são motivos da pintura. A poesia, como toda arte é abstrata e significativa”.

Para o autor, o objeto dessa necessidade, dessa linguagem poética, que é o poema, tem o seu significado próprio, justificado e encerrado em si mesmo, uma vez que não imita a natureza, mas produz natureza:

“Com efeito (...) o sentido é tão imanente à forma que se dá no imediato do percebido e nega a conceituação. É antes a necessidade pela qual uma flor desabrocha ou um animal se move, uma necessidade da natureza. (...) E a natureza que essa necessidade atesta, é crescimento e transparência, emulação e ao mesmo tempo manifestação de uma essência singular. (DUFRENNE, 1969, p. 48)

A flor que desabrocha pode não existir verdadeiramente, no plano material. Mas, se o poeta vislumbra e dá vida a essa flor através da linguagem poética e se, recepcionando o poema cuja flor desabrocha, o leitor consegue fazer parte do sonho do poeta, enxergando essa imagem em todas as suas cores, em todos os seus sons, em todo o seu cenário e em toda a sua beleza, então, o desabrochar da flor existiu para o poeta e, sobretudo, para o leitor. Existindo para o leitor, ela existe também para o povo desse leitor e para toda a sociedade.

É irrelevante discutir se a flor existiu ou não em verdade, pois o fato é que, se o poeta conta essa nova experiência de forma singular e essa experiência desperta a percepção estética do leitor em uma nova experiência nunca antes vivida, ela modifica o modo de o leitor perceber tal desabrochar. Deste modo, é acertado reconhecer que, influenciando o modo de ver e perceber as coisas, a poesia influencia também os seus povos. Desse modo, a verdade da poesia se encerra em si mesma, no efeito estético que a sua natureza original produz ao leitor e, em consequência, à sociedade.

É, pois, através da linguagem que, segundo Dufrenne, a poesia “produz com o necessário à necessidade, isto é, considera e trata a linguagem como natureza”, pois reanima a linguagem, reativa o seu poder de se exprimir, ao mesmo tempo em que lhe obedece.

A flor, na poesia, deixará de ser qualquer flor do imaginário de qualquer pessoa e passará a ter vida, movimento, cor, cenário específicos. Isso exemplifica a afirmação de Sartre (*apud* DUFRENNE, 1969, p. 51), sobre a diferença entre a prosa e a poesia: “o poeta considera as palavras como coisas, e não como signos”. Entretanto, é preciso lembrar que a virtude semântica não é esquecida na poesia, pois ela dá nome e evoca as coisas, como esclarece Dufrenne (1969, p.51):

(...) a relação do verbo poético com o objeto, em lugar de ser a do significante para o significado, é a de *analogon* ao imaginário. Ele solicita a imaginação, e conjura a presença imaginária do objeto – em vez de designá-lo – pela “semelhança mágica” que tem com ele. Já vimos que literatura encerra antes um saber imaginante que um saber significante; a poesia por sua vez reclama a imagem (...) porque a palavra, tratada como coisa e não como um signo, só pode significar pela magia e não pela razão; seu poder significante deve ser-lhe conferido por uma livre opção da consciência (...) que a visa em plenitude através da palavra, matéria de imagem, que a representa.

Há uma Natureza que fala na linguagem poética, natureza essa que se exprime em seu máximo potencial, reconduzindo a palavra aos seus traços caracterizadores. O signo, do qual fala o autor, ao andar de mãos dadas com a natureza da linguagem, fala sobre as coisas não como o são na imaginação, mas como as experimenta o sentimento.

Sendo assim, há algumas distinções entre a linguagem poética e a linguagem prosaica, que são citadas por Dufrenne (1969), a exemplo de: a poesia trata a linguagem com respeito, colocando as palavras em liberdade, pois dá privilégio ao léxico à custa da sintaxe; o esquema habitual de informação é transformado, uma vez que a estrutura da frase é alterada por diversos processos, como a invocação, a inversão e a supressão de pontuação; a metáfora aparece na poesia em seu estado bruto, original, em sua forma mais provocante; o sentido de uma palavra cambia em direção a outra e não há, em poesia, uma necessidade de explicação desse movimento.

Além do exposto, o autor (*op. cit*) também ressalta que, diferentemente da prosa, na poesia, a palavra é libertada pelo afrouxamento da sintaxe; as imagens se desdobram e entrecrocaram de forma mágica porque não revelam estruturas conscientes que a prosa explicita; as palavras que escolheram liberdade retornam à natureza e nos surpreendem pela sua força e pela sua graça; a poesia imprime o brilho à palavra, submetendo a frase a ela; devido à desorganização da sintaxe, a poesia abrange uma quantidade maior de informação. Ou seja, em poesia, “as regras da sintaxe, em lugar de aplicarem-se somente aos signos, tendem a ser aqui a explicação adequada das significações” (GRANGER *apud* DUFRENNE, 1969, p. 60). Feitas tais considerações sobre a especificidade do gênero poesia, tentemos entender a sua função social.

1.3 Função social da poesia

A poesia é uma constante advertência a tudo aquilo que só pode ser dito em uma língua, e que é intraduzível. (ELIOT, 19918, s.n.p.)

Se, diante da leitura de um poema, o leitor pode obter algum conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, faz-se oportuna a discussão em torno da função social essencial da poesia. Discutir tal função, segundo Eliot (1991), é discutir sobre a questão geral de qual é a função da poesia enquanto poesia, o que difere de discutir sobre o que a poesia deveria, deve ou deverá produzir no decorrer da história e difere, ainda, de apontar tipos de poesias e suas respectivas funções.

Eliot (*op. cit.*) reconhece que a poesia pode ter um consciente propósito social – como é o caso das antigas runas e cantos executados para espantar mau-olhado e curar doenças – e que, no passado, esses usos do gênero permitiram à poesia uma estrutura que a fez alcançar a perfeição em tipos particulares da poesia.

Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que, mais recentemente, os assuntos “didáticos” ou “moralizantes” adquiriram um conteúdo mais científico e, portanto, se tornaram mais complexos, sendo, então, mais facilmente desenvolvidos (e, conseqüentemente, lidos) em prosa. Além disso, o texto poético que traz informações e/ou conteúdos moralizantes se restringe a poucos tipos de poesia, como comenta o autor:

O poema, cujo objetivo ostensivo é transmitir informações, foi suplantado pela prosa. A poesia didática tornou-se aos poucos restrita à poesia de exortação moral, ou poesia que pretende persuadir o leitor a aceitar o ponto de vista do autor sobre alguma coisa (ELIOT, 1991, s.n.p.)

É importante destacar que esses tipos de poesia, como é caso da poesia didática filosófica, didática informativa, moral, dramática, religiosa etc., têm sempre a sua função específica relacionada com alguma outra função, sendo a discussão

⁸Palestra proferida no Instituto Britânico-Norueguês em 1943 – posteriormente desenvolvida para ser apresentada ao público parisiense em 1945. Eliot (1981) comenta, em sua fala, sobre a função essencial da poesia, em defesa das línguas e da poesia dos povos colonizados por países europeus e que tiveram toda a sua língua, poesia e, conseqüentemente, sua cultura, deturpadas.

dessas funções específicas irrelevantes para a discussão da função essencial e geral de toda a poesia, uma vez que todos os assuntos abordados nesses tipos de poesia podem ser veiculados em prosa (ELIOT, 1991).

O escritor (*op. cit.*) apresenta dois posicionamentos comuns sobre a poesia de cunho didático/informativo: de um lado, há aqueles que renunciam esse tipo de poesia pelo simples fato de haver nele um propósito particular; de outro, aqueles que reconhecem nesse tipo de texto uma autenticidade oriunda da expressão de um ponto de vista.

Em seguida, Eliot (*op. cit.*) sugere uma posição contrária aos dois grupos, afirmando que “a questão relativa ao fato de o poeta estar utilizando sua poesia para defender ou atacar determinada atitude social não interessa” (para a discussão em torno da função essencial social da poesia), pois, “a verdadeira poesia sobrevive não apenas à mudança da opinião pública como também a completa extinção do interesse pelas questões com as quais o poeta esteve apaixonadamente envolvido” (*op. cit.*), ou seja, para a poesia, os conceitos científicos e a forma de ver o mundo sofre mudanças durante o tempo, mas o interesse no bom poema não morre porque ele exprime uma experiência de uma forma singular e, por vezes, encantatória, o que refina a nossa sensibilidade e amplia a nossa consciência.

Partindo então para a análise mais apurada das funções essenciais e gerais da poesia, o prazer aparece com destaque no ensaio de Eliot (*op. cit.*); segundo ele, essa é uma das funções principais que devem ser asseguradas pela poesia e que, em caso de não compreendermos esse mecanismo e nem a diferença que a poesia traz às nossas vidas é porque não há poesia. Para além do prazer que sentem aqueles que gostam de ler poesia, o ensaísta menciona ainda a influência que a poesia traz a todos os indivíduos – inclusive àquele que renega os grandes poetas de seu povo:

(...) creio ser importante que cada povo deva ter sua própria poesia, não apenas por causa daqueles que gostam de poesia — tal pessoa poderia sempre aprender outras línguas e apreciar a poesia delas —, mas também porque isso estabelece de fato uma diferença para a sociedade como um todo, ou seja, para pessoas que não gostam de poesia. Incluo até mesmo aqueles que ignoram os nomes de seus próprios poetas nacionais. Eis o verdadeiro assunto deste ensaio. (ELIOT, 1991, s.n.p.)

Essa diferença/influência que exerce a poesia sobre os povos é, portanto, ponto chave para que entendamos a função essencial social da poesia. Tal influência está relacionada à cultura dos povos, já que cada povo possui uma língua e uma cultura das quais o poeta e sua poesia compartilham e fazem parte. Para ilustrar as últimas assertivas, pensemos em um leitor em país estrangeiro, diante de um poema escrito em língua diferente da sua: esse leitor, segundo Eliot, terá dificuldades muito maiores para entender e “sentir” a poesia do que outros textos em prosa ou outras artes, a exemplo da música e da pintura. Isso porque “a poesia tem um valor para um povo que não pode ter para nenhum outro” (*op. cit.*). O autor reconhece a poesia como a arte mais representativa da nacionalidade de um povo, pois:

O impulso concernente ao uso literário das linguagens dos povos começa com a poesia. E isso parece absolutamente natural quando percebemos que a poesia tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção; e esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral. É mais fácil pensar do que sentir numa língua estrangeira. Por isso, nenhuma arte é mais visceralmente nacional do que a poesia. Um povo pode ter sua língua trasladada para longe de si, abolida, e uma outra língua imposta nas escolas; mas a menos que alguém ensine esse povo a sentir numa nova língua, ninguém conseguirá erradicar o idioma antigo, e ele reaparecerá na poesia, que é o veículo do sentimento. (...)Um pensamento expresso numa língua diversa pode ser praticamente o mesmo pensamento, mas um sentimento ou uma emoção expressos numa língua diferente não são o mesmo sentimento nem a mesma emoção (ELIOT, 1991, s.n.p.)

Isso quer dizer que ler poesia em língua materna é mais compreensível porque a emoção e o sentimento são comunicados através de uma estrutura e de um modo de comunicar que fazem parte de uma mesma personalidade, que não é alheia ao seu leitor nativo.

A nossa língua está constantemente se transformando, assim como a nosso modo de viver e a poesia produz, no decorrer do tempo, a revigoração da fala, da sensibilidade, das vidas de todos os indivíduos de um povo e de todos os povos da sociedade. É essa influência que a poesia exerce sobre todos os membros de uma sociedade, afetando diretamente a sua cultura, que entende Eliot (*op.cit*, s.n.p.) “como a função social da poesia em seu mais amplo sentido: é isso o que, proporcionalmente à sua existência e vigor, afeta a fala e a sensibilidade de toda a

nação”. No entanto, a abrangência da poesia sobre todos os indivíduos de um povo não nos exime de tentar compreender a sua especificidade frente ao leitor infantil.

1.4 Poesia Infantil

*A poesia é uma pulga,
coça, coça, me chateia,
entrou por dentro da meia,
saiu por fora da orelha,
faz zumbido de abelha,
mexe, mexe, não se cansa,
nas palavras se balança,
fala, fala, não se cala,
a poesia é uma pulga,
de pular não tem receio,
adora pular na escola...
Só na hora do recreio!
(ORTHOF, 1992, p. 03)*

Até o século XVII, as crianças dividiam com os seus pais e demais adultos os mesmos espaços, deveres, trabalhos, responsabilidades etc. Elas eram concebidas pela sociedade da época como réplicas dos adultos e nada lhes era poupado, pois enfrentavam as mesmas situações e problemas da vida adulta.

Como afirma Azevedo (2001), não havia para as crianças uma literatura direcionada a esse público, em que os textos trouxessem especificidades voltadas à particularidade do universo infantil, já que este último não fora estudado e reconhecido até então. Além de participarem de todas as atividades que envolviam os seus pais, as crianças também compartilhavam das histórias – repletas de aventuras, imagens e temas fortes – contadas para todos em praças públicas.

A partir do final do século XVII e início do século XVIII, época da reorganização da educação e da fundação do sistema educacional burguês (AZEVEDO, 2001), na Europa, “o universo infantil passou a ser melhor estudado e chegou-se à conclusão que estas crianças mereciam especial cuidado, visto que estavam em um processo frágil de crescimento, amadurecimento e formação” (RIBEIRO, SILVA & MESSIAS, 2012, p. 6).

Desta forma, a criança ocupa nesse momento um lugar diferente daquele habitado pelos adultos, como afirma Narodowski (*apud* CASTRO 2001, *s.n.p.*):

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção.

O cuidado e proteção para com as crianças, no dia-a-dia, passa a estender-se também às leituras levadas a ela. Na literatura, particularmente, inicia-se a escritura de textos “adequados” e específicos para o infante, que necessitava ser poupado de histórias de temas fortes, como a doença e a morte ou quaisquer temas que viessem a lhe traumatizar ou deturpar o seu crescimento, interferir em sua saúde psicológica e em sua formação enquanto pessoa e ser-social.

Contudo, com a reorganização da educação burguesa e com a nova concepção de “criança”, os textos infantis começaram a se reduzir ao conservadorismo e ao didatismo, servindo apenas de manuais de comportamentos e atitudes a serem seguidos, com a pura e única intenção de disseminar e consolidar ideologias de conteúdo moral entre as crianças leitoras, primando o ensino das boas maneiras e esquecendo-se do aspecto artístico e estético, inerente a toda e qualquer literatura.

Aguiar (2001, p. 24), ao discorrer sobre a história da literatura infantil em seu capítulo “Percorrendo a história”, afirma que o percurso dessa nova concepção sobre a criança foi bastante longo, pois “(d)urante muito tempo, as obras infantis serviram principalmente a esse propósito e só aos poucos deixaram de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar o seu *status* artístico. (AGUIAR, 2001, p. 24)

Somente séculos mais tarde, a partir do modernismo, no caso específico do Brasil, é que a concepção de “criança” vem sendo reformulada e a criança vem passando a ser concebida não mais como um ser infantilizado – e também inerte, bobo, incapaz – que deva ser poupada de qualquer preocupação ou sofrimento, mas como um “futuro adulto”, ser atuante na – e, logo, influenciador da – sociedade. É a isso que remete Castro (2007, *s.n.p.*):

Os estudos contemporâneos, nos quais podemos citar os realizados pela sociologia da infância, trazem como tese principal o fato de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. Ou seja, trazem uma proposta de estudar a

infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura.

Em outras palavras, embora a criança esteja em um constante processo de amadurecimento, construção e identificação do próprio “eu” (caráter/índole) e do mundo (enquanto ser-social, participativo da sociedade), vêm passando a ser reconhecidas também, na contemporaneidade, a sua altivez e a sua capacidade de influir e modificar a realidade social.

É com essa concepção de “criança” que a poesia infantil tem produzido textos para os infantes, levando em consideração que “(o) universo da infância é de fato uma esfera separada da vida adulta, que a constitui, mas tem sua própria especificidade, e a poesia que a ele é endereçada deixa transparecer essa diferença” (BORDINI, 2003, p. 69).

As palavras de Bordini nos fazem concluir que “(p)ara se escrever ao público infantil [...] é necessário antes conhecer a criança em suas características de desenvolvimento e pensamento, distinguindo os interesses dos adultos dos interesses infantis” (ROSA, 2009, p.26). Logo, entendemos que o poema dirigido à criança requer, por parte de quem versa, o (re)conhecimento da natureza da atmosfera infantil, então esse mesmo texto, produto de suas idéias, trará peculiaridades que o tornam adequado à leitura do infante. Sobre a poesia direcionada para o público infantil, Valente (2010, p. 103) assinala:

No caso da poesia voltada ao público infantil, a tradição da lírica vem ao encontro das especificidades do termo “infantil”, o que implica acrescentar ao vasto universo da poesia elementos peculiares ao público por ela focados.

A recorrência dessas especificidades, além de reconhecer as particularidades do universo da criança, pode (ou não) diverti-la e encantá-la à medida que a coloca frente a novas experiências estéticas e o apresenta a novos modos de sentir e viver situações/ações/realidades. Desta forma, a poesia infantil pode também (ou não) levar a criança a uma maior autonomia, em que reconhece novos sentimentos, emoções e ações diante das situações propostas nos textos poéticos, por seu caráter lírico e subjetivo.

1.4.1 As peculiaridades da poesia infantil

Um dos primeiros aspectos peculiares a se perceber nos primeiros versos de qualquer poema para crianças é que o seu eu-lírico se diferencia do eu-lírico dos poemas para adultos, pois, no poema infantil, o poeta – que (re)conhece o universo infantil profundamente – se acriancia e cria um sujeito lírico cujo universo se aproxima o máximo possível do universo da criança-leitora. Essa aproximação permite que o infante se identifique com o eu-lírico, com a situação vivida e, conseqüentemente, se reconheça no poema. Aguiar (2001, p. 131) defende que essa é uma faceta muito importante para a poesia infantil, pois ela:

(...) só estará plenamente realizada se for capaz de se aproximar do leitor, criar imagens, sons e ritmos que o façam brincar com a linguagem e descobrir novas formas de se relacionar com o mundo.

As inseguranças, os sonhos, os medos, as dúvidas etc. são agora partilhadas entre enunciador e receptor, fazendo com que o infante se sinta compreendido e acolhido pelo texto poético que lê. No poema “No último andar”, de Cecília Meireles⁹, esta especificidade aparece, pois o eu-lírico se caracteriza como criança e, enquanto tal, “busca” uma maior interação com o seu leitor:

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar.
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

⁹Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901 e faleceu em 9 de novembro de 1964. Foi poetisa, pintora, professora e jornalista brasileira e é considerada uma das vozes líricas mais importantes da literatura, tendo recebido, da Academia Brasileira de Letras, o prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra. Seus textos infantis são largamente reconhecidos pela crítica e pelo público.

Os passarinhos lá se escondem,
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:

no último andar.

Neste poema, o eu-lírico se apropria de características da fala da criança – como, por exemplo, a repetição – e prima por uma linguagem simples, sem rebuscamentos, que não cansa e nem entedia o leitor mirim. O texto é repleto de paralelismos, a se perceber pelos versos “último andar” e “é lá que eu quero morar”, insistentemente repetidos.

Rimas estão presentes em todas as estrofes, sempre entre o 2º e 3º versos; há uma métrica que garante o ritmo e a musicalidade do poema, aspecto que geralmente atrai a criança; e elementos da natureza que, dentro e fora do poema, encantam qualquer infante; etc.

Todas essas características demonstram a preocupação da poetisa em fazer com que a criança aprecie o seu poema de forma divertida; de aproximar a linguagem pronunciada pelo eu-lírico da linguagem própria do infante; e de fazer com que ele se identifique com o eu-lírico e se reconheça no poema, partilhando o encantamento e o desejo (comum a muitas crianças) de morar no andar mais alto, mais bonito, mais encantador.

É através do eu-lírico, portanto, que a linguagem poética é enunciada e, tendo em vista a especificidade de seu destinatário, a poesia infantil contemporânea tem primado, segundo os críticos da poesia para crianças Bordini (1986), Mello (1995), Aguiar (2001), Silva (2010) e Pinheiro (2010), por uma linguagem simples e acessível à criança, através de estrofes e versos curtos; jogos de palavras, rimas, ritmo, som e musicalidade; ludicidade, humor e riso; imagens e fantasia; surpresas; animismo e jogos dramáticos; temas de interesse (ou não) da criança; etc.

A brincadeira e o jogo são, senão o maior, um dos maiores prazeres entre a criança, pois, aliados à imitação do mundo que se vive ou à invenção de outros mundos, acompanham a criança em vários anos de seu crescimento e tem significado diferente, na vida da criança, do que tem para o adulto.

Para a pessoa adulta, o jogo é apenas uma forma de escapar das responsabilidades e divertir-se, por isso, o adulto reserva algumas horas específicas de seu tempo para esta atividade. Já a criança o admite como uma atividade constante, praticando-a em seu dia-a-dia e em diversos ambientes (MAGALHÃES, 1984).

O jogo assume, na vida da criança, um papel formador, visto que é por meio dele que o infante transforma, inventa, cria e descobre mais e mais possibilidades de ser (RIBEIRO, 2010). Ademais, é provável que a criança, através do ato de jogar, explore sentimentos e emoções, da mesma forma que explora o mundo fora do jogo por meio de suas percepções. Sobre esta dimensão afetiva do lúdico, Magalhães (1984, p. 26) aponta que:

(...) o jogo não é simplesmente satisfação de desejos isolados. Encenando o que não pode ser realizado fora do mundo lúdico, a fantasia ganha uma instância afetiva (...) jogando, ela (a criança) atinge uma generalização do afeto.

Assim, o jogo permite, por meio dele, à criança viver o que a realidade muitas vezes não admite. Por meio dele o infante ensaia determinadas situações, como, por exemplo, o perigo, o trabalho, a maternidade/paternidade etc.

Entretanto, a criança é afastada desta atividade ao ingressar na escola, o que gera uma ruptura, um desequilíbrio, já que o jogo “*é uma forma peculiar de exploração do mundo real pela fantasia que, restringida, cede lugar a uma forma de informação intelectual sobre o mundo*” (MAGALHÃES, 1984, p. 28).

A apreciação da poesia infantil em sala de aula, através de metodologias de ensino que propiciem a experiência estética e lúdica do texto poético, pode ser uma maneira de manter o jogo na vida da criança em idade escolar e uma das razões pelas quais a poesia deve ser conteúdo previsto no currículo do aluno, pois:

Se a escola estabelece uma ruptura entre o ludismo infantil e a iniciação do código verbal escrito, a poesia infantil parece oferecer um meio de remediar a brouquidão da passagem de uma experiência a outra (MAGALHÃES, 1984, p. 32)

Assim como a poesia, “*o lúdico, a brincadeira (...) deixa entrever o desejo de um mundo mais harmonioso, menos mecânico* (PINHEIRO, 2010, p.247)” e é ciente de tais assertivas que o poeta sagaz faz de seu texto um “brinquedo” para as

crianças, através da linguagem poética. Para tornar a linguagem do poema infantil divertida, o poeta se utiliza, então, de vários artifícios. Os jogos de palavras, as rimas, o ritmo, a musicalidade e a ludicidade são alguns deles. Observemos o poema “Galo”, de Ricardo Azevedo¹⁰:

É galo mas não é ave.
Não tem bico nem avoa.
Mas canta de vez em quando
na cabeça da pessoa.

É galo mas não tem pena
Só canta na hora errada.
Adora dar na cabeça
De quem leva uma pancada!

O poema acima é um bom exemplo de texto que brinca com a linguagem uma vez que o poeta se utilizou de uma brincadeira popular, a adivinha, e da linguagem poética para compor o texto literário. A ludicidade é, claramente, dos aspectos peculiares da poesia infantil percebidos nesse poema.

O poema, que não é iniciado pela frequente pergunta *o que é o que é?* e deixa, a cargo do leitor a descoberta da brincadeira durante a sua leitura, desperta a curiosidade, a imaginação e a criatividade por parte do leitor, além de trazer a resposta da adivinha como uma surpresa, outro aspecto peculiar da poesia infantil. Pinheiro (2007, p. 60) pressupõe que poemas como esse “devem ter nascido da observação do brincar das crianças, do modo como elas se transformam em personagens, como atuam concreta ou imaginariamente sobre a realidade”.

Assim, pode-se afirmar que Azevedo é conhecedor do universo infantil, reconhece a ludicidade enquanto atrativa à criança e utiliza-se desta peculiaridade nos versos de seu poema a fim de conquistar o seu público-leitor. Curto, o texto poético supracitado é ainda repleto de rimas e ritmo demarcados que, segundo Aguiar (2001, p.111), “é um auxiliar para a memória e faz com que o sujeito retenha certas imagens sem esforço”. Além disso, a rima auxilia na musicalidade do poema, outro aspecto peculiar da poesia infantil que prende a atenção e diverte o seu

¹⁰Ricardo José Duff Azevedo, nascido em São Paulo em 1949, é mestre em Letras e doutor em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo. É também escritor, poeta, ilustrador e pesquisador brasileiro. Já publicou mais de cem livros infantis. Seus livros já receberam cinco prêmios Jabuti e um prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA)

público-leitor. Esse aspecto é também percebido no poema “A casa”, de Vinicius de Moraes¹¹:

Era uma casa
muito engraçada
não tinha teto,
não tinha nada
ninguém podia
entrar nela não
porque na casa
não tinha chão
Ninguém podia
dormir na rede
Porque na casa
não tinha parede.
Ninguém podia
fazer pipi
porque penico
não tinha ali
mas era feita
com muito esmero
na rua dos bobos,
número zero

Segundo Bordini (1986, p. 23), “a evidência sonora da poesia (...) ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança (...)”. A afirmação da autora se comprova ao sabermos da existência de tantos textos poéticos que, dado o seu caráter melódico, acabam sendo musicados e tendo uma boa recepção por parte da criança. É o que acontece, por exemplo, com o poema acima.

Musicado por Toquinho, “A casa” é um dos poemas mais conhecidos e cantados entre os pequenos, o que leva os pesquisadores da poesia infantil a se questionar sobre o texto poético de Vinícius: entre as crianças, ele é mais conhecido enquanto poema ou enquanto música? Não se quer, com isso, apresentar uma hierarquia entre os gêneros, mas, pelo contrário, ressaltar que “(a) música pode se ‘converter em recurso para apreciação da literatura’” (BORDINI *apud* PINHEIRO, 2007, p. 69). Em outras palavras, o que se quer dizer é que os gêneros podem andar de mãos dadas, sobretudo em sala de aula, para uma maior apreciação estética da literatura.

¹¹Vinicius de Moraes nasceu no Rio de Janeiro em 19 de outubro de 1913 e faleceu na mesma cidade em 9 de julho de 1980. Foi um diplomata, dramaturgo, jornalista, poeta e compositor brasileiro. Para crianças, escreveu *A arca de Noé*, livro de poemas infantis aclamado pela crítica e um dos mais populares de autoria do poeta.

Quando destinado ao público infantil, o poema que possui musicalidade poderá ser ainda melhor recepcionado e apreciado pelas crianças. Entretanto, há outras especificidades da poesia infantil que agradam o infante, segundo Bordini (1986, p. 26):

Nem só de efeitos auditivos se faz o poema. (...) O processo de apreensão do outro se inicia pelos órgãos sensoriais (mais dependentes do contato (gosto, tato) e se estende aos distanciadores (olfato, audição e visão). Estes últimos, em especial a visão, comandam a apropriação intelectual da realidade e seu apuramento possibilita a autodeterminação no espaço físico e depois no social.

A visão, entendida como um dos sentidos mais importantes para a percepção e apropriação da realidade, é estimulada, na criança, por outro aspecto peculiar da poesia infantil contemporânea a ser aqui comentada: a imagem. Ainda segundo a autora (*op. cit*), “a imagética (...) é a vereda poética de desvelamento das aparências sensoriais”, isto é, a leitura das imagens permite a criança imaginar, visualizar e, por fim, perceber sentidos que podem estar além do texto.

No poema “A casa”, o aspecto da imagem também pode ser verificado. Apesar de o objeto “casa”, do qual principalmente versa o poema, estar sendo desconstruído – até a surpresa de sua inexistência nos versos finais – assim como todas as ações relacionadas a ela, é possível visualizar, através da leitura das imagens, a casa, as ações que nela não podem ser realizadas e até mesmo a rua em que ela (não) existe.

As imagens, gradualmente desconstruídas, assim como a casa, ajudam na construção de sentido do poema. Isso porque elas permitem no início do texto, a visualização de um todo existente e, ao final do poema, de um todo inexistente.

Para a criança, é interessante, como destaca Aguiar (2001), que as imagens trazidas sejam simples, possíveis no imaginário e compreensão infantis, pois, deste modo, permitem a elaboração da síntese dos sentidos do poema.

Assim como em “A casa”, no poema “Pagando mico”, de Marcelo R. L. Oliveira¹², a seguir, é observada a presença de imagens simples, que estimulam a imaginação da criança leitora:

¹²Marcelo R. L. Oliveira nasceu em 1960, em Ituiutaba, Minas Gerais. É professor do Departamento de Química da Universidade Federal de Viçosa e também autor de vários livros literários. Em 1998 foi o vencedor do VIII Prêmio Henriqueta Lisboa de literatura infantil, patrocinado pelo Governo do Estado de Minas Gerais com os originais de *Nós e os bichos*.

O cabeleireiro dos bichos
– macacos me mordam! – é o pato.
Hoje ele vai pentear macacos
que querem ser micos de circo.
Vai pagar mico, de fato,
pois macaco não tem dinheiro
e não há quem pague o pato.

O poeta que reconhece o universo infantil se utiliza, intencionalmente, de aspectos que chamam a atenção da criança para compor um poema. Assim o fez Oliveira ao optar por trazer ditos populares à composição de seus versos – como “macacos me mordam”, “pagar mico” e “pague o pato” – que contemplam, ainda, a presença de animais. O poeta traz, em um só poema, a cultura popular e o tema dos bichos, tão queridos pelas crianças.

Observa-se, no poema em questão, que os bichos, o macaco e o pato, adquirem ações humanas: o pato tem uma profissão, é cabeleireiro e penteia o cabelo dos macacos, que por sua vez, querem trabalhar no circo. Os patos vão “pagar mico”, expressão popular que quer dizer “passar vergonha”, porque os macacos não têm dinheiro para “pagar o pato”, expressão que quer dizer “levar a culpa por algo que não cometeu”, mas que adquire o seu sentido literal no poema, de pagamento de dívida. Tais ações humanas que são adquiridas por animais no decorrer dos versos do poema se caracterizam como animismo, peculiaridade da poesia para crianças que diverte o leitor e dá margem para a prática de outra: o jogo dramático (JD).

O JD nada mais é do que a brincadeira fora do poema que, como afirma Slade (*apud* PINHEIRO, 2007, p. 47), “é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim um comportamento real dos seres humanos”, em outras palavras, ainda que o JD seja uma atividade por vezes fantasiosa, ele permite que o infante experimente determinadas situações através de ações e vivências, divertindo-o frente à ludicidade do JD e alimentando a sua fantasia.

“O JD é [...] a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida” (SLADE *apud* PINHEIRO, 2007, p. 48). Portanto, o jogo é possível durante a leitura do poema acima, uma vez que as crianças podem atuar como os animais trazidos –

elas podem ser patos cabeleireiros, macacos que trabalham em circos ou o que a realidade permite ou não permite – partindo para, além da leitura do poema, a “encenação” das ações descritas.

É preciso destacar que são muitas as peculiaridades da poesia Infantil. Quando acontecidas nos versos de poemas, elas acarretam em outras, acrescentam à qualidade literária dos poemas e podem contribuir para o entendimento dos sentimentos e das ações humanas, por parte das crianças, durante e após a experiência literária. Todavia, não é obrigatório que existam em seus versos todas essas particularidades de uma só vez. Cada poema infantil pode assumir uns e outros aspectos, levando o poema a resultados e efeitos estéticos diferentes, tornando a experiência literária e a apreciação estética bem mais interessantes e enriquecedoras.

CAPÍTULO 2 - PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO IDOSO NA SOCIEDADE

2.1 O idoso brasileiro

As árvores que o velho planta serão abatidas. [...] O filho não recomeçará o pai, e o pai sabe disso. Ele desaparecido, a herdade será abandonada, o estoque da loja vendido, o negócio será liquidado. As coisas que ele realizou e que fizeram o sentido de sua vida são tão ameaçadas quanto ele mesmo. (BOURVOIR apud BOSI, 1998, p. 77)

O sistema econômico e a cultura às quais as sociedades pertencem dizem muito sobre seus valores, posturas e atitudes – modos de ação. Nas sociedades orientais, por exemplo, o idoso é visto de um modo positivo, como um ser portador de experiências e sabedorias, passadas oralmente para os jovens (FERRETO, 2010).

Já no Brasil, sociedade ocidental, sempre movida pelos princípios mais arraigados do capital, os idosos “são geralmente tidos como indivíduos que incomodam, que estão ultrapassados, ou como aposentados sofredores.” (*op. cit.*, 2010, p. 25). Partindo para um estudo de natureza mais prática acerca da situação do idoso, torna-se claro que o modo capitalista de sociedade ocidental, adotado e mantido durante toda a formação social, leva ao tratamento discriminatório, preconceituoso e hostil da pessoa idosa.

Isso acontece porque “(a) imagem da velhice, construída socialmente, foi calcada em valores e conceitos estigmatizadores, evidenciando-se os aspectos negativos dessa etapa da vida” (RAMOS *apud* FERRETO, 2010, p.27). Essa máxima se deixa entrever na própria representação que se faz do idoso em diversas instâncias sociais brasileiras.

Para compreender a influência dessa representação do idoso, nas várias relações que se estabelecem com a pessoa idosa na sociedade brasileira, precisa-se, antes de tudo, compreender o que são as percepções sociais e as representações sociais. Para este fim, se faz necessário a abertura de um parêntese para a discussão desses conceitos, os quais, posteriormente, serão retomados numa perspectiva e propositura mais integradora entre ambos.

2.1.2 Percepção Social

Os estudos sobre a Percepção Social fazem parte dos estudos da Psicologia Social e se iniciaram em meados dos anos de 1950 juntamente a outras linhas de pesquisa, surgidas a partir da fundação da Escola de *Gestalt*¹³, e se ancoraram na hipótese de que as leis aplicadas pelos Psicólogos da referida Escola, para explicar a percepção de objetos físicos, também seriam igualmente aplicáveis para a percepção das pessoas e dos comportamentos sociais (ÁLVARO & GARRIDO, 2006)

Segundo Heider (*apud* ÁLVARO & GARRIDO, 2006), para a percepção de pessoas, não notamos apenas os aspectos físicos, mas também outros elementos, como valores, crenças, intelectualidade, personalidade etc. Percebemos as pessoas como causa de suas ações e de suas características biológicas, no intuito de organizarmos cognitivamente o meio social, do qual fazem parte os indivíduos e as suas ações. Esse todo constitui, portanto, uma unidade perceptiva, em que as pessoas são uma causa e as suas ações um efeito.

Após realização de experimentos em que sujeitos deveriam descrever suas impressões acerca do outro, Asch (*apud* ÁLVARO & GARRIDO, 2006) concluiu¹⁴ que, no processo de percepção, os sujeitos tendem a desenvolver impressões de determinada pessoa, ainda que com poucas pistas sobre ela; as características são sempre apreendidas de modo inter-relacionado; as impressões são estruturadas; cada descrição possui a qualidade do todo, desempenha influência sobre a organização total e é por ela influenciada; as impressões definem o contexto em que se desenvolvem outras percepções; as incoerências levam à procura de uma informação mais profunda que resolva o equívoco.

¹³A Escola de *Gestalt* surgiu na Alemanha, no século XX, e buscava entender os processos mentais, a exemplo da percepção.

¹⁴Asch chegou a essas conclusões após observação de textos, produzidos por um grupo de pessoas que haviam participado de seu experimento: colocadas dentro de uma sala, os participantes receberam uma folha de papel com poucas informações acerca de uma mesma pessoa desconhecida. Após a leitura dessas informações, os participantes deveriam escrever sobre as características dessa pessoa (ÁLVARO & GARRIDO, 2006).

Faz-se importante afirmar ainda que o caráter social da percepção é determinado por seu conteúdo, ou seja, pela natureza social do estímulo que se percebe (ÁLVARO & GARRIDO, 2006). Em outras palavras, aquilo que se percebe pode ter relevância social (em que um grupo social percebe) ou individual (em que uma só pessoa percebe).

Ao processo de Percepção Social, sobretudo no que diz respeito às impressões de um grupo social sobre outro, na qual enfatizamos o que há de semelhante entre as pessoas e adotamos posturas conforme estas hipóteses, se atrelam elementos intrínsecos aos que percebem, a exemplo da discriminação, do preconceito e dos estereótipos:

(...) o que também influencia nas percepções é o preconceito, o qual consiste em atitudes negativas, aprendidas e dirigidas a determinado grupo, como é o caso do autoritarismo que é fator propício à assimilação de atitudes preconceituosas. (RODRIGUES, 1981, p. 249)

Para o autor, (*op. cit.*, 1999), na base do preconceito estão as crenças acerca das características pessoais que atribuímos às pessoas ou a determinados grupos, chamadas de estereótipo, crenças compartilhadas sobre características físicas ou psicológicas, bem como comportamentos de determinado grupo de pessoas semelhantes, podendo ser positivos ou negativos.

Vale ressaltar que a família se constitui, na vida do homem, como a primeira instância autoritária, educativa e responsável por inserir, reforçar ou moderar tais crenças e valores, bem como o preconceito, colaborando e influenciando no modo da criança ver e perceber o mundo. Sobre isto, Kaloustian (1988, p. 25) defende que:

A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais. É também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades. Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.

Neste sentido, as relações familiares, os laços afetivos que ligam os entes dentro do seio familiar, se fazem de extrema importância para a boa convivência intergeracional do homem, visto que gestam um projeto de formação e construção de cidadãos éticos (POLITY, 2005). López (2002, p. 13) concorda com Polity (*op. cit.*) ao destacar que os parentes são agentes primários no desenvolvimento da criança, pois, por serem os mais próximos a elas, têm um relevante papel instrucional. A esses entes, destaca-se a visão sobre o papel da família no processo de educação do infante, sendo a sua influência inquestionável no que diz respeito ao seu papel de agente educativo. Para o autor:

O estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre os pais e seus filhos pode desencadear o desenvolvimento de padrões interacionais positivos e de repertórios salutares para enfrentar as situações cotidianas, o que permite um ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que ele participa (...).

Para Zagury (2008, p. 15), a família “é a principal responsável por incorporar as transformações sociais e intergeracionais ocorridas ao longo do tempo, com os pais exercendo um papel preponderante na construção da pessoa, de sua personalidade e de sua inserção no mundo social e do trabalho. Através de seu papel educativo e de sua autoridade, a família pode então repreender atitudes negativas resultantes de preconceitos e estereótipos ou, pelo contrário, reforçá-las.

Outra instituição que também tem papel fundamental na educação da criança para a percepção social é a escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 07) objetivam para o Ensino Fundamental fazer o aluno:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
[...]
conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

A problemática em torno do ato de estereotipar pessoas ou grupos sociais é que tais ações podem levar a generalizações equivocadas, principalmente quando

não conseguimos perceber os sujeitos em suas idiossincrasias (RODRIGUES, *et al* 1999).

Conforme Rodrigues *et al* (1999) durante o processo de percepção do outro, simplificar situações complexas – como negligenciar informações ou acrescentar informações não procedentes – pode nos levar a interpretar de forma inadequada tais situações e fazer, por conseguinte, com que a nossa organização cognitiva mude de direção, conduzindo-nos às portas da discriminação e do preconceito.

2.1.3 Representação social

A teoria das Representações Sociais foi proposta pelo psicólogo Serge Moscovici, em meados dos anos de 1960 (CHARLES & SILVA, 2013). Para Moscovici (1978, p. 79), as Representações Sociais estão localizadas na linha que divide o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e podem ser definidas como:

Sistema de valores, noções e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para orientar-se no contexto social e material, para dominá-lo... um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens se integram em um grupo ou em uma relação cotidiana de intercâmbios, liberam os poderes da imaginação. (p. 79)

Sendo assim, as Representações Sociais possuem quatro funções essenciais para o mecanismo social: de conhecimento, identitária, de orientação e justificadora (ABRIC *apud* CHARLES E SILVA, 1998). Segundo o autor (*op. cit.*), a função de conhecimento se refere à capacidade de os homens apreenderem e explicarem a realidade através das referidas representações, o que facilita a comunicação social permitindo a transmissão do saber prático do senso comum.

A segunda, função identitária, se refere aos processos de comparação social, ao passo que define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, em que a coletividade assume uma espécie de controle social sobre cada indivíduo a ela pertencente.

Por sua vez, a função de orientação toma as representações como guia dos comportamentos e das práticas sociais, uma orientação para a ação.

A última função, justificadora, explica determinados comportamentos sociais de um grupo frente a outro, estereotipando as relações entre eles, contribuindo para a sua discriminação ou para a sua distância social.

Moscovici (1984), ao mencionar o principal objetivo das Representações Sociais, constata que o seu propósito é transformar elementos que nos parecem estranhos em elementos conhecidos, familiares, um conhecimento manejável e do nosso senso-comum.

Em suma, enquanto a Percepção Social envolve um processo de interpretação do meio social, como de características de grupos e pessoas, as Representações Sociais envolvem, por sua vez, um processo de criação por parte de determinado grupo social. Para ilustrar melhor tais assertivas, pode-se pensar na criação de textos poéticos sobre o idoso: os poetas, a partir de suas experiências particulares de mundo, percebem o idoso em suas características – físicas e psicológicas (processo de interpretação/ percepção) – e então, durante escrita, partem para elaboração de poemas que abordam a figura desse grupo social (processo de criação/ representação).

Observamos que a representação social do idoso no Brasil sofre alterações ao longo do tempo, pois acompanha as mudanças sociais que exigem políticas sociais para o envelhecimento. Tais políticas pressionam a criação de categorias de classificação que se adapte à nova condição moral, assim como a construção ética do objeto velho (PEIXOTO, 2010). Debrucemo-nos, entretanto, no estudo da realidade e da representação social do idoso, que inicia em meados dos anos 1960 (MERCADANTE *et al*, 2010), com o aumento da taxa da população idosa, até os dias atuais.

O aumento abundante da taxa de idosos¹⁵ diante das outras faixas de grupos etários é um fenômeno mundial e uma consequência natural dos processos de desenvolvimento e industrialização da sociedade, em que alcançamos baixas taxas de fecundidade, redução da mortalidade, aumento da longevidade e urbanização acelerada (CAMARANO, 1999).

¹⁵Como idoso, consideramos aqui a população de 60 anos ou mais, assim como estabelecido na Política Nacional do Idoso.

Em relação a outras sociedades, o fenômeno é, ainda, fato novo no Brasil, pois teve início na década de 1960 e continua a crescer, já que o número de pessoas idosas passou de três milhões em 1960 para quatorze milhões em 2002 e, para 2020, as projeções demográficas apontam para trinta e dois milhões, alocando o país no 6º lugar do *ranking* mundial de países com maior número de idosos. (MERCADANTE *et al*, 2010).

Esse fenômeno é recebido no Brasil, segundo Peixoto (2003, p. 70), como um problema de ordem social, afetando o Estado, a família e as relações intergeracionais:

[...] o que tornou a velhice um problema social foram, sobretudo, as consequências econômicas, que afetaram tanto as estruturas financeiras das empresas – e, posteriormente do Estado, com o advento das aposentadorias –, quanto as estruturas familiares, que até então arcavam com os custos de seus velhos, incapacitados para sustentar a si mesmos. A transferência desse encargo para outra instância afetou sensivelmente as relações entre as gerações nas diferentes classes sociais.

Avanços como o aumento da longevidade, que se deve aos progressos na saúde, deveriam significar um ganho para toda a população, que passa a viver mais e melhor, pois, como estima Mercadante *et al* (2010), em 2025, o brasileiro viverá em média até os 75,3 anos. Porém, esse quadro, no qual o país abarca um número exorbitante e crescente de pessoas idosas, significa também, principalmente para o Estado e para a família, mais gastos, mais trabalho e mais tempo de dedicação ao idoso, uma vez que este necessitará de atenção maior, mais políticas públicas e cuidados especiais, sobretudo no que diz respeito à saúde, para que possam viver de maneira digna, o que pressupõe viverem efetivamente integrados à sociedade.

No Brasil, há duas grandes leis oficiais que visam garantir os direitos da pessoa idosa: tratam-se da Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso.

A política nacional do idoso, Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, tem por objetivo assegurar os direitos sociais da pessoa idosa, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade, legislando que o idoso não deve, de forma alguma, ser alvo de discriminações.

A lei prevê em seu Art.4, que cabe à família, à sociedade e ao estado o dever de garantir ao idoso todos os direitos sociais de cidadania, garantido a sua participação na comunidade, defendendo a sua dignidade e bem-estar. Legisla ainda

que o envelhecimento é um processo comum à todos na sociedade, devendo ser objeto de conhecimento e de informação a todos.

Já o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, é destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos e, diferentemente da Política Nacional do Idoso, o Estatuto objetiva, além de legislar sobre os direitos da pessoa idosa, orientar a sociedade, determinando a cada uma das instâncias sociais seus deveres em relação ao idoso.

O Art 3º do Estatuto visa a garantia do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária, dispondo sobre o que cabe à família, à comunidade, à sociedade e ao Poder Público.

Segundo a referida Lei, Art 8º, o envelhecimento é um direito da pessoa humana e a sua proteção é um direito social, sendo, como legisla o Art 4, todo o tipo de atentado aos direitos do idoso, um crime que deve ser punido na forma da lei. Nenhum gesto de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão deverá ser cometido contra o envelhecete.

Assegura-se-lhe, ainda, através do Art 2º, oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Já sobre o direito à liberdade, respeito e à dignidade, legisla-se que:

Art. 10º É obrigação do Estado e da sociedade assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.

§- 2.º O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, ideias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais.

Fato é que a realidade dos idosos no Brasil foge às expectativas de uma vida saudável e digna, como prescrito nas referidas leis, pois eles são “(...) estereotipados conforme representações sociais da sociedade e da cultura a que pertencem” (FERRETO, 2010, p.25).

O pensamento que se conserva na sociedade brasileira sobre o velho, ainda que não de forma consciente, é que ele conquistará, ocupará e tomará os espaços e os empregos que antes pertenciam às pessoas mais jovens, uma vez que passam a

ter uma vida mais longa e a requer mais oportunidades de participação, produção e influência na sociedade. Em resumo:

(...) o desenvolvimento e a industrialização, aliados à lógica do consumo e do lucro materializada pelo sistema capitalista, ao passo que permitem longevidade às pessoas, acabam por acirrar uma “luta” entre os jovens e as pessoas idosas por um lugar na sociedade (SILVA, 2014, p. 14)

Nessa luta, estar em contato com a novidade e saber utilizá-la é uma condição para a participação e para a permanência na coletividade, sobretudo, no que diz respeito ao mercado de trabalho, pois, como supõe Mendes (2012, p. 111), “(e)m uma realidade cultural produzida pela economia neoliberal onde (quase) tudo é negociável e descartável pela incessante novidade, é condição (ou condicionamento?) para subsistência estar em sintonia com o novo.”

A lógica das sociedades capitalistas ensina aos seus filhos que aquilo que é velho, aquilo que quebrou, aquilo que apresenta defeito, por mínimo que seja, deve ser jogado fora, pois há dinheiro suficiente para comprar uma nova peça e, de forma indiretamente proporcional, não há tempo para conserto ou para levar a quem conserte. Deste mesmo modo a sociedade do consumo, que vive sob essa lógica, estende o pensamento e age diante dos seus idosos. Assim, associa-se a imagem da velhice à decadência, incapacidade, pobreza e até mesmo à invalidez (DEBERT *apud* PEIXOTO, 2003, p.80). Não há tempo para cuidá-los ou levá-los a quem cuide e, muitas vezes, esbanjam a sua “riqueza”, jogando o seu ente ancião, ainda em condições de viver e atuar em sociedade, em asilos.

Investir no futuro de jovens capazes e produtores, proficientes na utilização de diversos tipos de tecnologias ou investir tempo e dinheiro elaborando políticas públicas de saúde, educação e inclusão do idoso no mercado de trabalho, ensinando-os a ligar o computador? Ora, para a sociedade de lógica capitalista, escolher a segunda opção certamente significaria mais trabalho e mais despesa para o Estado. Sobre o empenho desta última instância no investimento de políticas sociais para o idoso, Peixoto (2003, p.80) observa que:

A proposição de uma política para a velhice está ainda engavetada na mesa de um ministro qualquer. Em um país onde reinam a desnutrição, o analfabetismo, o desemprego, a habitação precária e tantas outras misérias, a velhice não entra na lista das ações políticas.

Assim, uma vez doente e não mais produtivo, o “velho”, ao não possuir mais força de trabalho e/ou valor de mercado, não vai dispor de projetos que visem a sua permanência no trabalho e na sociedade, ele vai, provavelmente, ser substituído por uma “peça” mais nova – leia-se: “jovem”.

(...) nos últimos anos, as pessoas em processo de envelhecimento têm enfrentado a desvalia engendrada pelo não reconhecimento de sua importância, especialmente no mundo ocidental. Na lógica capitalista, quem não produz não tem mais o seu valor. (MENDES, 2012, p. 113)

É esse tipo de pensamento (utilitarista) que leva ao descaso e ao preconceito para com as pessoas mais velhas, pois, diferentemente de outras culturas, no mundo ocidental, o processo de envelhecimento não significa um reconhecimento da aquisição de experiência e sabedoria; antes, para os jovens e muitas vezes para o próprio idoso, este processo denota se tornar incapaz de produzir e de se apropriar de novas tendências.

Dessa forma, a população brasileira entra em uma incessante busca pela eternização da juventude e da jovialidade, ainda que isso leve ao sofrimento do adulto dos que beiram a terceira idade ou dos que já a vivenciam, como assegura Mendes (2012, p. 111):

Dessa lógica advém a prerrogativa de que “o mundo é dos jovens”. Por isso, busca-se desvairada e intensamente, a juventude eterna “enquanto dure”, ainda que comprada em clínicas ou em forma de cápsulas.

Manter a pele, o cabelo e o corpo com aparência jovem está acima, portanto, de manter-se saudável. Por isso, as pessoas enfrentam processos muitas vezes dolorosos e danosos, porque agressivos, à saúde, a exemplo de plásticas, pinturas de cabelo, bronzamentos artificiais etc.

Além de tentar manter a aparência do jovem, os mais velhos também buscam comportar-se como aqueles, através das atitudes e das falas, temendo a sua própria exclusão de determinados grupos, a exemplo de sua família.

A família, por sua vez, alienada pela novidade, ao perceber as rugas, os cabelos brancos e comportamentos que destoam do universo jovem, desvaloriza, exclui e subestima os seus idosos. Muitas vezes, “fecha os olhos para as suas demandas, ensurdece-se diante de suas vozes e os “jogam” no muro do

esquecimento e da invisibilidade, olhando para o seu velho como um fardo, um ser inerte, incapaz, sem voz e sem autonomia” (SILVA, 2014, p. 15).

É nesse contexto familiar que surge, então, o *Bullying na envelhecimento*, conceito apresentado por Mendes (2012) e que se refere ao contrangimento do idoso, através de atitudes de desrespeito à natureza do velho e que é responsável por sua exclusão e se manifesta em insultos, xingamentos, privações, apelidos, injustiças, acusações etc, segundo a referida autora:

(...) comumente, os jovens – crianças, adolescentes e adultos – veem, quando o fazem, os “velhos”, no seu linguajar, como “fora do prazo de validade” e que, portanto, ‘não merecem suas atenções ou tolerâncias. Acelerados pelos apelos da sociedade de consumo de produtos, idéias, sensações e emoções, muitas vezes (...) não percebem a sabedoria conquistada no tempo vital como valor. Além de colocarem os “velhos” em situação de invisibilidade, já que não valem mais, os enfrentam como empecilhos. (*op. cit.*, 2012, p. 111)

Essas situações de humilhação e de desrespeito são atestadas no nosso dia-a-dia, nas filas dos bancos, dos supermercados, nos estacionamento, ainda que, em todos esses lugares, haja indicações da prioridade do idoso frente aos mais novos, seja através de placas, frases de efeito, marcas no chão ou assentos etc. Em se fazendo necessária a imposição da Lei, evidencia-se que as pessoas não são orientadas a tratar respeitosamente o idoso, sendo muito comuns atos de discriminação e preconceito.

Por que marcamos o chão dos estacionamento, de acetos e filas de banco, de ônibus, colocamos avisos nas filas do supermercado etc, para assegurar a vaga e o direito do idoso? A resposta é simples: porque não reconhecemos a pessoa idosa como parte integrante, atuante e participativa da sociedade. Não reconhecemos sua natureza, suas demandas e seus anseios. Caso contrário, as marcações e avisos não seriam necessários, pois as pessoas gentilmente cederiam os seus lugares aos mais velhos, respeitariam a condição e a fragilidade de seus idosos.

Araújo, Souza e Faro (2010) chamam atenção para um outro sintoma de descaso com o velho: o alto número de velhos internados, por suas famílias, em asilos, trazendo dados alarmantes do recenseamento brasileiro de 2010, em que 113 mil idosos moravam em domicílios coletivos, e dos registros do Ministério do

Desenvolvimento Social, que revela que, em 2005, a União financiou 1.146 instituições para 24.859 idosos.

Diante desses dados, vale destacar que esses idosos abrigados fazem, geralmente, parte de uma parcela financeiramente privilegiada da população, na qual suas famílias têm condições mínimas de mantê-los nestas instituições. Além disso, o fato se dá em um contexto em que são poucas as Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI) no Brasil, uma vez que, apenas 20,6% dos municípios brasileiros oferecem essa modalidade de assistência à pessoa idosa, segundo dados do Perfil dos Municípios Brasileiros (IBGE, 2009),

Assim, percebemos que o número de abrigados seria bem maior se as famílias tivessem condições de bancar as despesas de seu ente e se o Estado ofertasse maior número de vagas, numa maior quantidade de municípios. Os dados revelam ainda que a União tem encontrado dificuldades para o atendimento da população.

Há uma formalização e uma compreensão generalizada de que a família se constitui não apenas a primeira, mas, também, a principal instância responsável pelo idoso; no entanto, muitas vezes é exatamente nesta instância social que os idosos vivenciam situações de destrato e de exclusão (MENDES, 2012). Uma das mais fortes expressões deste processo de exclusão do idoso é o cerceamento do convívio familiar e comunitário, através das internações.

Descaso, maus tratos, preconceitos, exclusões etc., constituem a realidade concreta de muitos idosos brasileiros, mas, esta situação pode ser revertida a partir de uma revisão dos valores intrínsecos à representação social da velhice, começando pela instância da família, cuja percepção deve contribuir para a proteção e a inclusão da pessoa idosa, na própria família, nas atividades laborais e em todas as esferas sociais, além de contribuir, também, para o fortalecimento dos vínculos intergeracionais, conforme propõe Bruno (2010, p. 76):

É necessário deflagrar uma revolução social e cultural que possibilite, de um lado, a efetivação de políticas públicas que respondam às necessidades do segmento, e, de outro, tão importante quando, o investimento da mudança da percepção que a comunidade familiar e social tem sobre o envelhecimento e a velhice, provocando o rompimento dos mitos e preconceitos que, ainda hoje, são os maiores responsáveis pela exclusão do segmento idoso.

Assim, para além da “letra morta” da Lei, a reconstrução da representação social do idoso é indispensável à garantia dos direitos, da cidadania, da inclusão e do bem-estar deste segmento, suprimindo-se todas as formas de preconceito, discriminação e exclusão.

Sendo a família, não apenas a primeira instância responsável pelo idoso, mas, também, aquela que é responsável pela socialização e formação psicossocial dos homens, nada mais coerente que o pressuposto de que: a construção de uma representação mais valorativa da pessoa idosa pode começar no seio familiar e dirigir-se, prioritariamente, aos seus infantes, posto que é nesta fase da vida em que os conceitos começam a ser construídos no imaginário de cada pessoa. Para compreender este pressuposto, é proposta uma abordagem mais integrativa entre os conceitos e processos psicossociais de percepção social e de representação social, conforme será retomada a seguir.

2.2 Percepção Social e Representação Social: um ciclo?

A respeito dos processos de Percepção Social e Representação Social, mencionados anteriormente, parece-nos razoável afirmar que fazem parte de um ciclo do qual os seres sociais necessitam participar: interpreta-se a realidade, através da Percepção, e constrói-se uma outra, a Representação, na tentativa de apreender e entender a realidade social, mantendo o controle sobre ela e orientando os indivíduos no que se refere a práticas e valores que se perpetuam em seu meio social.

Percepção Social e Representação Social formam, neste sentido, um ciclo de manutenção social, que se completa e se repete. O óleo de engrenagem, o fio condutor desse ciclo de Percepção e Representação Social, é a linguagem. Na síntese de Minayo (1995, p. 108), após extensa discussão dos conceitos acerca da Representação Social em autores clássicos e contemporâneos, é concluído que:

As representações sociais se manifestam através da palavra, dos sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto podem ser analisadas a partir das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social.

A linguagem é, deste modo, produto das interações sociais, da coletividade, como concorda Jodelet (1986) ao afirmar que a Representação Social é definida por um conteúdo, seja ele uma informação ou imagem, opinião ou atitude etc. e ainda que "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (1989, p.31)." É, destarte, através da linguagem e da palavra, de textos escritos por determinado grupo social, que se faz possível o estudo das Representações Sociais.

Porém, é preciso dizer que as representações sociais podem também se apresentar distorcidas da realidade, visto que são construídas através da Percepção que determinado grupo social tem de outro grupo, a exemplo dos idosos. Essa distorção pode, por sua vez, implicar em preconceitos e em discriminações.

De acordo com pesquisas relacionadas às Representações Sociais realizadas no Brasil desde os anos de 1990 (DEBERT, 1996; MEDRADO, 1994; SANTOS, 1990) até bem recentemente, nos anos 2000 (RODRIGUES & SOARES, 2006; PITANGA, 2006), a condição de idoso é, ainda, desvalorizada e, se essa representação estiver amparada em uma ideia de decadência, com predisposições desfavoráveis, estereótipos negativos e preconceitos, sempre haverá implicações negativas não só para esse grupo, diante da velhice e do processo de envelhecimento, mas também para aquelas pessoas que ainda não são idosas (VELOZ, NASCIMENTO-SCHULZE & CAMARGO, 1999).

Essa representação, elaborada socialmente, passou a ser registrada em várias esferas sociais, fazendo-se tomar por verdade comum, a partir da Percepção Social, e reproduzir, numa espécie de "ciclo vicioso", tal representação.

CAPÍTULO 3 - PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO IDOSO NA POESIA INFANTIL

É como se a poesia, por exigir tanto dos nossos sentidos, fosse um grande instrumento de educação de nossa sensibilidade. Educação que (...) poderá nos acompanhar pelo resto da vida. (Pinheiro, 2015, p. 302)

Como mencionado no primeiro capítulo, a família e a escola possuem papel importante no que diz respeito à formação das crianças, fazendo-se necessário a esses dois grupos contribuírem para o seu desenvolvimento, no sentido de auxiliá-la na busca por um “modo de ver” e perceber o outro e o mundo de maneira saudável, que contribua para a sua integração, cidadania e boa convivência em sociedade.

Sendo assim, serão analisados a seguir os poemas infantis – selecionados para a experiência em sala de aula – que abordam o tema do idoso, observando, além das especificidades do gênero lírico, as representações do idoso abarcadas por estes.

A poesia infantil apresenta a peculiaridade de sugerir caminhos que orientam o seu leitor diante dos impasses da vida de forma saudável, contribuindo para o reconhecimento de seu lugar enquanto ser-humano e ser-social. É esperado que ocorra o mesmo para os poemas que tocam de alguma maneira na questão do envelhecimento. Preconceito e desrespeito com relação ao outro definitivamente não são atitudes que, estimuladas, contribuam para o referido amadurecimento e, assim sendo, não devem ser sugeridas pela poesia ou em quaisquer outros gêneros que se deseje trabalhar na escola, sobretudo quando se trata do Ensino Fundamental, em que os alunos ainda estão em processo de desenvolvimento de sua personalidade.

Não queremos, entretanto, propor uma poesia (sobretudo quando se trata da poesia infantil, cuja faceta é sensibilizar e encantar) moralizante, pois, textos assim, são diretivos e proibitivos e têm grandes chances de não serem uma boa poesia (ABROMOVICH, 1997) e podem cansar e enfadar o leitor, levando-o ao afastamento de experiências literárias posteriores. Segundo Pinheiro (2007), textos desse tipo caem em um moralismo que sobrepõe normas à qualidade estética do texto.

Por outro lado, nos inquietam alguns questionamentos: como tem sido representado o idoso, enquanto grupo social, na poesia infantil apreciada nas escolas? Questões que inevitavelmente acometem o idoso - como as características físicas (a exemplo de pele enrugada e falta de dentes) ou as más condições de saúde (a exemplo de doenças como Alzheimer, mal de Parkinson etc) - devem ser camufladas?

Espera-se que o poema, escolhido para a sala de aula não “esconda o jogo” em torno da realidade que circunda a velhice e nem, muito menos, na outra ponta, traumatize o aluno, fazendo-o sofrer diante de certos temas e questões que envolvem essa realidade. Indica-se, portanto, para a sala de aula, um texto poético que verse sobre o processo do envelhecimento humano, o idoso e as suas características tal qual o são, sem exageros nem romantizações. Para tanto, a sensibilidade e o bom senso do professor ao escolher os poemas para o trabalho em sala de aula são imprescindíveis.

Foi discutida, no capítulo anterior, a situação do idoso brasileiro. Observou-se ainda que o processo de envelhecimento é comum a todas as gentes, devendo este assunto ser encarado com respeito, como um processo natural da vida. A apreciação de poemas que versem sobre o tema em sala de aula deverá, como aponta o PCNs (1998), reconhecer, aceitar e respeitar a terceira idade.

Para atender a esta prerrogativa, é decisiva a seleção dos poemas infantis que serão levados à sala de aula. O poema “Casa de avó”, de Roseana Murray¹⁶, é um exemplo de poema que retrata positivamente o idoso:

Casa de avó
é navio pirata
em alto-mar,
estrela cadente
para sempre no ar.

Avó tem um pouco
de fada, um pouco
de árvore encantada.

¹⁶Roseana Murray nasceu no Rio de Janeiro em 27 de junho de 1950, é uma poetisa e escritora de obras infanto-juvenis brasileira. Publicou mais de cinquenta livros para esse público e recebeu por três vezes o Prêmio de Melhor de Poesia pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, um troféu da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e o Prêmio da Academia Brasileira de Letras de melhor livro infantil.

Quando a avó anda,
o mundo inteiro balança,
e uma onda de amor
varre quem está junto dela.

Dentro da casa da avó,
todos os caminhos vão dar
no país do luar

O poema discorre sobre uma velhice que é natural e comum, que é respeitada e que não amedronta. O texto lírico traz, ainda, uma visão até mesmo encantada do idoso, fazendo-se valer de imagens (*é navio pirata/ em alto-mar/ estrela cadente/ para sempre no ar*) para instigar a fantasia no leitor, peculiaridade importante do texto infantil.

As imagens sugeridas pela poesia, como afirma Dufrenne (1969), se desdobram e entrecrocaram de forma mágica porque não revelam estruturas conscientes que a prosa explicita. É o que acontece neste poema, em que o eu-lírico compara a casa da avó e a figura idosa a elementos da natureza (*estrela cadente e país do luar*) e até mesmo elementos e figuras sobrenaturais, mágicas (*Avó tem um pouco/ de fada, um pouco/ de árvore encantada*), convidando o leitor a imaginar cada cena retratada.

Na primeira estrofe, o uso de palavras como “navio pirata” e “alto-mar”, sugerem o perigo e a aventura que são, também, curiosos para a criança. Para o infante, esses elementos significam desafios e, através da leitura do poema, a criança pode se colocar, por vias da imaginação, nesses locais e interpretar outros papéis, como o de pirata, navegante das profundezas do mar.

Na segunda estrofe, por sua vez, o que provavelmente chamará a atenção do leitor é a presença dos elementos mágicos, “fada” e “árvore encantada”. Na literatura, essas figuras aparecem não somente como personagens mágicos, mas seres que protegem e resolvem as dificuldades dos heróis/mocinhos. Ao relacionar tais elementos às suas leituras anteriores e também às suas experiências de vida, sobretudo aquelas que viveu/ vive com os seus avós, o leitor poderá fazer interlocuções com o texto, lembrando de coisas que os seus avós fazem para satisfazer as suas vontades, para lhes proteger e resolver os seus problemas.

Já à terceira e quarta estrofes recorrem então à sensibilidade do leitor, pois, ao mencionar que a avó traz amor à vida de quem está ao lado dela e a vida em

harmonia dentro da casa da idosa, o poema pode levar o leitor a relembrar os seus momentos de felicidade dentro da casa de seus avós e junto a eles.

Desta forma, o poema de Roseana Murray, através de uma abordagem respeitosa e encantatória do idoso, convida a criança leitora a atividades visuais, ao mesmo tempo em que estimula o resgate de suas experiências particulares de mundo, possibilitando-o interagir com o texto.

Faz-se de extrema importância, em um poema que se tem uma representação positiva do idoso, que as descrições físicas e do perfil do idoso, compreendidas por esses poemas, também sejam, essencialmente, respeitadas. Observemos o poema “As duas velhinhas”, de Cecília Meireles¹⁷:

Duas velhinhas muito bonitas,
Mariana e Marina,
estão sentadas na varanda:
Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,
Mariana e Marina,
e penteados de tranças:
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
Mariana e Marina,
em xícaras de porcelana:
Marina e Mariana.

Uma diz: "Como a tarde é linda,
não é, Marina?"
A outra diz: "Como as ondas dançam,
não é Mariana?"

"Ontem, eu era pequenina",
diz Marina.
"Ontem, nós éramos crianças",
diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,
Mariana e Marina,
as xicrinhas de porcelana:

¹⁷Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901 e faleceu em 9 de novembro de 1964. Foi poetisa, pintora, professora e jornalista brasileira e é considerada uma das vozes líricas mais importantes da literatura, tendo recebido, da Academia Brasileira de Letras, o prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra. Seus textos infantis são largamente reconhecidos pela crítica e pelo público.

Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
Mariana e Marina,
em xícaras de porcelana:
Marina e Mariana.

No poema em questão, o eu-lírico observa uma cena que parece cotidiana para ele: duas velhinhas tomando chocolate quente à tarde e lembrando seus dias de infância em uma varanda, que parece estar de frente para o mar.

O verso que inicia o poema afirma que “as velhinhas” são “muito bonitas”, primeiramente referindo-as de forma carinhosa, através do uso do diminutivo e, depois, desconstruindo a ideia e o estereótipo reforçados na sociedade de que ser velho é feio e de que se deve esconder as marcas da velhice. A própria exposição das velhinhas na varanda, trazida no terceiro verso da primeira estrofe, sugere a quebra dessa convenção.

As duas primeiras estrofes do poema descrevem as velhinhas como pessoas bonitas e arrumadas, penteadas, trançadas, bem vestidas. Em seguida, descrevem-se ações das duas senhoras e trava-se um diálogo entre elas em que relembram o tempo de infância enquanto tomam chocolate.

É importante salientar que o poema possui uma outra leitura possível: a descrição das “duas velhinhas” e o fato de estarem tomando chocolate – e não café ou chá – na varanda – e não em um lugar desprotegido, como a frente de casa – , nos leva à hipótese de as duas senhorinhas se tratarem, na verdade, de crianças brincando, interpretando o papel de idosas, o que é reforçado nos versos “*Ontem, eu era pequenina*”/ *diz Marina*/ *Ontem, “nós éramos crianças”*/ *diz Mariana*. Admitindo-se a hipótese como uma possibilidade de leitura do poema, imaginamos que, muito provavelmente, a autora tenha criado o texto a partir da observação de uma cena comum em que infantes se divertiam fingindo-se de velhinhas.

A hipótese não interfere na leitura das crianças, pelo contrário, uma vez que exige a maturidade e a sensibilidade de um leitor proficiente, ela passa despercebida. Entretanto, se verdadeira, ela aproxima, durante a leitura, esses dois grupos sociais, crianças e idosos, em suas descrições físicas e comportamentais.

Essa cena, em que idosos se encontram e conversam nas ruas ou na frente de suas casas, é muito corriqueira e pode, a partir da leitura do texto lírico, nos fazer lembrar de experiências próprias, dos nossos avós ou de outros velhinhos que

conhecemos. Neste sentido, o texto poético dialoga com nossas experiências e nosso conhecimento de mundo.

Além disso, diante da leitura do poema, os leitores provavelmente se questionarão acerca dos motivos que levam os idosos a gostar de conversar na frente de casa; sobre o que esses velhinhos conversam; sobre a brevidade do tempo; sobre o fato de o idoso possuir muitas memórias e gostarem de compartilhar suas histórias de vida e suas impressões sobre as coisas, como acontece na quarta e quinta estrofe do poema, em que as senhoras dialogam sobre a natureza e sobre o seu tempo de criança.

O poema funciona ainda como uma espécie de trava-línguas, a partir do jogo do nome das velhinhas, “Marina e Mariana” e “Mariana e Marina”, e das palavras que a poetisa se utiliza para rimar com os nomes das senhorinhas. A autora traz em seu poema infantil, portanto, a ludicidade que permite, por sua vez, a atividade lúdica através das palavras em sala de aula.

Assim como as descrições físicas dos personagens do poema infantil acontecem de forma respeitosa nos poemas levados à sala de aula, espera-se que as relações intergeracionais¹⁸, bem como os envolvidos nessas relações, também respeitem-se entre si, tratando uns aos outros com generosidade, como é o caso das estrofes do poema infantil “A avó do menino”, também de Cecília Meireles:

A avó
vive só.
Na casa da avó
o galo líró
faz "cocorocó!"
A avó bate pão-de-ló
E anda um vento-t-o-tó
Na cortina de filó.

A avó
vive só.
Mas se o neto meninó
Mas se o neto Ricardó
Mas se o neto travessó
Vai à casa da avó,
Os dois jogam dominó.

¹⁸Entendemos por relações intergeracionais os vínculos que se estabelecem entre duas ou mais pessoas de idades distintas e em diferentes estádios de desenvolvimento, possibilitando um cruzamento de experiências que enriquece a relação e motiva a continuidade da mesma.

O poema de Cecília Meireles tem como temática principal a solidão, como podemos verificar através dos dois primeiros versos do texto. Apesar de essa temática despertar, inicialmente, no leitor, um sentimento de tristeza pela condição da idosa, o poema possui uma mudança de direção que o leva a um “final feliz”.

O texto lírico, de duas estrofes, descreve a vida na casa da velhinha através de sua atividade de cozinhar pão-de-ló, do canto de seu galo e do vento que bate na cortina. Essa descrição pode fazer com que o leitor atente para as atividades cotidianas dos idosos e fazê-lo conhecer melhor esse grupo social.

A descrição sucinta de uma única atividade realizada pela senhora retratada e dos elementos que constituem a sua casa denota a simplicidade de sua vida, bem como o vazio e o silêncio que sente. Em outras palavras, o vazio e silêncio relacionados à casa representam também o sentimento da idosa diante da solidão.

Na segunda estrofe do texto, o eu-lírico reforça a informação dada nos dois primeiros versos: a avó vive só. Entretanto, os próximos versos, impulsionados pela adversativa (mas) e condicional (se), animam o leitor, já que, há uma possibilidade de essa avó não se sentir mais sozinha: mas se o neto visita a avó, os dois jogam dominó.

Em contraste às breves descrições da casa, o eu-lírico exagera na caracterização do neto da idosa, que é “menino”; “Ricardó”, “travesso”. Se o vazio da sucinta descrição da vida na casa da avó representa o seu sentimento de solidão, a quantidade de adjetivações referentes ao seu neto representa o oposto: o sentimento de felicidade por estar acompanhada.

A partir do terceiro verso da última estrofe há, portanto, uma alteração no espaço e na atmosfera da casa da avó, que passa de solitária a feliz quando a atividade lúdica do jogo com o dominó é compartilhada entre os parentes.

As rimas dos versos, pela assonância da vogal “ó” (fazendo-se valer da licença poética em várias palavras acentuadas no poema, como “meninó”, “Ricardó”, “travesso”) sugerem, por sua repetição, o barulho das peças de dominó sendo projetadas à mesa durante o jogo, ao mesmo tempo em que garantem a rima e, conseqüentemente, a melodia do poema.

As personagens, avó e neto, passam, desta forma, a manter uma relação intergeracional e familiar, que é retratada no texto de forma positiva e respeitosa,

podendo chamar a atenção dos leitores para as atividades integrativas que realizam ou não com os seus próprios avós e para as que poderiam realizar no futuro.

O riso, provocado pelo elemento da ludicidade do texto poético infantil, é despertado também no poema “Os óculos da vovó”, de Dom Marcos Barbosa¹⁹:

— Como acabar meu tricô,
como assistir a novela,
se esses óculos benditos
me somem sem mais aquela?

Vovó, procurando os óculos,
vai do quarto para a sala
e de novo volta ao quarto,
sem ninguém para ajudá-la.

E até parece que os netos
estão a se divertir,
pois mesmo seu predileto
faz força para não rir.

Deve saber onde estão,
porque lhe diz o malvado:
— Já está ficando quente
seu chicotinho queimado!

E o diz quando está no quarto
ou à sala torna a voltar.
— Mas como pode uma coisa
em dois lugares estar?

Em sinal de desespero
leva então as mãos à testa:
ali estão os seus óculos
e tudo vira uma festa

Neste poema infantil, o poeta retrata, de forma divertida, uma situação bastante recorrente às pessoas idosas: o esquecimento. Para retratá-lo em um poema, é preciso que o poeta o reconheça enquanto característica natural do idoso. A percepção social do idoso pelo poeta é, portanto, fator essencial para a representação deste grupo social em sua poesia.

¹⁹Dom Marcos Barbosa nasceu em Minas Gerais, em 12 de setembro de 1915, e faleceu no Rio de Janeiro, em 5 de março de 1997. Foi um monge beneditino brasileiro e padre, escritor, poeta e membro da Academia Brasileira de Letras. Escreveu diversos textos para o público infantil e traduziu obras como O Pequeno Príncipe, O Menino do Dedo Verde e Marcelino Pão e Vinho, também para o mesmo público.

É natural que tenhamos, durante o dia-a-dia, pequenos lapsos de memória que se acentuam com o passar dos anos, na medida em que ficamos mais velhos. Nesse sentido, a frequência de situações como essa, retratada no poema, aumenta na terceira idade, sendo comum aos idosos não reproduzirem, respectivamente, os atos e as atividades que realizaram no dia ou em um outro período de tempo, como, por exemplo, o que comeram no almoço ou aonde puseram certo objeto (como é o caso da velhinha do poema em análise) etc. A voz poética que dá início ao poema é a voz da avó:

— Como acabar meu tricô,
como assistir a novela,
se esses óculos benditos
me somem sem mais aquela?

Nessa estrofe, a velhinha se pergunta como conseguirá realizar as suas atividades diárias se, para realizá-las, precisa enxergar bem, contudo os seus óculos sumiram. As atividades mencionadas pela senhora são atos corriqueiros e de interesse dessa geração (terceira idade). Entende-se, portanto, que o poeta reconhece essas atividades como típicas das pessoas que estão nesta fase da vida: a velhice.

Presente até o último verso do texto, surge, a partir da segunda estrofe, uma nova voz poética – um eu-lírico observador que revela o espírito acriançado dos netos da vovó do poema, pois os netos se põem a rir e não ajudam a avó quando esta procura o objeto que perdeu: (...) *parece que os netos/estão a se divertir/pois mesmo seu predileto/faz força para não rir*. Com essas palavras, o eu-lírico desperta a imaginação do leitor, que se pergunta o porquê do desejo de gargalhar do neto preferido. Na próxima estrofe surge uma pista: o neto deseja rir porque *deve saber onde estão os óculos*.

As ações posteriores demonstram que a avó e os netos brincam do jogo *quente ou frio*. Neste jogo, ironicamente, uma pessoa esconde um objeto e a outra deve encontrar, perguntando, durante os seus passos se está quente (próximo ao objeto) ou frio (distante do objeto). Entretanto, observamos que, no poema, a motivação inicial para se brincar é uma situação real, em que os netos se aproveitam da fraca memória da avó para divertirem-se e também para diverti-la.

Os netos (e, conseqüentemente, os leitores do texto poético) interpretam o esquecimento da avó como uma característica comum às pessoas da terceira idade e como motivo para a brincadeira e diversão.

É importante salientar que as crianças possuem uma capacidade grande de memorizar cronologicamente os acontecimentos e que é natural que ela estranhe uma realidade diferente, sendo assim, o poema infantil, a exemplo de “Os óculos da vovó”, pode ser uma porta de entrada para a discussão dessa temática e de outras, ainda alheias às crianças, pois não há, no referido texto, por parte dos netos, chateações, críticas, chacotas ou xingamentos diante do esquecimento da parenta. Essa temática é representada ao leitor com naturalidade, o qual pode passar a percebê-la de forma mais positiva.

Outro poema parecido tematicamente com “Os óculos da vovó” é “A avó”, de Bastos Tigre²⁰, pois aborda também o esquecimento na velhice:

A vovó também é velha,
Franzidinha como quê.
Passa os dias lá na rede,
Entretida no crochê.

Às vezes fica zangada
Com o barulho que faço.
Pega na chinela, eu me rio,
Ela ri e lá vem um abraço.

Um dia virou a casa
Para os óculos achar.
Remexeu canto por canto
E queria me culpar.

Bem que eu sabia de tudo,
Mas aquilo era uma festa,
Pois vovó tinha os óculos
Presos no alto da testa.

Este poema, além de trazer também a temática do esquecimento e representar o idoso em seu estado (franzidinha) e as atividades típicas para essa geração (crochê) e disseminar o carinho e cuidado entre as gerações, retrata ainda, com respeito e de forma natural, as características físicas da pessoa idosa.

²⁰Manuel Bastos Tigre nasceu em Recife, no dia 12 de março de 1882, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1 de agosto de 1957. Foi bibliotecário, jornalista, poeta, compositor, humorista e destacado publicitário brasileiro.

A caracterização da velhinha mencionada no poema naturaliza, para a criança-leitora, a aparência das pessoas que fazem parte desse grupo social. Podemos atestar essa assertiva a partir da leitura dos primeiros versos do poema (*A vovó também é velha,/ Franzidinha como quê*).

Na segunda estrofe a afetividade entre as gerações é retratada, quando a idosa se zanga, mas logo é contagiada pela risada do neto e, ao invés da palmada, vem o abraço. Neste sentido, percebemos que o texto não é didatizado, diretivo ou proibitivo, mas estimula o olhar do leitor para uma relação intergeracional de cumplicidade, amor e respeito.

Já a terceira estrofe, que toca especificamente na temática do esquecimento, descreve as ações da idosa à procura de seu óculos e também uma atitude de dureza por parte da idosa ao querer culpar o neto pela perda do objeto. Entretanto, mesmo diante dessa atitude, o neto não a desrespeita, pelo contrário, continua a ver a situação como um motivo para a diversão, como mencionado na última estrofe.

As rimas, sempre ao final do segundo e quarto versos de cada estrofe, garantem a musicalidade do poema. Na primeira estrofe é possível, através das rimas e jogos de palavras, reconhecer o ruído e o balançar da rede, indo e vindo. Esse som é quebrado a partir da segunda estrofe, quando a idosa se levanta para pegar a chinela. Já na terceira estrofe, por sua vez, a aliteração das consoantes “c”, “ch” e “x”, lembra ao leitor o barulho da procura pelo óculos.

Bastante lúdico e divertido, o poema aborda de forma sutil a temática do esquecimento e traz uma representação dignificante do idoso, bem como uma relação intergeracional positiva entre avó e neto, o que propicia a vivência da criança-leitora a uma realidade que pode não ser a sua.

A ludicidade é uma especificidade que traz qualidade literária à poesia cujo público-alvo é a criança. Entretanto, se tomarmos esta assertiva como verdadeira, deveremos também considerar a atmosfera temática trazida por cada poema.

Em “Onde será que ela está?”, de Ricardo Azevedo²¹, percebemos que o lúdico não se faz presente em razão de sua temática: a morte. Tema tenso e triste na maioria dos textos, a morte requer um tratamento especial quando trabalhado

²¹Ricardo José Duff Azevedo, nascido em São Paulo em 1949, é mestre em Letras e doutor em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo. É também escritor, poeta, ilustrador e pesquisador brasileiro. Já publicou mais de cem livros infantis. Seus livros já receberam cinco prêmios Jabuti e um prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA).

junto à criança, tratamento esse que difere em muito do que percebemos nos poemas lúdicos:

Vovó não está aqui
Ficou doente e foi embora
Às vezes fico pensando
Onde será que ela está
Quando pergunto, me dizem:
— Sua avó está no céu
Gente boa quando morre
Vai diretinho pra lá.

Por isso quando me lembro
Do jeito que ela falava
Do jeito que ela sorria
E me pegava no colo
Vou correndo pra janela
Fico olhando lá pra cima
Procurando pelas nuvens
Perguntando pras estrelas
— Será que a vovó ta boa?
— Será que a vovó ta bem?
— Como será que ela está?

A morte é um evento involuntário, inevitável e irreversível para os seres, pois sucede a senilidade, na maioria dos casos, e demarca o fim da vida. É um tema que costuma atemorizar os homens, inclusive os adultos. Neste sentido, há uma preocupação no que diz respeito à sua abordagem junto aos pequenos. A preocupação não foge aos escritores e aos poetas.

Como dizer às crianças que todos os seres vivos e todos os seus entes irão, um dia, falecer, incluindo seus avós, tios, pais, irmãos, animaizinhos de estimação e, inevitavelmente, a própria criança? Como dizer às crianças que nunca mais terão contato algum com as pessoas que já se foram? Indicar um caminho é muito difícil e não nos cabe, no decorrer desta pesquisa, estabelecer regras para tornar essa questão familiar às crianças, porém, quando esse diálogo se dá por meio da poesia infantil levada à escola, concordamos que não deve acontecer de forma dolorosa e traumática.

Acreditamos, destarte, que a morte pode ser apresentada ao infante como uma passagem natural da vida, evitando revolta ou um possível trauma diante dessa realidade. O contato da criança com o tema, através do poema infantil, pode, portanto, ser olhado como a experimentação de um evento que ainda não

aconteceu. Ela possivelmente conhecerá um sentimento que ainda não lhe sucedeu, que é a perda através da morte, como afirma Martha & Esteves (2010, p.146-147):

A aproximação com o tema da morte [...] permite que as crianças possam compreender situações semelhantes pelas quais já tenham passado ou venham encontrar pela frente em sua existência. Assim, o sofrer imaginariamente é uma forma de aprendizagem para os leitores [...].

É de uma forma delicada, inocente e sutil que o poema “Onde será que ela está?” apresenta à criança o tema da morte, fazendo-os dialogar.

Através dos versos *Às vezes fico pensando/ Onde será que ela está/ Quando pergunto, me dizem:— Sua avó está no céu*, percebemos que o poeta, como um pai que conversa com o seu filho, se ajoelha e se torna do tamanho da criança, conversando com ela “de igual para igual”. O poeta se acriancia e, mergulhando no imaginário infantil, revela-se diante da criança leitora, compartilhando a mesma inocência e as mesmas curiosidades da criança diante do tema. Segundo Silva (2010, p. 231), tal especificidade é indispensável ao poeta que versa para os menores:

Eu diria que é preciso que o poeta se “acriancie”. (...) De fato, o olhar do poeta e o das crianças são muitos semelhantes. É um olhar que busca a singularidade e que poderíamos chamar de inaugural. Nas crianças isso é uma atitude natural, afinal elas estão mesmo inaugurando a vida. No adulto, é uma atitude que precisa ser buscada, é uma volta no tempo. O poeta é alguém que deliberadamente cultiva o olhar infantil, um olhar permeado de emoção. Este é um ponto-chave.

Portanto, acriçando-se, o poeta respeita o tempo da criança na descoberta da vida, evita também o choque e o trauma diante de questões tensas e, por conseguinte, evita que a criança rejeite outras leituras.

Olhando para o texto de forma mais atenta, percebemos que a saudade, temática também presente, faz com que o eu-lírico selecione memórias de situações que ele viveu com sua avó, já falecida. Através da leitura dos versos *Por isso quando me lembro/ Do jeito que ela falava/ Do jeito que ela sorria/ E me pegava no colo*, observamos que a relação intergeracional construída entre neto e avó é trazida à tona, revelando uma convivência repleta de carinho e amor.

A dúvida sobre o estado de saúde e o lugar no qual a avó se encontra revela a curiosidade angustiada por parte do eu-lírico com relação à transitoriedade da vida

e à incerteza do que acontece após a morte. Ele procura no céu algum rastro de sua avó: *Fico olhando lá pra cima/ Procurando pelas nuvens/ Perguntando pras estrelas/ — Será que a vovó tá boa?/ — Será que a vovó ta bem?/ — Como será que ela está?*

Ao possibilitar que a criança vivencie a perda através da experiência literária, o poema certamente atinge o sentimento da criança-leitora, podendo modificar o seu olhar e, conseqüentemente, modificar também as suas ideias sobre o idoso, bem como a sua afetividade por ele, no sentido de tratá-lo com cuidado e respeito.

O poema “A casa do meu avô”, também de Ricardo Azevedo, traz, por sua vez, o tema da saudade. Seu eu-lírico, um menino, ao passo em que apresenta a casa do seu avô, demonstra também uma enorme saudade deste ambiente agradável. Observemos os versos:

Vou tomar um trem agora
Vou pegar o avião
Vou de ônibus, de carro
De barco, vou de charrete
De lambreta, motoneta
Patinete, bicicleta
Se precisar vou a pé
Pra casa do meu avô

Na casa do meu avô
Além do jardim florido
Plantado pelo seu Júlio
Além de ter um cachorro
Dengoso mas furioso
Das conversas lá no quarto
Do tio Nená que é tantã
Do piano da vovó

Tocando misterioso
De tantos livros bonitos
Da comida da Geralda...
Na casa do meu avô
Ou melhor, na casa ao lado
Mora uma certa pessoa
Que se chama Isildinha.

Ah como é boa essa vida
Na casa do meu avô!
Bem melhor que sorvete
Mais gostosa que bombom

Que refresco, chocolate
Bolo, bala, caramelo.

Ah como é doce essa vida
Na casa do meu avô!

Nos primeiros versos, a repetição da preposição “de”, que poderia ser ocultada sem alterar o sentido do poema, e o termo “vou” destacam a vontade do eu-lírico de visitar o avô. É o que se percebe em: *Vou de ônibus, de carro/ De barco, vou de charrete/De lambreta, motoneta.*

Esse desejo de chegar à casa do avô é tamanho, que faz com que o eu-lírico elenque inúmeros e diferentes meios de transporte que poderiam levá-lo até lá (carro, ônibus, avião, charrete, barco, bicicleta etc.), concluindo categórico, já na primeira estrofe, que poderia até mesmo ir a pé para esse lugar. A casa do avô pode ser longe, mas é tão agradável que qualquer esforço feito para chegar lá é válido.

A referência a esses meios de transportes dá asas à nossa imaginação, enquanto leitores, pois, juntamente com o eu-lírico, viajamos nesses transportes até a casa do parente do menino ou até mesmo de parentes nossos. Por esta razão, o poema aguça a fantasia de quem o lê, conquistando o leitor já nos primeiros versos, pois o faz viver, através de imagens quase concretas e experiências diferenciadas, a saudade que o eu-lírico sente.

A partir da segunda estrofe, descrições do lugar são feitas, fazendo-nos perceber o porquê da saudade e do desejo de estar naquele ambiente. Mais do que simplesmente expor as características físicas do ambiente, o eu-lírico menciona como é a vida, como são as pessoas, as conversas, o animal de estimação, os objetos e a sensação de estar naquele ambiente acolhedor. Para tanto, o eu-lírico se utiliza de alguns termos que se repetem e o recurso das imagens. Observemos, inicialmente, os termos repetidos pelo neto:

Na casa do meu avô
Além do jardim florido
Plantado pelo seu Júlio
Além de ter um cachorro
Dengoso mas furioso
Das conversas lá no quarto
Do tio Nená que é tantã

As memórias do menino aparecem em imagens vivas e coloridas, que dão asas à imaginação do leitor. Muito facilmente, lemos e vivemos essas imagens, compartilhando-as com o eu-lírico até o verso final.

Segundo Silva (2010), as imagens poéticas que aparecem em um texto lírico são bastante significativas porque trazem a representação das palavras expressadas pela voz poética para a imaginação de quem lê. Essas imagens são, na verdade, palavras que se concretizam em cores, formas e volumes no imaginário de cada leitor, despertando diferentes significações e provocando, nestes leitores, reações emocionais.

Parece-nos coerente afirmarmos, portanto, que a imagem poética é recurso que, ao estimular a imaginação, o sonho, a fantasia, garante a verdade daquilo que se lê. Silva, Costa & Macêdo (2012, s.n.p.) concordam com essa assertiva ao defenderem que, durante a apreciação de imagens poéticas, comportadas por determinado poema, lê-se:

(...) o dito e o não dito. Leem-se cores. Leem-se gestos. Leem-se movimentos. Leem-se sentimentos. Leem-se sons, cheiros, o palpável, o não palpável. Discute-se. Brinca-se. Apreende-se. Vive-se.

É importante dizer que as imagens poéticas são propostas à apreciação do leitor através do estímulo de seus próprios sentidos. A exemplo disto, temos os seguintes versos: *Na casa do meu avô/ Além do jardim florido*; da audição em *Do piano da vovó Tocando misterioso*; e do paladar em *Da comida da Geralda...* Através destas palavras, estimula-se a visão do leitor, fazendo com que o poema salte dos versos e se torne real e concreto para ele.

Nas duas estrofes seguintes, o eu-lírico utiliza mais sentido para convencer o leitor da boa vida que se tem na casa do avô: o paladar. A partir da leitura dos dois últimos versos do poema, podemos perceber o uso desse sentido: *Ah como é doce essa vida/ Na casa do meu avô*.

Apesar de o avô não aparecer clara e especificamente como uma saudade na memória do eu-lírico, esse personagem é referenciado por várias vezes na sentença “casa do meu avô”, recorrente no poema. Cabe-nos ressaltar, que essa saudade, e também as memórias selecionadas do ambiente no qual vive avô, são, na realidade, uma representação das relações interpessoais e da convivência intergeracional naquele lugar, em que as pessoas, a exemplo do neto, avô, tio e cozinheira, se respeitam e se amam.

Outro poema de Ricardo Azevedo que também traz o tema da saudade é o “Adeus, mas eu volto”²²:

Adeus, eu vou embora
Vou embora desta casa
Vou sair bem de mansinho
Pra não falar com ninguém
Vou levar tanta lembrança
Dentro do meu coração
Que meu corpo vai pesado
Parecendo um caminhão

Vou no trem da madrugada
Vou depois da meia-noite
Vou sozinho, vou sonhando
Vou morrendo de saudade
Mas uma coisa eu garanto
Isso haja o que houver
Isso nem que a casa caia:
Volto sim, se Deus quiser!

Adeus, eu vou embora
Vou embora, mas eu volto
Volto assim tão de repente
Que ninguém vai reparar
Vou sentar então à mesa
Vou pedir o mesmo prato
Vou falar de boca cheia
De tanta felicidade...

O eu-lírico anuncia a sua partida já no primeiro verso do poema, afirmando que vai (...) *sair bem de mansinho/ Pra não falar com ninguém*. Desde o título do poema até esse momento do texto, o leitor provavelmente interpretará que o eu-lírico não quer ficar em determinado lugar. Entretanto, os versos seguintes demonstram que, na verdade, o neto está negando-se à emoção da despedida de um ambiente em que ele gosta de estar.

Na próxima estrofe, o eu-poético assegura que irá partir apenas ao fim do dia, sugerindo o desejo de permanecer e demorar na casa de seu avô e ir embora somente no último momento, *no trem da meia-noite*. Além disso, ele afirma preferir ir em sua solidão, para que nenhuma distração o atrapalhe de lembrar e sonhar com os prazerosos momentos que viveu, possivelmente, na casa de seu avô.

²²Apesar de não haver uma confirmação concreta de que o eu-lírico se refere à casa do avô, é possível tomar essa assertiva como verdadeira, uma vez que o poema integra o livro *A casa do meu avô*, em que todas as experiências relatadas pelo eu poético, desde o primeiro verso do livro, dizem respeito a este espaço.

A repetição da expressão “vou” caracteriza a natureza do universo infantil – em que a criança costuma ser insistente – ao mesmo tempo em que anuncia a sua partida, mudando de tom apenas na última estrofe do poema, quando afirma o seu anseio de voltar à casa do avô e agir como se nunca tivesse saído de lá (*Vou sentar então à mesa/ Vou pedir o mesmo prato/ Vou falar de boca cheia/ De tanta felicidade...*).

A saudade sentida pelo neto com relação à casa, às pessoas e à vida naquele ambiente é, então, sugerida ao leitor do poema que, de mãos dadas ao eu-lírico, pode também reviver situações já vividas na casa de seus avós, dialogando com o texto a partir de suas próprias experiências de vida.

Observamos ainda que, a fantasia e o riso, atestados nos dois últimos poemas, são especificidades do texto poético que adquirem ainda mais relevância no poema infantil que versa sobre o envelhecimento humano. Isso decorre do fato de que, por ser o tema diversas vezes tenso ou triste – visto que a velhice “debilita” aos poucos as pessoas e, por vezes, gera o preconceito e a exclusão do idoso – tais facetas abrandam essa tensão que o tema pode abarcar, o que ocorre no poema “A língua de Nhem”, de Cecília Meireles, analisado a seguir.

No poema abaixo, a língua inventada pela idosa provoca o riso e estimula a fantasia do leitor. Tais características da poesia – riso e fantasia – são ingredientes apropriados para tratar do tema de forma despreziosa, fazendo com que o leitor esqueça, ao final de sua leitura, a dor da solidão sentida pelo personagem. Analisemos o referido poema:

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha,
principiou também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,

o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Este texto poético apresenta ao leitor o tema da solidão no envelhecimento. Essa solidão, que pode ser confirmada pelo leitor logo após a leitura dos primeiros versos do poema, é realidade, como já mencionamos, de inúmeros idosos brasileiros. O poema traz à tona, portanto, um exemplo, dentre tantos, em que o idoso vive os seus dias em sua solidão. Tal exemplo é um recorte do que acontece no real.

A poetisa cria um novo mundo de fantasia, que é projetado pelo seu eu-lírico, em que os bichos têm a capacidade de se comunicar com os seres humanos. Por meio de uma nova língua, a “língua de Nhem”, os animais, conversam com a velhinha ao repetir o seu resmungado. Como num passe de mágica, ser-humano e animal se comunicam.

A surpresa da nova forma de comunicação entre as figuras do poema aparece como uma solução para o sentimento de solidão que invadia a senhora e, também, como uma fuga de sua realidade de isolamento, pois, através desse novo modo se comunicar, *o gato que dormia no canto da cozinha [...]/ [...] o cachorro da casa da vizinha/ pato, cabra e galinha* passam a lhe fazer companhia, como que lhe entendessem. A velhinha, *que muito padecia/ por não ter companhia/ nem falar com ninguém*, muda o seu humor de *aborrecida* (primeira estrofe) para *contente* (última estrofe).

Essa fantasia, estimulada pelo poema, se caracteriza como um abrigo para a idosa, animais e até mesmo para o público leitor que, como a velhinha, também pode se sentir só em determinada fase da vida, permitindo que, juntos, se protejam da solidão e que agora vivam felizes pela comunicação com o outro e por sua companhia. Atrelada à fantasia, e à ludicidade do poema, a musicalidade, garantida pelas rimas e pela repetição (quase que cantada) do resmungar da velhinha, leva também o leitor ao encantamento:

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha
de cá, de lá, de além,
e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Tais recursos, apropriados por Cecília de forma exemplar, atenuam a tensão da temática apresentada e, ao mesmo tempo, divertem o leitor, não subestimando a “lição” compreendida no poema.

Afirmamos anteriormente que não é papel da poesia – e nem ela se propõe a ensinar modelos de ação aos seus leitores. No entanto, a nosso ver, o referido gênero literário sugere em seu versar, quase que despercebidamente, proposições para que as ações tomadas pelos leitores após a experiência com o texto lírico sejam as melhores possíveis com os seus idosos e, em sala de aula, uma discussão sobre as temáticas abordadas nos poemas pode vir a levantar as questões que o perpassam.

No caso do poema aqui analisado, essa prerrogativa torna-se clara: sem ser diretivo, o poema se utiliza de especificidades recorrentes da poesia para estimular o olhar do leitor com relação ao tema da solidão na velhice, indicando que esse sentimento provoca a tristeza e o mau humor, sobretudo quando sentido na terceira idade. Ao mesmo tempo, o texto lírico não sugere um viés moralizante, pois não possui assertivas diretivas ou proibitivas.

Em análise a esse poema, e considerando que muitos idosos passam por situação de abandono e de exclusão, toma-se por verdade a afirmação de Jakobson (1978, p.177) de que “é a poesia que nos protege contra a automatização, contra a ferrugem que ameaça a nossa fórmula do amor e do ódio, da revolta e da

reconciliação, da fé e da negação”, uma vez que o referido poema propicia, então, a quebra dessa convenção, que existe na sociedade e em grande parte da literatura por ela produzida, de que os idosos são birrentos, sérios, aborrecidos por culpa de seus próprios atos.

Após a leitura de poemas como esse, o leitor pode passar a perceber o idoso como vítima de uma sociedade que o exclui e o deixa em sua solidão. Essa novo modo de olhar o idoso nos é proporcionado não somente neste último poema, mas em todos os poemas analisados nesta pesquisa.

A análise dos poemas selecionados aponta para uma percepção e representação social positiva do idoso por parte de seus poetas. Os textos corroboram, portanto, para a consolidação dos objetivos traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que visam desenvolver no aluno posicionamentos contrários “*a qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais*” e a adoção de “*atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças*”.

Ao professor cabe a difícil tarefa de selecionar materiais – que, como os aqui analisados, corroborem os referidos objetivos – e arranjar meios e métodos de fazê-los cumprir, em sala de aula, tais objetivos.

CAPÍTULO 4 – LEITURA DE POEMAS INFANTIS COMO POSSIBILIDADE DE PERCEPÇÃO SOCIAL DO IDOSO

4.1 Caminhos metodológicos trilhados para a leitura de poemas no ensino fundamental

Como já mencionado, o segundo momento de nossa pesquisa, de ordem prática, contemplou a fase de nossa intervenção em sala de aula e objetivou: a) identificar a percepção social dos educandos acerca do idoso antes da experiência de leitura de poemas infantis; b) promover o contato dos alunos com a poesia infantil; c) despertar o gosto pela leitura de poesia; d) analisar a recepção dos poemas em sala de aula; e) discutir questões/temáticas/demandas relacionadas à pessoa idosa; f) aprimorar a leitura oral (em voz alta) de poemas e a capacidade de argumentação; g) verificar a percepção social dos educandos acerca do idoso após a experiência de leitura de poemas infantis e h) confrontar as produções dos alunos de modo a flagrar prováveis modificações em sua percepção sobre o idoso.

Visando atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi utilizado, como principal referencial teórico-metodológico balizador da intervenção, a *Leitura Compartilhada* – conforme discutiremos no próximo tópico – proposta por Colomer (2007), que coloca o leitor em evidência, como um leitor ativo, no que diz respeito ao processo da leitura literária, reconhecendo a recepção do texto como um fator importante para a apreciação do texto literário na escola, bem como as contribuições dadas pelos leitores em sala de aula.

O segundo momento de nossa pesquisa se trata, portanto, de uma pesquisa-ação, em que a nossa prática de ensino se faz o nosso objeto de estudo. Realizamos uma ação específica para uma situação também específica, buscando, sobretudo, uma “relevância prática dos resultados” (ENGEL, 2000, p. 184). Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa é auto-avaliativa, ou seja, o pesquisador avalia, durante todo o processo de intervenção, as suas metodologias, bem como a recepção de sua prática. A resposta a essa prática é que direciona o pesquisador a mudanças de direção e redefinições, com vistas ao benefício do próprio processo de intervenção.

A prática em sala de aula esteve, durante todo o processo de intervenção, primando por uma modificação positiva da realidade que encontramos em nosso primeiro dia de intervenção, no sentido de sensibilizar os alunos, através da poesia, para o envelhecimento saudável e as relações intergeracionais positivas, sobretudo entre avós e netos. Para que isso se tornasse possível, estivemos atentos ao contexto em que se enquadravam os nossos alunos, bem como às suas respostas à nossa dinâmica metodológica em sala de aula, seja através de seu comportamento, de seus gestos, de sua fala etc. A recepção dos alunos nos orientou a mudanças de direção de nossas metodologias e, deste modo, nos permitiu um melhor diálogo em sala de aula.

A análise dos dados desta pesquisa possui características de natureza qualitativa, uma vez que observamos um público específico de alunos e analisamos as suas reações, comportamentos, interpretações, valores, percepções etc, de forma descritiva e também interpretativa.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino, da cidade de Campina Grande. Apesar de a escola estar localizada em um bairro considerado nobre dessa cidade, vale salientar que, em sua enorme maioria, os educandos residem em bairros humildes, sendo oriundos, portanto, das camadas mais populares.

A turma em questão era composta por vinte alunos, sendo treze meninas e sete meninos, com a faixa etária entre 10 e 14 anos. Durante as reflexões e análises abarcadas nesta pesquisa, preservamos a identidade dos alunos em questão, citando apenas as letras iniciais dos nomes de cada um deles.

A experiência de leitura de poesia foi realizada no mês de agosto de 2015 e abarcou cinco encontros, sendo quatro deles com duração de 1h40min (duas aulas cada) e um deles com duração de 50min (uma aula), totalizando nove aulas. Pretendíamos ler, a cada encontro, dois poemas infantis que tratassem do tema do idoso ou que trouxesse o idoso como “personagem” do texto lírico, discutindo sobre o tema, as temáticas e questões ligadas ao processo de envelhecimento. Neste sentido, foram lidos os seguintes poemas: “A língua de Nhem”, “As duas velhinhas” e “A avó do menino” (Cecília Meireles); “A avó” (Bastos Tigre); “Casa de avó” (Roseana Murray); “Os óculos da vovó” (Dom Marcos Barbosa); “Onde será que ela está?”, “A casa do meu avô” e “Adeus, mas eu volto” (Ricardo Azevedo).

As atividades foram realizadas a partir de uma proposta de intervenção planejada, mas que sofreu alterações durante o processo, a exemplo da ordem da leitura dos poemas, ordem de atividades realizadas, materiais acrescentados para apreciação dos alunos etc., de acordo com as demandas da turma e com vistas ao benefício do próprio processo interventivo.

As técnicas de coletas de dados utilizadas em nossa pesquisa foram: o diário de campo para o professor; as conversas informais com a professora da turma e com os alunos; os questionários para os alunos; e as contribuições e textos elaborados pelos educandos.

O questionário²³ aplicado para os alunos no início de nossa intervenção teve como objetivo traçar o perfil da turma, conhecer a sua realidade, conhecer a sua relação com idosos e aferir a experiência e a relação da turma com a leitura, conhecer os seus gostos, sua frequência de leitura e os seus horizontes de expectativas, para que as respostas pudessem nos auxiliar e nos orientar no planejamento dos próximos encontros.

Encontramo-nos em um horário marcado com a professora, antes da intervenção, para decidirmos os dias e horários que se realizaria a experiência. A professora então nos disponibilizou as duas semanas seguintes ao encontro, sendo duas aulas nas segundas-feiras, uma aula nas quartas-feiras e duas aulas nas sextas-feiras, o que totalizaria 10 aulas. Entretanto, houve feriado na cidade e uma das aulas, que caía numa quarta-feira, foi afetada.

Ainda neste encontro, conhecemos a escola. Embora desejássemos muito desenvolver uma experiência de leitura em um lugar mais apropriado que a sala de aula, ficamos cientes, neste mesmo encontro com a professora, de que não poderíamos tirar os alunos de sala porque a escola não possui biblioteca, nem sala de leitura. Além disso, o pátio da escola também não seria uma opção porque, segundo a professora, é barulhento inclusive nos horários de aula.

Em suma, a experiência de leitura de poemas em sala de aula foi organizada em vários momentos: contato com a escola, professor e alunos; definição e preparação das técnicas de coleta de dados (diário de campo, questionário para o aluno, questionário para o professor, atividades de produção de texto e desenho);

²³Consideramos os nossos questionários de sondagem como instrumento de coleta de dados. São, segundo (MOREIRA, CALEFFE, 2006, p.85), “documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder. Eles talvez terão que marcar nos espaços, escrever opiniões ou colocar as opções em ordem de importância.”

elaboração e sequência de atividades; transcrição e definição de categorias de análise dos dados obtidos; análise e interpretação dos dados; reflexão crítica acerca dos fenômenos observados e da metodologia utilizada.

4.2 Poesia e Leitura Compartilhada na escola

Se o acesso à leitura implica em fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade (COLOMER, 2007, p. 146)

Uma das instâncias responsáveis por introduzir o texto literário à experiência leitora da criança é a escola. Entretanto, o ensino da literatura em contexto escolar tem encontrado, há muito, entraves para atingir os seus principais objetivos – a exemplo do gosto pela leitura – em sala de aula.

Estudos têm apontado para algumas problemáticas a esse respeito: a pouca abordagem dos gêneros literários nos Livros Didáticos, com destaque para o gênero lírico (PINHEIRO, 2002); a fragmentação ou uso do texto como pretexto para o ensino de outros objetos (MAIA, 2001); a falta de interesse do professor em trabalhar gêneros poéticos, porque não conhecem, não têm familiaridade com os autores da literatura infantil ou não se identificam com a literatura (PINHEIRO, 2007); o discurso do professor de que precisa trabalhar sobre “assuntos mais sérios” em sala de aula (PAIXÃO, 1982); etc.

Frente aos obstáculos, esses mesmos autores têm proposto caminhos metodológicos de ensino aos professores de literatura no intuito de garantir a experiência literária eficaz na escola. Um dos autores que se debruçam no estudo e na proposição de metodologias para o ensino e aprendizagem da literatura em sala de aula é Colomer. Em seu capítulo “Ler com os Outros” (2007), a autora sugere a *Leitura Compartilhada* como uma metodologia de ensino de literatura que pode conduzir à efetiva construção de sentidos do texto literário na escola.

A *Leitura Compartilhada* consiste na apreciação coletiva de livros, em que os discentes participam das aulas através do compartilhamento de suas impressões acerca das leituras e de possíveis interlocuções entre as obras e experiências particulares de mundo, construindo os sentidos dos textos junto aos colegas – e

professor –, rumando a interpretações pertinentes sobre o que foi lido. Ao justificar a importância dessa metodologia de ensino em sala de aula, a supracitada autora aponta que

Compartilhar as obras com outras pessoas (...) torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores, com referência e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

A escritora menciona que a perda das formas de compartilhamento de leituras na contemporaneidade provavelmente levou ao afastamento das pessoas da leitura e que o progresso de uma leitura solitária e autônoma associada à abundância de outras atividades do mercado – a exemplo da televisão e da internet – proporcionaram e continuam proporcionando uma “dimensão de isolamento em relação ao grupo social imediato” (COLOMER, 2007, p. 144). Ao contrário disto, ler em conjunto nos leva, para além de um sentimento de pertencimento, a um estado de harmonia com a comunidade da qual fazemos parte e da sociedade como um todo.

Pensando especificamente no ensino do gênero poético, sobretudo da poesia lírica, em que os efeitos da leitura podem atingir o compreender e o sentir, a razão e também a emoção, ler com os colegas é indispensável na descoberta de si mesmo enquanto humano, de seus sentimentos, de sua subjetividade, de sua personalidade e também na descoberta do outro.

O outro sente a mesma coisa ao ler esta passagem? O que me toca quando leio? O que toca o outro? De que lembro quando leio? O que lembra o outro quando lê? As interlocuções entre o texto poético/outro são as mesmas entre o texto poético/eu? A constatação de respostas positivas para essas assertivas é o que nos leva ao sentimento de pertencimento através da experiência literária e o exercício da aceitação e do respeito às respostas negativas para essas questões nos levam à empatia, ao reconhecermos, aceitarmos e respeitarmos que o outro, assim como nós, possui as suas particularidades, com diferentes necessidades e sentimentos. Ou seja, durante o exercício da *Leitura Compartilhada*, as convergências e divergências sobre um mesmo texto serão sempre enriquecedoras para o processo de ensino e aprendizagem da literatura.

A respeito da literatura para crianças, Colomer (2007) ressalta que os gostos, reações e julgamentos dos alunos nunca foram levados muita em conta, pelo contrário, são considerados ilegítimos e merecedores de proscricção. Entretanto, a partir desta atividade coletiva, a criança pode atentar para as peculiaridades do texto literário:

As crianças que exploram juntas os livros se acostumam depressa a perceber os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido, etc., que “se acham na base do modo de significar da literatura” (WILLIAMS *apud* COLOMER, 2007, p.145)

Em discussão sobre determinado texto na sala de aula, é possível perceber não somente as impressões do outro durante a leitura, mas entender de que modo o outro chegou àquelas interpretações. É viável – ainda que inconscientemente para os mais novos – assimilar esses mecanismos/estratégias de leitura, bem como desenvolver a competência de explicar os motivos de gostar ou não de determinada obra ou texto literário lido:

Trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entende-las (COLOMER, 2007, p.145).

O valor e a eficiência da *Leitura Compartilhada* em sala de aula residem, portanto, na dimensão socializadora da literatura à qual aludimos, em que “comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valoração social (*op. cit.*, p. 144)”.

Para chegarmos à efetivação da aprendizagem da poesia – ou de qualquer outro gênero literário – através da *Leitura Compartilhada*, é preciso considerar que esta metodologia merece estar aliada a outras estratégias de ensino que podem ser adotadas pelo professor em sala de aula. Colomer (2007) propõe o estabelecimento de redes verticais e horizontais para o ensino do texto literário.

Redes horizontais dizem respeito aos laços que se estabelecem entre os alunos/ escola/ família durante a leitura das obras. Em primeiro lugar, é necessário

selecionar uma pluralidade de textos a serem apreciados pelos alunos e que haja, também, uma frequência da prática da *Leitura Compartilhada*, em que o julgamento e as competências leitoras dos discentes se formarão a partir das diferentes impressões e contribuições partilhadas.

Segundo a autora (*op. cit.*), para avaliar os livros, descobrir o que gostam e o que não gostam, o seu horizonte de expectativas etc., é necessário, ao aluno e ao professor, ler diversos textos. Antes de levar tais textos à sala de aula, o docente deve ser experiente; leitor, por excelência, de centenas de obras infantis.

É indicado também que esse aluno faça leituras dentro e fora da escola, estabelecendo vínculos entre a instituição de ensino e a família, pois “o que os livros para criança fazem sempre é criar vínculos geracionais entre os seus leitores infantis. É fácil ver que as leituras de alguns livros criam nexos de coesão em cada geração social” e “a função socializadora da literatura infantil e juvenil se exerce na horizontal sobre os leitores de uma mesma geração (COLOMER, 2007, p.151)”.

Já as redes verticais, por sua vez, tratam-se do olhar, também, para o passado; de conhecer, por meio da *Leitura Compartilhada*, a literatura que a humanidade herdou durante a história, “já que as novas gerações têm o direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade” e que “sem ela, as crianças se acham condenadas, como Peter Pan, a viver em um lugar de eterno presente em que tudo se esquece de imediato (COLOMER, 2007, p. 152).

Entretanto, diante da facilidade do trabalho com os esses textos canônicos, já amplamente conhecidos e estudados, nem a escola e nem o professor devem se acomodar à seleção das obras apenas consagradas. É necessário ponderar que os clássicos e os seus autores, infantis ou adultos, devem ser vistos como um conjunto “vivo e cambiante” e, mesmo esses, devem passar por uma seleção antes de lidos em sala, de modo a corresponder ao(s) objetivo(s) traçado(s) para a leitura na aula de literatura. É importante, destarte, refletir sobre os motivos de se selecionar essa obra (e não aquela) e em que a sua leitura contribuirá para a experiência literária do aluno.

Além das redes horizontais e verticais propostas por Colomer (*op. cit.*), algumas outras estratégias se fazem importantes no que tange o ensino do texto literário/ poético na escola.

Como ponto de partida para o trabalho com a literatura em sala de aula, Pinheiro (2006), propõe que o professor conheça a cultura e a realidade à qual os seus alunos estão inseridos, argumentando que as conversas entre os alunos e o professor, as narrativas trocadas no dia-a-dia, pode ajudá-lo em um pontapé inicial para indicação de novas leituras em sala de aula.

Conhecer bem o contexto em que estão inseridos os alunos e os textos que serão apreciados em sala de aula facilita o trabalho do professor porque torna as primeiras experiências prazerosas para os alunos, que provavelmente dialogarão com o texto, com os colegas e docente, se o ensino da poesia tiver um ponto de partida com realidade próxima a que estão inseridos. A partir dessa primeira experiência, que pode se tornar curiosa para os alunos, o professor poderá enveredar por outros textos – distantes das expectativas dos alunos – de modo a contribuir para a leitura de uma diversidade maior de gêneros e temáticas.

É importante também que o professor avalie o Livro Didático de Português (LDP) adotado para a turma em que trabalha, inclusive as suas lacunas. Se, o seu LDP não traz textos poéticos suficientes, por exemplo, cabe ao professor procurar materiais extraclasse que supram essa lacuna. Para tanto, é indicado que o professor seja um leitor – como já dito – de poemas, que analise, reconheça e selecione os textos que sejam adequados à faixa etária e à série em que atua.

Como denuncia Colomer (2007), os professores não estão habituados a interpretar as obras que levam para a sala de aula, mantendo uma distância profissional e acadêmica dos textos e aplicando, objetivamente, critérios educativos e literários prescritos, julgando a hipotética recepção infantil, pois:

(a) pesar de lhes dar ordens nesse sentido, mostram-se renitentes em relacionar a leitura com o seu próprio processo de compreensão, atração ou repúdio, a comparar os livros analisados com a sua experiência infantil de leitura ou a reproduzir as divergências e construções de sentido vividas no grupo de discussão (WILLIAMS *apud* COLOMER, 2007, p.145).

Nesta perspectiva, a escola e o professor partem para prescrições de como o aluno deve interpretar e sentir as obras, tirando-lhes a oportunidade de dialogar suas próprias experiências e sentimentos com o texto, o que, segundo a supracitada autora estimula no aluno uma espécie de “atitude de turista” diante das obras.

Para que isso não aconteça e o aluno seja “livre” para fazer tais interlocuções, é recomendado que o professor reconheça a pluralidade de sentidos e interpretações que um texto pode propiciar. Assim, como abaliza Pinheiro (2007), o educador deverá ler e reler várias vezes o mesmo poema, ser conhecedor do texto, para então levá-lo à sala de aula e que, somente através de uma leitura encantada e não-mecânica do poema, ele conseguirá despertar nos alunos o gosto pela leitura desse gênero.

Uma vez autônomo em sala de aula, o professor assume o importante papel de mediador dessa experiência literária de seu alunado, planejando, implementando e dirigindo as atividades didáticas, “com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (PCNs, 1998, p.22).

4.3 A intervenção: leitura de poesia e percepção social do idoso em sala de aula

Os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de leva-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhes realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa (COLOMER, 2007, p. 61)

4.3.1 Percepção Inicial do idoso pelos alunos leitores

Primeiro dia de intervenção (03.08.2015)

Para a nossa primeira intervenção, pretendíamos (1) promover um diálogo entre a pesquisadora e as crianças, que permitisse à primeira conhecer melhor a realidade dos alunos, com vistas a adequar a antologia e a metodologia a serem aplicadas a essa realidade; (2) aplicar um questionário para apreender melhor a realidade dos educandos e; (3) aplicar uma atividade no quadro branco que permitisse flagrar a percepção que as crianças tinham do idoso.

Ao entrarmos em sala de aula, fomos surpreendidos pela curiosidade dos educandos em torno da pesquisadora. Os alunos ficaram inquietos e perguntavam

incessantemente quem era a “nova professora” e porque ela estava ali. A professora da turma então acalmou as crianças, nos apresentou e explicou que a substituiríamos por duas semanas e que os alunos teriam uma experiência de leitura com um gênero que ainda não havia sido trabalhado naquele ano, a poesia. Em seguida, a professora nos deu a palavra.

Iniciamos a aula pedindo aos alunos que sentassem em círculo para tornarmos aquele momento mais íntimo e para que se sentissem à vontade para falar. Entretanto, houve agitação. Alguns discentes não queriam sair do lugar, outros ficaram animados, afirmando que não costumavam sentar em círculo, e curiosos sobre o que iríamos fazer, sempre dirigindo perguntas à pesquisadora:

A senhora já é professora? (K.V.)

O que a senhora vai passar pra gente? (K.S.)

A gente vai estudar o quê, fêssora? (J. B.)

O que a gente vai fazer hoje? (K.V.)

Com as cadeiras em círculo e os alunos já acomodados, demos início à conversa, revelando o tema que estudaríamos nas duas semanas que dispúnhamos e falando um pouco sobre o gênero que apreciaríamos, perguntando e verificando a experiência das crianças com relação ao referido gênero, enquanto perguntávamos também os seus nomes.

É importante destacar que, ao perguntar o nome de uma das meninas da turma, não obtivemos resposta e a turma prontamente nos informou que ela nunca falava e não respondia a nenhum professor ou aluno da turma. Segundo os discentes, eram raros os momentos nos quais a colega falava, tanto que pouquíssimos alunos da turma afirmaram ter interagido com ela anteriormente.

Quanto à recepção da turma com relação ao gênero lírico, cabe dizer que foi positiva, pois criamos uma expectativa de que o trabalho a ser realizado provocaria momentos de leitura em que a interação entre as crianças e pesquisadora seria evidente, uma vez que os alunos, prontamente, manifestaram o interesse e a curiosidade em trabalhar com esse tipo de texto.

Ao serem questionados, alguns alunos (meninas em sua maioria), afirmaram gostar de poesia, uma disse “amar” e nos prometeu levar livros do referido gênero para que pudéssemos dar uma olhada. Outra (grande) parte da turma afirmou não

conhecer poesia. Já sobre o tema a ser trabalhado, a recepção foi bastante negativa e percebemos que vários alunos ficaram desapontados com a nossa proposta, indagando à pesquisadora:

Ô, professora, tanta coisa pra nós estudar, a gente vai falar logo de velho? (J.B.)

Não tem outra coisa pra gente ler não, professora? (J.A.)

É, por que a senhora quer tanto falar de véi? Oxe, nam! (J.B.)

Acreditamos que essa rejeição ao tema se deva a diversos fatores: primeiramente porque não se costuma reforçar, em nossa sociedade, a empatia das crianças e das pessoas em geral com o público idoso, muito pelo contrário; segundo, porque isso é refletido na escola, na sala de aula e nos livros didáticos, onde o tema não é muito contemplado; terceiro que, em decorrência dos dois primeiros fatores, as crianças não se sentem representadas por esses textos, o tema não as sensibiliza, porque têm a ideia de que não lhes diz respeito.

Era preciso, portanto, fazê-los refletir sobre a importância de discutir o tema proposto. Frente aos questionamentos, salientamos que ler sobre o assunto é indispensável, já que todos nós estamos em um constante processo de envelhecimento e que um dia estaremos, também, velhos. Nesse momento, a turma ficou calada e pensativa.

Após a conversa, partimos, então, para o segundo momento de nossa aula, entregando os questionários aos alunos e nos prontificando a tirar prováveis dúvidas que surgissem durante a resolução da atividade.

As respostas a algumas das perguntas do questionário nos dariam dicas acerca dos interesses dos alunos, sobretudo com relação à leitura. E, segundo Pinheiro (2007), é preciso estar atento a esse universo de interesses porque ele pode orientar o professor sobre quais textos poéticos podem ser mais facilmente recepcionados e apreciados em sala de aula.

De início, os alunos não queriam fazer uma atividade escrita, alegando que essa era uma atividade chata. Entretanto, argumentamos que o questionário era breve e que o quanto antes respondessem, tão logo faríamos uma dinâmica em sala. Animados para a próxima atividade, os alunos se acalmaram e se concentraram nas questões, respondendo sem alardes.

Com os questionários devidamente respondidos, era hora de sondarmos, na turma, a sua percepção do idoso. Para tanto, realizamos uma atividade no quadro branco, que contemplava quatro assertivas a serem completadas por respostas dos alunos, eram elas: o idoso é/ o idoso não é/ o idoso pode fazer/ o idoso não pode fazer.

Esse momento foi bastante divertido para as crianças, pois elas se envolveram e se empenharam em completar as assertivas. Houve tumulto porque muitos alunos se voluntariaram a participar e, quando começaram a brigar pelos lápis piloto, intervimos e escolhemos aleatoriamente dois alunos para que representassem a turma, coletando as suas respostas e transcrevendo no quadro. Observemos as respostas no quadro 1 (Percepção inicial do idoso) a seguir:

QUADRO 1. Percepção inicial do idoso			
O idoso é	O idoso não é	O idoso pode fazer	O idoso não pode fazer
Feio	Jovem	Falar	Andar
Velho	Bom	Aperrear	Dançar
Fraco	Bonito	Pedir	Correr
Chato	Legal	Reclamar	Pular
Doente	Divertido	Comer	Brincar
Ruim	Forte	Dormir	Empinar pipa
Triste	Feliz	Tomar banho	Fazer academia
Ignorante	-----	-----	Sair
Reclamão	-----	-----	Namorar
Arrogante	-----	-----	Ir à festas
Ranzinza	-----	-----	Carregar peso

Como podemos observar no quadro (1) de respostas dos alunos, a percepção social que os educandos dessa turma de 6º ano tinha do idoso era bastante negativa, pois as suas respostas confirmam o estereótipo que a sociedade em geral constrói dos sujeitos pertencentes a esse grupo social: feio, velho, fraco, chato, doente, ruim e incapaz de fazer atividades simples, como andar, correr, dançar, sair

etc. Essa percepção estereotipada do idoso viria a ser flagrada em diversos outros momentos de nossas aulas.

Vale ressaltar que apenas uma aluna, (K.V.), ficou inconformada com as respostas dadas pelos colegas e nos pediu para dar as suas próprias respostas. Deixamos que a aluna fosse ao quadro e desse as suas respostas, que analisamos individualmente, já que fugia à percepção da turma como um todo: o idoso é: bom, bonito, legal/ O idoso não é: feio, arrogante/ O idoso pode: fazer tudo o que a gente faz/ O idoso não pode: ser tratado mal, ser desrespeitado. Mais tarde, essa mesma aluna nos confidenciou que ela e sua família ajudava a avó no dia-a-dia, pois ela era “doente”, “especial”, como a própria aluna afirmou.

O caso dessa aluna leva a crer que a relação dela e de sua família com a sua avó, a tarefa de cuidar da idosa, o contato que ela mantém com uma pessoa em processo de envelhecimento e em situação de doença a fez perceber o idoso de maneira diferente dos demais alunos. Provavelmente, a família da aluna teve responsabilidade na construção dessa atitude valorativa que a aluna tem para com o idoso, o que confirma o pensamento de Kaloustian (1988), quando defende que essa é a primeira instância autoritária, educativa e responsável por inserir, reforçar ou moderar crenças e valores, como o preconceito, colaborando e influenciando no modo da criança perceber o mundo e o outro.

Esse exemplo de percepção individual acerca do idoso nos possibilita destacar que a experiência de vida de cada aluno, os seus conhecimentos prévios, interferem no modo de perceber o mundo e que a pluralidade de experiências, quando compartilhadas, contribui para as discussões e para o conhecimento de realidades diferentes em sala de aula por parte de cada aluno.

Houve grande agitação diante das respostas da aluna, pois os colegas a censuravam e a julgavam incorreta, de modo que tivemos que intervir na discussão, alegando que todos temos o direito a posicionamento e que o respeito à opinião dos colegas é essencial para a harmonia em sala de aula. Quando a turma se acalmou, avisamos que conversaríamos sobre o quadro (1) ao final da aula, pois, do contrário, influenciaríamos o posicionamento das crianças em sua próxima atividade.

No momento seguinte, pedimos aos alunos que escrevessem um texto sobre o que é ser idoso. Um diálogo entre dois alunos, logo antes de começarem a escrever os seus textos, nos chamou a atenção:

Vou logo dizer que “vé” é tudo chato. (J.B.)

Eu que não digo isso, vai que a professora dá um zero pra gente? (J.A.)

Apesar da atividade não valer nota, o diálogo deixou claro que os alunos costumavam disfarçar as suas ideias com respostas esperadas pelos professores, a fim de ganharem uma boa nota em seus exercícios, trabalhos ou provas. Durante a análise das produções iniciais, comprovamos a assertiva, uma vez que o posicionamento da imensa maioria da turma sobre o idoso, embora ainda negativo, era atenuado se comparado às respostas dadas pelas crianças no desenrolar da atividade do quadro branco, feita no mesmo dia. Observemos alguns textos selecionados:

“O idoso é fraco, não pode ir à academia todos os dias. Também é teimoso, não quer comer a comida. Quando está melhor dança lá no parque do povo. Tem mais velhinho do que adolescente. Corre lá no parque da criança com a sua família.” (J.S)

“Os idosos são às vezes chatos, mas eles são muito legais, que nem a minha avó e meu avô. É uma pena também alguns não podem andar, dançar e nem comer direito. (trecho ilegível) Ainda bem que a minha avó faz tudo, lava roupa, lava prato só com um braço porque ela quebrou o braço logo no dia das mães. Eu chorei muito quando recebi essa notícia.” (J.T)

“O idoso é muito legal, gentil, educado e várias outras coisas. O idoso não é bonito porque é cheio de pneuzinho e prega no rosto. O idoso pode fazer tudo que tiver vontade, afinal ele é uma pessoa livre. O idoso não pode brincar de pula-pula.” (W.O)

“O idoso é um amor porque tem que respeitar o idoso pra que seja feliz. Também é chato porque não pode fazer nada, dançar, fazer academia e ser forte” (M. E)

De forma geral, os textos produzidos pelas crianças em sala de aula se apresentavam contraditórios, ora diziam que o idoso era legal, ora afirmavam o contrário. A maioria dos alunos afirmou que os idosos não eram capazes de fazer atividades simples, como sair, dançar, brincar, fazer exercícios etc.

Resolvemos, então, após a atividade de produção escrita, voltar a atenção dos alunos para o quadro (1) de respostas construído por eles e questioná-los:

Por que o idoso não pode fazer essas atividades? Por que ele não pode andar, dançar, sair...? (pesquisadora)

Ah, porque o idoso é velho. (E.O.)

Idoso é fraco, não pode se esforçar não. Tem que ficar em casa. E tem sempre que ter alguém cuidando dele. (K.V)

E por que a pessoa fica idosa? (pesquisadora)

Porque a pessoa envelhece, ué! (K.S.)

Porque tem muita gente que não se cuida também, aí fica assim (velho) mais rápido. (W.J.)

Certo. E os que se cuidam? Não envelhecem? (pesquisadora)

Envelhecem, né? Mas demora mais tempo... (W.J)

Huum, entendi. E por que o idoso é chato, ruim, ignorante...? (pesquisadora)

Porque ele já trabalhou muito, já criou os filho, os neto, aí fica sério, chato. (K.S.)

Fica sério por que trabalhou? E o idoso que não trabalha e não tem família, é legal, é bom? (pesquisadora)

Não sei.. (K.S.)

(silêncio)

Ok, turma, só queria saber o que vocês achavam disso. (pesquisadora)

As respostas dos alunos, bem como o seu silêncio diante de algumas questões feitas pela pesquisadora, além de corroborar com os textos escritos, em que as crianças pareceram contraditórias em suas ideias sobre o tema em questão, estão em consonância com o que afirma Heider (*apud* ÁLVARO & GARRIDO, 2006) de que, para a percepção do outro, observamos as pessoas como uma causa de suas próprias ações, escolhas e características biológicas, como se essas últimas fossem efeitos de quem se é.

Para finalizar a nossa aula, resolvemos despertar ainda mais a curiosidade dos alunos com relação aos poemas que iríamos ler nas aulas seguintes. Para tanto, falamos despretensiosamente sobre as “histórias” dos poemas. A nossa tática deu certo e os alunos ficaram curiosíssimos, pedindo para que lêssemos um dos poemas para eles. Atendendo a esses pedidos, lemos “A língua de Nhem”. As crianças ficaram maravilhadas, sobretudo com a sonoridade do poema, repetindo a todo momento o seu “refrão”, “nhem-nhem-nhem-nhem-nhem”.

4.3.2 Percepção do idoso pelos alunos leitores durante a leitura de poemas infantis

Segundo dia de intervenção (07.08.2015)

Ao chegarmos à sala de aula, no segundo dia de intervenção, fomos surpreendidos pela aluna que prometeu levar os seus livros de poesia, dos quais, segundo ela, gostava mais, para que pudéssemos ver. Bastante animada, a aluna nos apresentou três obras: “Poesias”, vários autores, da coleção Para gostar de ler; “Poesia na varanda”, de Sônia Junqueira, da coleção Itaú de livros infantis e “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry.

Como a aluna havia mencionado que iria levar três livros de poesia, explicamos que “O Pequeno Príncipe” possui um certo tom poético e que ela teve uma grande sensibilidade ao perceber esse tom, mas que, na verdade, a obra se trata de uma narrativa²⁴. A partir desse diálogo com a aluna, ficamos cientes de que deveríamos abordar as especificidades do gênero lírico naquela turma, pois as crianças, como era de se esperar pela faixa etária e pela série a que pertenciam, ainda tinham muitas dúvidas sobre o gênero.

Outra coisa que nos chamou a atenção é que para obter o livro “Poesia na varanda”, é preciso fazer parte da campanha “Leia para uma criança” e se cadastrar no site do Itaú. A campanha promete enviar três livros infantis de graça a quem se cadastrar em um *link*, no intuito de fazer aquela pessoa ler para um infante. Pensamos que, provavelmente, aquela aluna estava com o livro em mãos porque alguém de sua família – ou alguém amigo – havia participado da promoção e havia presenteado a criança, o que confirmaria um incentivo à leitura por parte da família. A nossa hipótese se confirmou pelas palavras da menina:

A minha tia deu esse livrin pra mim, outro pra o meu outro irmão e outro pra o meu outro irmão. Foi muito legal e a gente adorou. Ela sempre dá livros pra gente e às vezes lê.... Tá

²⁴Para esta série, sabemos que não é necessário que o aluno saiba distinguir os gêneros, sobretudo, no caso da obra “O Pequeno Príncipe, narrativa com tom poético tão forte. Entretanto, como as aulas se voltariam para a apreciação da poesia, nos sentimos no dever de estabelecer, naquele momento, essa diferença, no intuito de que a criança não se confundisse com os gêneros durante as aulas.

vendo esse aqui (apontando para “O Pequeno Príncipe”)? Esse aqui também foi ela que me deu. (K.V.)

Para o nosso segundo encontro, havíamos planejado (1) promover o contato das crianças com a poesia, através da leitura de três poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético; (3) aplicar uma atividade artística que permita flagrar a percepção que as crianças têm do idoso após a leitura dos três poemas.

Entretanto, foi necessário modificar essa proposta inicial em face da percepção negativa do idoso que os alunos apresentaram no primeiro dia de intervenção. Sentimos a necessidade de, em lugar de propor uma atividade artística, mostrar aos alunos uma outra realidade de idoso que eles ainda não haviam entrado em contato. Pretendíamos deixar a atividade artística para uma outra oportunidade e, para essa aula, além de promover o contato dos alunos com os poemas infantis, mostrar-lhes idosos em outra realidade, distante da que conheciam: idosos saudáveis, ativos, capazes.

Iniciamos, destarte, retomando as duas aulas anteriores, lembrando o que havíamos discutido e feito, qual o tema que trabalhamos etc., sempre dando voz aos alunos, que respondiam às nossas perguntas. Feito isso, partimos, então, para uma sessão de vídeos e fotos de idosos ativos, que faziam atividades costumeiras (ou não) para os jovens.

Dentre os vídeos, destacamos: uma idosa de 80 anos, dançando profissionalmente um tango, num nível bastante avançado da dança; uma idosa de 92 anos saltando de paraquedas; um idoso andando radicalmente e fazendo manobras no skate; uma idosa fazendo ginástica olímpica etc.

Dentre as fotos, destacamos: dois idosos em um momento de paquera, em que podemos ver o idoso dando um beijo na bochecha da senhora; um idoso carregando peso; uma senhora andando e empinando uma bicicleta; uma idosa com a carteira de habilitação em mãos etc.

Esse momento foi muito importante na aula, pois os alunos ficaram muito envolvidos e impressionados com o que estavam assistindo, alegando a todo tempo que nem eles mesmos se achavam capazes de fazer algumas das atividades que os idosos faziam nos vídeos e nas fotos. Muitos deles refletiram ainda sobre a atividade

do quadro 1 (Percepção inicial do idoso) e, reformulando as respostas que haviam dado na aula anterior, afirmavam para os colegas:

E a gente disse à professora que “os véi” não pode fazer nada, que são doentes... Eles podem fazer tudo que a gente faz, né, “fêssora”? (J.B)

É mesmo, professora, eu não faço o que aquela velhinha faz não, ela dança muito! (K.V.)

Que “véia” forte, professora, olha os músculos dela! Velho pode mesmo fazer ginástica, né? (P.M.)

A percepção dos alunos já começava a se modificar, no sentido de perceber um idoso mais ativo, mais participativo e mais capaz. Após a discussão sobre os vídeos, informamos às crianças que, nos próximos dias, veríamos mais casos de idosos fazendo coisas “impressionantes” e, então, passamos à leitura do primeiro poema do dia, pedindo que os alunos formassem um círculo com suas cadeiras, de modo a tornar a experiência mais íntima e mais participativa, na qual todos os alunos pudessem ouvir e também ver a pesquisadora e os colegas recitando e discutindo sobre as suas leituras dos poemas.

Acreditávamos que era importante retomar a leitura do poema “A língua de Nhem”, já que o poema merecia uma leitura paulatina e atenta, bem como a participação dos alunos em sua leitura oral, observando a musicalidade, as rimas, o encanto do novo diálogo criado pela personagem idosa e, ainda, uma discussão em que os alunos pudessem compartilhar com os colegas as suas interpretações.

Como só a pesquisadora havia lido o poema na aula anterior, achamos interessante convidar os alunos a participar de uma leitura em voz alta e pedimos a dois voluntários que lessem o poema, cada um ao seu modo, solicitando também, de antemão, que fizessem uma leitura não “robotizada”, não “mecânica” do texto, de modo a respeitar as pausas, as rimas e o tom do poema, enquanto a turma toda participaria lendo, em voz alta, o verso “Nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem”. Os alunos riam e se divertiam ao repetir esses versos do poema.

Consideramos a leitura em voz alta uma atividade indispensável em nossos encontros, pois, como tece Pinheiro (2007, p. 34):

“(...) a leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra. Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização

objetiva. Portanto, não é tarefa ligeira. 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.

Após as leituras em que, apesar de tímidos e envergonhados, os alunos se esforçaram para corresponder às nossas orientações, iniciamos a discussão na qual todos compartilhariam suas impressões sobre o texto. Para tanto, fizemos algumas perguntas-norteadoras aos alunos, de modo que pudessem se posicionar, melhor apreciar e argumentar sobre o poema:

Algum comentário turma? (pesquisadora)

É engraçado. (J.S, rindo)

Por qual motivo você achou engraçado?(pesquisadora)

Porque a velhinha conversa com os animais quando diz “nhem-nhem-nhem” (J.S.)

E é engraçado demais quando ela diz isso. (J.A)

Vocês conhecem algum idoso que fale algo parecido? (pesquisadora)

Tem um velhinho na minha rua que fica resmungando quando a gente deixa cair bola na casa dele. É parecido o barulho que ele faz, fica lá reclamando. (J.S, rindo)

Hummm. E ele também mora sozinho? (pesquisadora)

Acho que sim, professora. Nunca tem ninguém com ele... (J.S, pensativo)

Leva algum bichinho pra ele, então, J.S! (K.V.)

Um bichinho deixaria o vizinho de J.S. feliz?(pesquisadora)

Sim. (K.V.)

Por que?(pesquisadora)

Porque vai fazer companhia, já que ele não tem ninguém. (K.V)

Hum. E por que será que a velhinha do poema fica feliz quando fala com os animais? (pesquisadora)

Porque ela não fica mais sozinha, né? Os bicho falam com ela. (J.A.)

Justamente.

Então vocês concordam que quando os idosos ficam sozinhos, eles ficam tristes. (pesquisadora)

Eu também fico triste, não gosto de ficar sozinha não. (K.V)

Quem gosta de ficar só? Ninguém gosta! (E.O.)

A discussão temática do primeiro poema lido em sala de aula já nos fez observar uma mudança de tratamento do idoso por parte das crianças, uma vez que

os discentes deixaram de referir o velho com expressões negativas, a exemplo de “véi”, e passaram a utilizar termos carinhosos (como o diminutivo “velhinho (a)”. Outro dado curioso é que, se os vídeos e fotos fizeram com que os alunos (re)conhecessem um outro idoso, ativo e capaz, os poemas propiciaram uma mudança de percepção no campo afetivo e empático, uma vez que os educandos propunham ações valorativas, como o ato de presentear com um animal o idoso solitário para o seu contentamento e companhia). Portanto, a representação social do idoso presente no poema atingiu, para a aluna, a sua função de orientação, que, segundo Abric (*apud* CHARLES E SILVA, 1998), funciona como um guia das práticas sociais, uma orientação para a ação.

Essa dinâmica metodológica, em que o professor segue a discussão acerca do texto lido através de algumas questões norteadoras com vistas ao diálogo texto/ leitor e a interpretações possíveis do texto, é defendida por Rouxel (2013, p.29) quando tece diretrizes aos professores do ensino fundamental I e II²⁵:

O professor do ensino fundamental I busca primeiro, mediante questões abertas, compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades, para se submetê-las ao debate interpretativo. Ele também pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis e satisfatórias. O processo é parecido no ensino fundamental II: o professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos.

É importante ressaltar que essa dinâmica metodológica foi seguida em todas as leituras dos próximos poemas. Os alunos sentaram em círculo, a pesquisadora pediu uma leitura silenciosa, realizou uma leitura em voz alta para que os alunos pudessem ouvir o poema e, depois, houve a participação dos alunos na leitura oral e a discussão sempre abarcou perguntas direcionadas que pudessem orientar melhor as interpretações dos poemas, bem como a discussão do tema do idoso e o conhecimento/reforço das especificidades do gênero lírico. E assim aconteceu também durante a leitura de “Casa de avó” e “As duas velhinhas”.

²⁵A utilização das duas diretrizes propostas por Rouxel nesta intervenção se justifica pelo fato de que os alunos, sujeitos da pesquisa, encontram-se em uma série escolar de transição (6º ano), ou seja, a primeira série do ensino fundamental II e, portanto, cabia a pesquisadora, quando necessário, utilizar das diretrizes para o ensino fundamental I e II.

Lido o segundo poema, travamos mais uma discussão com os alunos:

E aí, turma, o que temos nesse poema e não temos no outro? (pesquisadora)

Esse parece um sonho, professora. (K.V.)

Um sonho? (pesquisadora)

É. Eu consegui ver tudo que tem no poema. (K.V.)

E parece mágica também, professora. (E.O.)

Que partes do poema parecem mágica? (pesquisadora)

Ahn... a segunda parte.(E.O.)

A segunda estrofe. Cada parte se chama estrofe e cada linha se chama verso. Ótimo, leia os versos da segunda estrofe pra gente ouvir. (pesquisadora)

Os alunos ficaram sensibilizados e maravilhados com o poder que o poema teve de despertar a sua imaginação e fantasia, afirmando que conseguiam visualizar as “cenas” do poema. Tais “cenas” dizem respeito às imagens que o texto traz e fizemos questão de indicar, junto às crianças, as imagens que constituem o texto poético de Roseana Murray, bem como os elementos que nos levam a sentir esse “sonho”, essa “mágica”, esse “encanto” proporcionado pelos versos. Durante a discussão um aluno pediu voz e afirmou:

Se a minha avó é um ser encantado eu não sei, professora, mas que a comida dela é mágica isso é. (K.S.)

Houve consenso na turma, pois vários alunos concordaram com o colega, alegando que suas avós também cozinhavam muito bem ou que adoravam a comida da parente porque ela sempre fazia, em grande quantidade, o que eles gostavam ou pediam. Os alunos começaram a falar sobre os pratos que as avós faziam para eles e todos concordamos, ao final do diálogo sobre o texto, que “comida de avó é a melhor do mundo”.

Partimos, então, para a leitura e discussão de “As duas velhinhas”. O poema agradou bastante a turma que, durante a leitura, ficava brincando com os nomes “Marina” e “Mariana”, trazidos no texto. A discussão do poema foi enriquecedora porque os alunos fizeram várias interlocuções com o poema, alegando que conheciam idosos que tinham o costume de sentar e conversar em frente às suas

casas. Iniciamos o diálogo questionando os alunos sobre a descrição que o eu-lírico faz das idosas:

Como as velhinhas do texto são descritas? (pesquisadora)

Elas estão na varanda, conversando e estão bem arrumadas, cheirosas e bonitas. (K.V)

Isso, muito bem. Mas... no poema diz que elas estão cheirosas? (pesquisadora)

Âhn... Acho que não. (K.V.)

Vocês conhecem alguma idosa cheirosa que fica assim, conversando na varanda ou na calçada de casa? (K.V.)

A minha avó! (E.O.)

A sua avó é cheirosa? A minha também é. (risos). Quem mais conhece idosos que gostam de ficar assim, conversando fora de casa? (pesquisadora)

Eu conheço! Na minha rua tem três velhinhas que gostam de conversar tomando chá. (W.J.)

Por que vocês acham que os idosos gostam de fazer isso? (pesquisadora)

Ficar fora de casa? Porque eles tomam ar puro e descansam de arrumar a casa. (W.J.)

Porque eles podem conversar com outras pessoas, lembrar coisas, como as senhorinhas do poema. (S.S.)

Vocês gostam de sair de casa? (pesquisadora)

Sim, mas a gente sai pra brincar, pra descansar das tarefa daqui da escola. (S.S.)

Através da leitura do supracitado poema infantil, os alunos entraram em contato com uma representação idoso em que suas características físicas e psicológicas, bem como o seu perfil são descritos de modo positivo e a discussão, por sua vez, possibilitava interlocuções do texto com a vida do aluno. Por meio dessas interlocuções, os alunos apreendiam o universo do envelhecete e o seu próprio, observando o que os aproximava e o que os distanciava. Segundo (ABRIC *apud* CHARLES E SILVA, 1998), as representações sociais – do grupo idoso, no caso dos poemas lidos – possuem essa capacidade de nos fazer conhecer a nós mesmos e o outro.

Ainda de acordo com os autores (*op. cit.*), as representações sociais possuem algumas funções essenciais para o mecanismo social, explanadas no segundo capítulo de nossa pesquisa, que puderam ser atestadas mediante a discussão de “As duas velhinhas”. Dentre elas, podemos citar a função de conhecimento (quando os alunos tentam explicar os motivos pelos quais os idosos gostam de se reunir com outros idosos fora de casa) e a função identitária (quando as crianças estabeleceram

a diferença de motivação entre idosos e crianças para ficar em frente às suas casas).

Após as discussões temáticas sobre os poemas, iniciamos uma conversa acerca das suas especificidades, perguntando à turma o que haviam percebido de diferente naquele gênero que o distanciava dos textos narrativos. Observemos o diálogo:

E do texto em si, pessoal, do poema, da estrutura... O que vocês acharam?

Achei diferente dos outros.

Diferente como?

O texto é menor e é dividido. (T.B.)

Tem rima, "professora"! (K.V)

Hum. Você sabe o que é rima? Pode falar para a turma? (pesquisadora)

É quando uma palavra combina com outra e a leitura fica mais bonita. (K.V.)

Muito bem, K.V! Alguma coisa a mais, gente?

Algumas partes parecem música. (J.T.)

Sei lá, professora, eu gosto mais de poemas porque mexe com "os meu sentimento". (K.V.)

As respostas revelam que a própria apreciação e leitura do texto poético, sua própria experiência, permite aos alunos perceber algumas de suas especificidades. A partir do que percebiam, íamos revelando e questionando-os sobre as características do gênero, fazendo perguntas como: *você pode mostrar quais são as rimas que você percebeu? Qual palavra rima com qual? Como é que é dividido o texto poético? Como é o nome que dá a cada linha do poema? E a cada parte? E como você se sente quando lê poemas? O que você sentiu ao ler esse poema?* Etc. E assim os alunos iam respondendo e se familiarizando com o gênero, (re)conhecendo as suas particularidades e também sua estrutura.

Sobre a recepção dos poemas em sala de aula, podemos dizer que foi bastante positiva, pois os alunos gostaram das leituras, especialmente de "A língua de Nhem", uma vez que os educandos ficaram, como na aula anterior, repetindo o verso da língua inventada pela velhinha do texto, como se se comunicassem com ela e com os demais animais que aparecem no poema.

Terceiro dia de intervenção (10.08.2015)

Para o terceiro dia de intervenção, pretendíamos (1) promover aos educandos a leitura de dois poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético e; (3) aplicar uma atividade escrita que permitisse flagrar a percepção que as crianças têm do idoso após a leitura dos três poemas. Entretanto, encontramos um breve documentário²⁶, com duração de 10 minutos, sobre a importância do idoso na sociedade e achamos apropriado levar para que a turma assistisse, uma vez que estavam conhecendo melhor esse grupo social. A turma estava agitada, dispersa, e não queria assistir ao pequeno filme, no entanto, os alunos que sentavam mais à frente prestavam atenção.

Após a exibição do material, iniciamos uma discussão sobre o que haviam assistido. Observemos o diálogo:

Vocês gostaram do documentário? (pesquisadora)

Sim, professora! (assentiu, em coro, a imensa maioria da turma)

Sobre o que se trata? (pesquisadora)

Ah, fala do idoso, professora! (K.V)

Do idoso e de quê mais? (pesquisadora)

Da importância dele pra os jovens, pra todo mundo. (J.G)

E qual é a importância dele pra gente? (Pesquisadora)

É que eles já viveram muito, então eles sabem das coisas. (E.O)

Eles nos ajudam com a sua sabedoria, né? Porque eles já tiveram muitas experiências... (pesquisadora)

É, e nos ajudam com as nossas [experiências]. (K.V)

Após esse momento, partimos para a leitura de fragmentos de notícias que de certo modo, dialogavam com o documentário no sentido de reiterar a importância do idoso para a sociedade, pois tinham como tema “idosos-exemplo”, os quais realizaram atividades relevantes e entraram na história por conta disso.

Dentre as notícias, destacam-se um idoso que criou imagens belíssimas em um programa de computador; uma idosa que iniciou os estudos tardiamente e hoje, com mais de 80 anos, é graduada no curso de história de uma universidade federal;

²⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s1mdB4gD0rw>

e uma idosa de 91 anos que se tornou DJ e que apresenta um programa de rádio na Grã-Bretanha. Após a leitura das notícias, um aluno indagou:

Ô professora, o Lula não é idoso não? (W.J.)

Elogiamos o aluno pela contribuição e afirmamos aos colegas que além de o ex-presidente Lula ser idoso quando assumiu o governo de nosso país, era preciso lembrar que, pelo menos os três últimos presidentes do Brasil eram idosos quando se tornaram presidentes. Os exemplos foram: Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Constatamos em sala que, se um idoso poderia ser presidente de nosso país, os idosos em geral poderiam sim fazer atividades cotidianas, atividades que os jovens também fazem. Outro aluno tomou a vez e alegou:

Ah, mas os velho dessas notícias e esses presidente são tudo rico, professora, por isso que eles conseguem fazer essas coisas, porque têm dinheiro pra cuidar da saúde. A minha avó que é pobe não faz nada disso. (J.B.)

Ficamos impressionados com a maturidade e a sensibilidade do aluno em perceber essa diferença entre os idosos que conhecia e os idosos citados nas notícias e os presidentes e ex-presidentes do Brasil. Concordamos com o posicionamento do aluno, mas lembramos que devemos investir ao máximo em nossa saúde, aproveitando benefícios que não impliquem em gastos financeiros. Os exemplos que apresentamos neste momento foram o das academias públicas que estão sendo implantadas nas cidades de nosso país e dos hábitos saudáveis que não necessitam de tanto investimento, como caminhadas e uma alimentação o mais natural possível.

Em todas as aulas ministradas na turma, o respeito aos posicionamentos e contribuições dos alunos, a participação de todos durante a discussão dos textos, bem como a escuta do outro eram primados. De acordo com Jean-Claude Chabanne (*apud* ROUXEL, 2013), apenas um ambiente escolar em que imperem a confiança e o respeito mútuo entre todos os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem é que permite o ensino de atitudes que constituem um “terceiro saber”.

Terminada a discussão, passamos para o último momento de nossa aula, a leitura e discussão dos poemas “A avó” e “Os óculos da vovó”, seguindo a mesma metodologia da aula anterior. Durante a atividade, os alunos ficaram animados, pedindo para participar da leitura em voz alta.

Após as leituras, a risada rolou solta na sala de aula quando descobriram a surpresa trazida pelos poemas: a vovó – de ambos os poemas – procurava o seu óculos, que estavam presos à testa. “A minha avó faz isso direto”, diziam alguns alunos. Em determinado momento da discussão, um aluno se levantou e, imitando um idoso, se direcionou aos colegas e perguntou:

Aonde tá o meu óculos, netinhos? Onde você colocou o meu óculos, K.V? Você pegou o meu óculos não foi, E.O? Cadê ele, eu tinha deixado o meu óculos aqui! (W.J, apontando para a mesa do professor)

A atitude do aluno confirma o ciclo da percepção e representação sociais – defendido no segundo capítulo desta pesquisa – visto que, após perceber o idoso retratado nos poemas, sentiu a necessidade de reproduzir a representação social trazida nos textos. Vale ressaltar que, para a criança, a representação social funciona diferentemente de para o adulto, pois aparece em forma de reproduções, durante brincadeiras e jogos – a exemplo da imitação e do desenho. Já para o adulto, as representações sociais são elaboradas, via de regra, durante o seu trabalho, como, por exemplo, na composição de poemas, músicas, roteiros etc.

A turma, por sua vez, entrou no jogo dramático (JD) estimulado pelo aluno, iniciando a brincadeira de quente ou frio, na qual deixamos os alunos continuarem. Acreditávamos que, a partir da interpretação dos personagens trazidos pelo poema, a execução do jogo poderia vir a estimular a imaginação das crianças, bem como fazê-los vivenciar condições que não lhes diz respeito – lapsos de memória – e, portanto, aflorar a consciência de quem se é (criança) e de quem é o outro (idoso), o que pode ser atestado no seguinte diálogo:

Ah, vovozinho, você está muito frio! (K.S.)

Por onde será que devo procurar? Será que está com você, neto, J.A? (W.J)

Comigo mesmo não! (rsrs). Você está muito frio, vovô! (J.A)

Já sei! Olha aqui, meus óculos estão na cara da netinha R.L! Me devolva o meu óculos, sua neta danada! (W.J)

Vovô, você está frio e muito cego, pelo visto! Esses são os meus óculos. Você deveria procurar em si mesmo. (R.L)

Ele está aqui no meu bolso? (W.J)

Está ficando morno! (R.L)

Eles estão na minha farda? (W.J)

Tá bem quente agora, vovôzin! (K.V)

Eles estão... Na minha testa? (W.J)

Pegou fogo! (risos) (R.L)

A brincadeira do quente ou frio, que aconteceu naturalmente em sala de aula, permitiu que flagrássemos, além do ciclo de percepção e representação ao qual os alunos da turma sentiram a necessidade de participar, a compreensão dos alunos acerca do universo do idoso. Os alunos demonstraram compreender o esquecimento e a baixa visão do avô representado pelo colega de turma sem repreendê-lo ou destrata-lo por suas debilidades.

Durante a discussão sobre os poemas, vários alunos ressaltaram que os seus avós eram muito esquecidos, que deixavam panela no fogo, que esqueciam se já haviam tomado remédio e onde haviam deixado determinados objetos. Muitos deles alegaram que não costumavam brincar com os seus avós ou fazer atividades em conjunto, mas que os avós cuidavam deles quando os pais não estavam em casa e que costumavam cozinhar, lavar roupas, levar os meninos à escola etc.

Nesse sentido, era evidente que o conhecimento prévio dos alunos era ativado no momento da leitura dos poemas, essa conversa entre a realidade do aluno, as situações que ele vivia e as situações lidas, eram sempre estimuladas pela pesquisadora em sala de aula e, perceptivelmente, ajudavam os alunos durante a apreciação dos textos, resultado que se espera de uma metodologia de ensino que prime pela *leitura compartilhada*.

Passado o riso pelas surpresas e pelas peripécias trazidas pelos poemas, alguns alunos pareceram um pouco tristes e confessavam que não tratavam os seus avós tão bem, que “davam trabalho” e que gostariam de brincar “como os netos do poema”, com seus avós, dar mais atenção ou cuidá-los, por serem cansados,

doentes ou debilitados de alguma maneira e pediram, ao final da aula, que a pesquisadora levasse mais poemas que falassem “de histórias sobre avós e netos”.

A percepção do idoso no nível afetivo, por parte das crianças, começava a se consolidar. Além da questão da capacidade desse grupo frente às atividades cotidianas, observamos que a leitura dos poemas, sobretudo dos lidos nesta aula, os fez atentar para uma relação entre netos e avós que não existia em suas vidas e que poderia passar a existir, olhavam o idoso, sobretudo os seus, de forma mais humana e carinhosa, repensando, inclusive, sobre o tratamento que dão aos seus próprios avós.

Quarto dia de intervenção (12.08.2015)

Para o nosso quarto dia de intervenção, havíamos elencado os seguintes objetivos: (1) promover a leitura de dois poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético e; (3) promover um debate no qual todas as crianças pudessem argumentar e compartilhar, com os demais, as suas ideias acerca da pessoa idosa e do processo de envelhecimento. Entretanto, nesse dia da semana, uma quarta-feira, só era reservada uma aula (50 minutos) à disciplina de língua portuguesa, então, resolvemos adiar o debate para a aula seguinte.

Iniciamos a aula pedindo que os alunos, como de costume durante os nossos encontros, colocassem as cadeiras em formato de círculo. Entregamos os poemas e apresentamos o livro “A casa do meu avô” às crianças, mostrando apenas a capa e perguntando aos alunos sobre o que eles achavam que se tratava a obra. Esse momento foi muito enriquecedor, pois os alunos fizeram várias inferências sobre o que leriam a seguir:

Sobre o que vocês acham que os poemas do livro falarão? (pesquisadora)

Sobre o que tem na casa do avô, professora. (E.O.)

E o que será que tem nessa casa? (pesquisadora)

Um avô. (E.O)

E uma avó. Se tem um avô, tem uma avó! (J.T.)

Não sei se tem avó porque o título diz “casa de avô”, se tivesse avó, seria “casa de vô e vó”.

(T.B.)

É mesmo, talvez não tenha avó... (J.T.)

A gente vai descobrir isso daqui a pouco, gente. Mas, agora, o que será que tem mais nessa casa? (pesquisadora, tentando voltar a atenção das crianças a imaginar o que existe na casa mencionada no título da obra)

Comida! (S.S.)

É, muita comida gostosa. Vós fazem comida gostosa! (R.L.)

Deve ter jogo, também, como dominó.(S.S.)

Bichinhos! Deve ter algum bichin, professora, um gato ou um cachorro... (E.O.)

E brinquedo! (J.T.)

Tem uma varanda, olha aí na capa! (N.S.)

Sim, tem uma varanda. Já que você olhou para a capa... vamos observá-la, turma. De acordo com a imagem, o que mais deve ter na casa do avô? (pesquisadora)

Tem uma janela e um passarinho. Mas o que é isso aí do lado esquerdo? São flores? (N.S)

Parecem flores, né? Mas eu acho que pode ser também uma árvore, talvez... (pesquisadora)

Certo, crianças. E aqui? (pesquisadora, apontando para a contra-capas)

Oxe, quem é esse?(K.S.)

O avô! (N.S.)

Não, deve ser o neto do dono da casa. (K.S)

Por que o neto? (N.S.)

Porque não é o avô, não tem cabelo branco e tem cara de novo. (K.S)

É mesmo, pelas roupas também dá pra ver que não é o avô. Vô não usa roupa assim, né, fessora? (N.S.)

Assim como? (pesquisadora)

Assim, camiseta mostrando os braços e casaco... (N.S.)

Não? (pesquisadora)

É... eles não costumam usar. (N.S.)

Mas alguns usam, não é? (pesquisadora)

É, alguns usam, mas não todos. (N.S.)

Ele parece feliz, professora. (E.O.)

Feliz e bonzinho. (N.S.)

Por que? (pesquisadora)

Porque ele tá sorrindo aí na foto. Ele tá com uma cara de bobo também, ele é bobo. (N.S.)

Oxe, e ele tem uma xícara na cabeça. Ele é maluco é? Ele tem cara de doidão, isso sim! (K.S.)

(a turma, descontraída, cai na gargalhada e se agita).

Mas olhem novamente pro rosto dele, pessoal. Será que é o neto mesmo? (pesquisadora)

É não! É não! Ele tem barba! (K.S.)

Isso. Então será que é o avô? (pesquisadora)

Mas ele não tem cabelo branco! (R.L.)

Mas pra ser avô tem que ter cabelo branco, gente? Todo avô tem cabelo branco?(pesquisadora)

Não, nem todos, porque tem gente que é avô cedo. (J.S.)

Nesse momento da discussão, observamos que as respostas dos alunos atestavam algumas conclusões de Asch (*apud* ÁLVARO & GARRIDO, 2006), discutidas no segundo capítulo desta pesquisa, de que, durante o processo de percepção, as pessoas tendem a desenvolver impressões de determinada pessoa (os alunos se empenhavam em interpretar a imagem e descobrir características da pessoa retratada na imagem), ainda que com poucas pistas sobre ela (as imagens não nos davam muitas pistas sobre quem seria aquela pessoa); as incoerências levam à procura de uma informação mais profunda que resolva o equívoco (por duas vezes, quando novas características eram reveladas, a exemplo da barba, os alunos voltaram atrás em suas análises e tentaram encontrar novas impressões através da imagem); as características são sempre apreendidas de modo inter-relacionado (a observação de uma característica sempre levava à outra, como por exemplo “feliz” e “bonzinho”; “bobo” e doidão”) etc.

Além de estimular a discussão e o compartilhamento das impressões, que nos ajudava a interpretar melhor a imagem e a chegar em hipóteses possíveis de quem viesse a ser a pessoa no desenho, questionávamos os alunos sobre os estereótipos relacionados aos idosos, como quando um aluno falou que avô não usa roupas como as do homem da imagem ou quando um outro aluno disse que avô sempre tem cabelo branco. Os alunos refletiam sobre tais questionamentos e, por vezes, voltavam atrás em suas respostas.

Questionar os alunos quando negligenciam ou acrescentam informações não procedentes durante o processo de percepção social é importante porque, do contrário, pode levá-los ao reforço do estereótipo, do preconceito e das

generalizações equivocadas acerca de outros grupos sociais, como alerta Rodrigues *et al* (1999).

As inferências dos alunos, por sua vez, serviam como um estímulo à curiosidade e envolvimento da turma. Durante esse processo, em cada uma de nossas aulas, independentemente do fator motivador, seja a partir de uma imagem ou do título de um poema, notícia ou obra, as crianças se empenhavam e discutiam entre si, muitas vezes dispensando, até mesmo, a mediação da pesquisadora. Assim, as crianças explicavam umas às outras como faziam para inferir determinadas informações, compartilhando as suas estratégias de leitura. Após a conversa entre os alunos, a pesquisadora buscava sempre enfatizar a importância da observação de elementos extratextuais e das inferências para a compreensão do poema a ser lido, como podemos observar na discussão a seguir:

Olha! Na casa deve ter jogo. (K.S., interrompendo a agitação e retomando a atenção da turma para a análise da contra-cap)

Por que? Nada a ver ter jogo... (S.S.)

É só olhar a imagem, tem um jogo da velha ali do lado. Quer dizer que tem jogo, lá. Certeza que o neto doidão joga o jogo da velha com os avós! (K.S.)

(a turma ri novamente da expressão usada pelo aluno)

Muito bem. Olhem aí, pessoal, a partir da observação de um detalhezinho da imagem a gente pode descobrir coisas sobre os textos, né? É muito importante a gente observar as imagens, os títulos... Agora, vocês acham que esse é o neto, não é mesmo? Vocês acham que ele (apontando para a contra-cap) gosta de lá? (pesquisadora)

Ah, eu acho que ele gosta. (N.S.)

Por que? (pesquisadora)

Porque, já que tem jogo, ele deve brincar com os avós dele. (K.S.)

Eu acho que sim, porque ele tá com uma cara de contente aí na foto, na imagem. (E.O.)

Certo, é isso mesmo. Agora vamos passar à leitura de alguns poemas do livro e, após a leitura a gente folheia a obra e fala um pouquinho sobre ela, tá? (pesquisadora)

Mencionamos que os textos a serem apreciados naquele dia haviam sido selecionados do livro apresentado e que o primeiro poema abria a obra e o segundo encerrava. Pedimos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa de cada um dos dois textos poéticos. Passados cerca de cinco minutos, convidamos um aluno

voluntário para escolher um dos poemas – o que mais havia gostado – e iniciar uma leitura em voz alta para toda a turma.

Ao término da leitura escolhida, “A casa do meu avô”, a turma aplaudiu, acalorada, o aluno-voluntário, que teve uma ótima desenvoltura leitora, respeitando as pausas do poema, mudando a altura da voz de acordo com as situações imaginadas (a exemplo dos versos “do piano da vovó/ tocando misterioso”, em que baixou o tom para denotar o mistério e o medo), incorporando a vontade do eu-lírico de chegar à casa do avô (através das expressões faciais quando mencionava as maneiras de chegar até lá), enfatizando os meios de transporte mencionados no poema e também as construções “além de”; “bem melhor que”; “mais que”; “como é”, que denotam comparação. Após a empenhada leitura, partimos para a discussão do texto:

Alguém gostaria de comentar o poema? (pesquisadora)

O poema é bom, professora. Eu gostei. (P.M.)

E do que ele trata? (pesquisadora)

É de um menino que quer ir pra casa do avô e faria tudo para chegar lá. (P.M.)

Isso, o eu-lírico já demonstrou que gosta de ir para a casa do avô. E vocês, crianças, gostam de visitar os seus avós? (pesquisadora)

Eu gosto, professora. (P.M)

Por que? O que você faz lá? (pesquisadora)

Eu gosto porque vovó cozinha e vovô brinca comigo. Às vezes ele conta histórias de quando ele era criança, de quando saía com o pai dele, meu bisã, de quando conheceu vovó, histórias da minha mãe, de quando ela nasceu, de quando ela era pequena... (P.M.)

Hum! Isso me fez lembrar do documentário sobre a importância do idoso na nossa vida.

Sem o seu avô, você acha que saberia de todas essas histórias? (pesquisadora)

Acho que não... (P.M.)

E como você poderia saber da história da sua família? Da sua história? (pesquisadora)

Não sei, professora... (P.M)

É bom, né, saber dessas histórias? Conhecer as histórias dos nossos parentes? É a nossa história também,, (pesquisadora)

Umhum (P.M., assentindo com a cabeça)

A partir das nossas discussões acerca dos textos, era possível relembrar outros materiais trabalhados durante a experiência, a exemplo do documentário

citado no diálogo acima, bem como estimular os alunos a fazerem interlocuções entre os versos e as suas experiências de vida, o que contribuía bastante para a apreciação dos textos em sala de aula, como podemos constatar a seguir:

Como vocês vão para a casa dos seus avós? (pesquisadora)

Eu vou de bicicleta, com painho. (K.S.)

Eu de ônibus! (E.O.)

Eu vou a pé, a minha avó mora vizinho a mim. (N.S.)

A minha avó mora em São Paulo, com o meu tio, ela que vem me visitar, mas já faz anos que eu não vejo ela porque faz tempo que ela não vem. (K.V)

Nossa, ela mora longe mesmo. Você sente falta dela? (pesquisadora)

Sim, eu sinto saudades, mas minha mãe disse que ela não pode vir porque a passagem é muito cara. Eu iria até lá se a minha mãe deixasse. (K.V.)

Buscávamos, durante a discussão e a partir das situações propostas pelos poemas, fazer os alunos refletirem sobre a sua relação intergeracional com os avós. Percebíamos que as impressões das crianças sobre esses parentes se modificavam bastante se comparadas às compartilhadas nas primeiras aulas. O tema do idoso já não era visto com descontentamento pela turma, pelo contrário, os alunos passavam a demonstrar afetividade ao relacionar as histórias dos poemas com as suas próprias experiências com os seus avós. Despertou-se nos discentes, em nossas últimas discussões em sala, a vontade de uma interação maior com os ancestrais, sendo a saudade um sentimento constantemente referido pelos alunos em relação aos seus avós.

Um aspecto peculiar do supracitado poema que nós desejávamos enfatizar em sala de aula era a imaginação. Através da observação das imagens do texto poético era possível que as crianças imaginassem os modos de chegar até os seus avós, então solicitamos que pensassem sobre os meios de transporte que poderiam utilizar para tanto:

E, se ela deixasse você ir até a casa de sua avó, de que forma você iria? (pesquisadora)

De que forma? (K.V., repetindo, parecendo não entender a pergunta)

Sim, teria algum transporte desses aqui do poema, que você usaria para chegar até a sua avó? (pesquisadora)

Ah, sim, eu voava de avião! Eu nunca viajei de avião. (K.V.)

Nem eu! (quase todos os alunos)

Boa escolha, eu também viajaria de avião, se pudesse. Agora, o eu-lírico falou que iria de qualquer forma para a casa do avô e falou também sobre alguns meios de transporte para chegar até lá. De que outras formas ele poderia ir, turma? (pesquisadora)

De skate! (K.S)

De navio! (E.M.)

Triciclo ou quadriciclo! (W.J.)

Num tapete mágico! (J.T.)

Eu sei de um jeito muito mais fácil! (K.S)

Sabe? E qual seria? (pesquisadora)

Ele poderia usar o pó-de-flu e aparatar lá, professora! (K. S, fazendo a turma rir novamente e se agitar, em referência ao pó de tele transporte mencionado em um dos livros/filmes da saga Harry Potter)

Ok, K.S, muito bem (risos) poderíamos ir de todas essas formas! Mas, voltando à discussão, vamos pensar agora sobre as coisas que têm na casa de avós?

Oxe... A casa dos meus avós é normal... tem o que tem na minha. (K.S.)

Então vamos lembrar das coisas que têm na casa dos seus avós, mas não têm nas suas.

Lá tem muitas árvores e na minha não tem. Eles vivem num sítio e eu moro aqui perto da escola mesmo. (pesquisadora)

Tem aquelas agulhinhas de fazer pano, vovó costura, faz tricô, faz fuxico, faz roupa. (E.O.)

Ah, tem uma cadeira de balanço, que ela me colocava pra dormir quando eu era bebê. (N.S.)

Ah, que legal. Ela cuidou de você? (pesquisadora)

Ela ficava comigo quando minha mãe ia trabalhar. (N.S.)

E você gostava de ficar com ela? (pesquisadora)

É... eu ainda fico, às vezes. Eu gosto de ficar lá sim. Ela canta pra mim, desde pequena. (N.S.)

O meu vô também gosta de cantar. Ele tem uma radiola e muito cd daquele grande... (K.S.)

Disco de vinil! (pesquisadora)

Vinil, é! Ele tem um monte, um monte, um monte. Vovô gosta de guardar coisa, lá tem muito troço mesmo. E ele vive botando pra tocar esses vinil. (K.S.)

Hum! Vocês cantam com os seus avós? O que mais vocês costumam fazer com eles? (pesquisadora)

Eu canto! (K.S.)

Eu também! (K.V.)

Eu jogo com vovô. (vários alunos; dominó foi o jogo mais citado)

E como os avós de vocês recebem vocês na casa deles? (pesquisadora)

Ah, eles gostam quando eu vou lá, eles fazem muita comida e ficam colocando no prato e eles também me abraçam quando eu chego e quando eu vou embora, mas nam... eu não gosto. (K.S)

Por que não? (pesquisadora)

Nam, professora, é baba demais! Oxe! (K.S.)

Pois a minha avó não sabe abraçar porque ela é doente, mas eu abraço assim mesmo e ela gosta do meu abraço! Ela fica contente, fica rindo. (K.V.)

Que coisa boa, K.V, abraçar os nossos avós é muito bom. E, gente, quando vocês vão embora da casa dos avós, o que vocês sentem?

Eu fico triste. (N.S.)

Eu também fico. (R.L)

Eu também fico triste, professora, porque eu gosto de brincar lá! (S.S)

Então a vida na casa de seus avós também é “doce”, como diz o eu-lírico desse poema? (pesquisadora)

Sim, professora. (assentiram os alunos).

A discussão sobre o poema terminou em um tom triste, primeiro pelo relato da aluna cuja avó é doente, momento em que os discentes silenciaram, provavelmente “digerindo” a resposta da colega e, depois, porque lembraram da distância e das despedidas de seus avós. Mais uma vez, a poesia abriu margem para a imaginação e para uma discussão em que interlocuções entre os versos e a vida das crianças, através de uma leitura compartilhada, foram possíveis, fazendo-os relembrar/refletir sobre os seus momentos com os seus avós, sugerindo a aproximação entre as gerações por meio de memórias.

Passamos à leitura do próximo poema, seguindo a mesma metodologia do primeiro. Ao solicitar um aluno-voluntário, a turma se agitou, vários alunos levantaram a mão e começaram a discutir sobre quem deveria ler. Pedimos, então, que se acalmassem e lembramos que todos teriam a oportunidade de ler, senão naquele dia, no próximo encontro. Dentre os que levantaram a mão, escolhemos os dois que se prontificaram primeiro e anotamos os outros nomes para que lessem os poemas da aula seguinte.

Em poucos encontros exercitando a leitura do gênero lírico, os alunos já melhoravam muito a desenvoltura da leitura oral. Os alunos-voluntários leram o poema “Adeus, mas eu volto” tão bem quanto o primeiro e também foram

ovacionados pela turma. Dessa vez, a leitura foi feita, em algumas partes do poema, em um tom triste, denotando a tristeza sentida pelo eu-poético ao anunciar a sua partida. Lido o poema, um aluno se pronunciou:

Quando eu li o primeiro verso, eu pensei que ele não queria estar na casa do avô. (K.S.)

Por que, K.S.? (pesquisadora)

Porque ele diz “adeus, eu vou embora” e nos versos seguintes, dessa primeira estrofe aqui, o eu-lírico...eu-lírico... eu... (K.S.)

“Eu-lírico”! (vários alunos)

“Eu-lírico”, muito bem, turma! (pesquisadora)

O eu-lírico, ele diz que vai sair de mansinho e falar com ninguém, mas aí eu vi o porquê depois. (K.S.)

E por que ele quer sair de fininho e não falar com ninguém? (pesquisadora)

Porque ele não quer ficar triste, não quer ir embora. Ele gosta muito da casa do avô. (K.S.)

Em que parte ele dá a ideia de que gosta de lá? (pesquisadora)

Na primeira estrofe, no (contando) primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto! No quinto verso ele diz que vai levar lembrança no coração. (K.S)

Isso! Em que partes mais, turma? (pesquisadora)

Tem essa aqui também, professora. (K.V.)

Certo. Qual a estrofe e verso? (pesquisadora)

Na segunda estrofe, mais ou menos no meio, mas eu não sei o verso. (K.V)

É só contar. (K.S)

Contar a partir do primeiro? (K.V.)

Você pode contar a partir do primeiro verso da estrofe que você quer falar sobre (nos dirigindo até a sua carteira para indicar a estrofe). Aqui, você pode começar a contar a partir daqui. (pesquisadora)

Então tá no (contando, como o colega fez e como indicamos), primeiro, segundo, terceiro verso! (K.V.)

E o que ele diz no verso que dá a ideia que ele gosta de lá? (pesquisadora)

“Vou morrendo de saudade” (K.V.)

Oxe, no final dessa estrofe ele também diz assim “nem que a casa caia/ volto sim, se Deus quiser”. (E.O.)

Então, turma, ele gosta de lá? (pesquisadora)

Gosta sim! (vários alunos)

Além de os alunos demonstrarem um esforço para entender a estrutura do gênero, na utilização de termos como “eu-lírico”, “estrofe”, “verso”, percebe-se que as crianças, mais uma vez, atentavam para o modo como os colegas respondiam às perguntas e contribuía em sala de aula, aprendendo uns com os outros e assimilando algumas estratégias de leitura durante as discussões, passando também a utilizá-las. É o que pode ser atestado na resposta da aluna, quando utiliza a estratégia de colega, para localizar um verso e responder à pergunta da pesquisadora.

Terminada a leitura, quando faltavam poucos minutos para o término da aula, entreguei o livro para os alunos e pedi que eles folheassem rapidamente, somente para que as imagens pudessem convidá-los a uma leitura posterior, uma aluna pediu o livro emprestado e prometeu levar na aula seguinte. Ao soar do sinal do intervalo escolar, alguns alunos vieram até a pesquisadora para dizer que nunca liam na escola “sobre avós e netos”, que haviam gostado dos poemas e para pedir que levássemos mais textos assim para eles.

4.3.4 Percepção social final do idoso pelos alunos leitores

Quinto dia de intervenção (14.08.2015)

No quinto e último dia de intervenção, enquanto esperávamos, na sala dos professores, o sinal soar para nos dirigirmos à sala do 6º ano, cinco alunas nos abordaram. Quando questionamos o porquê de não estarem em sala, já que aquele era horário de aula, elas mencionaram que estavam ansiosas pela leitura dos poemas e que vieram “buscar a professora”. Durante a rápida conversa, o sinal soou e os alunos prontamente ofereceram ajuda para levar a caixinha de lápis de cor, giz de cera, tinta e hidrocor que havíamos selecionado para um dos momentos do encontro. Deixamos que nos ajudassem.

Chegando à sala de aula, percebemos que os alunos estavam agitadíssimos, pois aquelas se tratavam das duas últimas aulas da sexta-feira. As crianças julgavam-se cansadas e com fome. Entretanto, ao mencionarmos que havíamos levado para a aula alguns outros poemas para leitura e que faríamos algumas atividades e dinâmicas, os discentes logo se acalmaram e passaram a nos

questionar sobre o que tratavam os poemas e como seriam as atividades que faríamos.

Para esse encontro, objetivamos (1) promover a leitura de dois poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético; e (3) aplicar uma atividade que permita flagrar a percepção das crianças acerca do idoso após a iniciação à Poesia Infantil.

Começamos, então, a falar sobre as histórias dos dois poemas selecionados para aquela aula, tentando deixá-los ainda mais curiosos e envolvidos, quando, no meio de nossa conversa, um aluno alegou:

Professora, eu li uns poemas que a senhora passou com a minha vó e com o meu vô. (J.T.)

Eu também li para a minha avó, professora. (E.O.)

Que maravilha, pessoal! Alguém mais leu os poemas com outras pessoas? (pesquisadora)

Cinco outros alunos alegaram ter lido alguns dos poemas com seus avós e uma aluna com a sua mãe. Decidimos continuar a ouvi-los, mas, como a sala estava voltando ao tumulto, optamos por ouvir um depoimento de cada vez:

Eu quero saber como foi a leitura, pessoal, mas eu preciso ouvir um por vez, tudo bem?

Como foi a leitura, J.T. ? (pesquisadora)

Foi muito bom porque eles riram muito e eu ri também. (J.T.)

Ah, e vocês riram de qual poema? (pesquisadora)

Assim... de todos. Mas os que mais a gente riu foi aqueles dois que o velho esquece os óculos na cabeça, porque os meus vô faz isso direto. (J.T.)

Você já costumava ler com os seus avós? (pesquisadora)

Não, a gente nunca tinha lido não. Mas a gente combinou de ler de novo, os que a senhora entregar (daqui pra frente). Eles ficaram contentes porque eu levei (os poemas). (J.T.)

Leia mesmo. Eles vão gostar, não é? (pesquisadora)

Umhum (J.T.)

Seguimos com as mesmas perguntas para os outros alunos e os depoimentos foram muito parecidos. Com exceção da aluna que leu juntamente com a mãe – que alegou terem gostado mais do poema “Casa de avó” – os outros alunos mencionaram que os poemas que os avós mais haviam gostado de ler em conjunto

foram os que os personagens esquecem os óculos na cabeça e saem procurando o objeto nos cômodos da casa. Provavelmente, essa escolha se deve ao tom divertido que perpassa tais poemas e, sobretudo, à representatividade das duas gerações, que faz rir netos e avós leitores.

Os poemas atingiram aqui, sem a nossa orientação, a dimensão socializadora da literatura da qual remete Colomer (2007), essa capacidade que a leitura compartilhada de textos tem de nos aproximar das outras pessoas (redes horizontais) e nos fazer sentir parte de uma coletividade. No caso de nossa experiência em sala, esse momento foi muito interessante e surpreendente, porque a leitura dos textos fez com que, ao menos no decorrer de nossas aulas, os alunos notassem os avós, desenvolvendo atividades em conjunto, aproximando as gerações.

Após ouvirmos os depoimentos dos alunos, passamos à leitura dos textos selecionados para aquele dia. Primeiramente, foi feita uma leitura silenciosa dos poemas e, depois, solicitamos aos que haviam pedido para ler em voz alta na última aula que se pronunciassem, escolhessem o poema que gostariam de ler naquele dia e iniciassem com “Onde será que ela está?”, devido ao seu tom triste.

Esse era o nosso quinto encontro – e também oitava e nona aulas – e já era inquestionável a desenvoltura dos alunos em suas leituras se comparado com os primeiros encontros, em que os alunos, talvez por vergonha, liam os textos poéticos como se lessem prosa. Já nos últimos encontros, a leitura era empenhada, não-mecânica, acompanhava o conteúdo do poema, os alunos não demonstravam vergonha e pareciam gostar de recitar os poemas, até porque discutiam sobre quem iria ler em voz alta e, muitas vezes, para que todos pudessem ler ao menos uma vez em nossas aulas, solicitamos mais de uma leitura para um mesmo poema.

Finda a leitura, a turma parecia bastante triste, alguns com os olhos marejados.

E aí turma? (pesquisadora)

(silêncio)

Sobre o que o poema está falando? (pesquisadora)

Fala de um neto ou neta que perdeu a avó. (J.T.)

O poema é do livro “A casa do meu avô”, turma. Então quem perdeu a avó foi neto ou neta? (pesquisadora)

Neto! Eu me lembro que a gente viu que é um menino que conta as histórias no livro. (T.B)
Isso! Agora, o que você quis dizer com “perdeu a avó”? (pesquisadora, para J.T)
Porque ele diz aqui que ela ficou doente e foi embora, então ela morreu. (J.T.)
Certo. E onde será que ela está?(pesquisadora)
No céu, professora. (J.T)
Por que você acha que ela está no céu? (pesquisadora)
Porque no poema diz que ela era uma pessoa boa. Ela pegava ele no colo, ela sorria... (J.T)
Será que eles tinham uma boa relação? Será que eles eram amigos? (pesquisadora)
Eram sim, professora. Dá pra saber porque ele gostava muito dela, né? Ele sente saudades dela, quer saber se ela tá bem e onde ela tá (K.V)
Esse poema é diferente dos outros que lemos? (pesquisadora)
É, porque esse é meio triste, os outros era engraçados, eu gostava mais dos outros. (K.S.)
E por que será que esse é assim, K.S?
Porque fala de morte, que a avó morreu. (K.S.)
Justamente. É por isso mesmo! (pesquisadora)

A sensibilidade e a sagacidade das crianças era enorme. Eles percebiam muito bem a atmosfera de cada poema e a associavam aos temas de cada um deles. Apesar dos alunos afirmarem que gostaram mais dos outros poemas e de parecerem um pouco tristes após a discussão sobre o poema, eles também apresentaram uma vontade de estar e de passar mais tempo com os seus avós no dia-a-dia. Acreditamos que o depoimento da aluna cuja avó é doente motivou os alunos a isso. Observemos o segundo momento de discussão:

Eu num converso e num brinco com o meu vô porque ele é muito sério e não tem tempo pra mim. (K.L)
Eu também não, eles são calados e fazem muita coisa. (M.E.)
Pois o meu vô eu já perdi, mas eu converso com a minha avó... mesmo ela não falando. Eu leio pra ela, eu brinco, eu cuido...(K.V.)
E você gosta desses momentos com ela? (pesquisadora)
Gosto muito, professora. Eu sei que ela gosta quando eu fico (com ela).(K.V)
Eu queria passar mais tempo com os meus avós. (M.E)
Muito bem, turma! Alguns de vocês levaram os poemas para ler para os seus avós. Todos vocês poderiam fazer isso, quem sabe não passam a ver os avós mais vezes? Seria muito legal! (pesquisadora)
Eu vou levar, professora. (M.E.)

Eu também. (K.L.)

Mas eu não vou levar esse daqui não, eles vão ficar tristes. (M.E.)

Certo. Quem não tem mais vô e vó pode fazer isso com algum idoso que conheça, pode ser uma tia, um tio. E, se não conhecer nenhum idoso, pode também compartilhar com os pais ou amigos, certo?

A percepção individual da aluna que tem uma avó doente e o compartilhamento de suas experiências pessoais através da leitura compartilhada fez com que os alunos mudassem a sua própria percepção – e também seus atos – sobre o idoso. Se antes os alunos não os procuravam porque julgavam os avós fechados, calados, sem tempo, após ouvirem o depoimento da colega, mudaram de ideia, seus avós passaram a ser merecedores de atenção. E a pesquisadora buscou estimular essa mudança, propondo a leitura dos alunos em conjunto com os seus avós.

Os alunos começaram a se agitar, pedindo pelo próximo poema. Durante a leitura em voz alta do poema “A avó do menino”, o aluno-voluntário não leu as palavras “meninó”, “Ricardó” e “travessó” acentuadas, então um colega interferiu, dizendo:

Não é assim não. Tem que ler “meninó”, “ricardó”, como tá no poema. (K.S.)

Como? Mas não é “menino” e “Ricardo” o certo? (J.S.)

É, mas é pra combinar com as outras palavras. As outras acabam em “ó”. Tem que combinar.

Isso mesmo. O que o colega tá querendo dizer é que ler assim, acentuando a última sílaba, rima melhor. (pesquisadora).

E pode isso?(J.S.)

Na poesia pode, J.S.. Isso chama “licença poética”. Se for pela harmonia das palavras, da melodia do poema, pode sim. (pesquisadora)

Então tá bom. Eu pensei que aqui no papel estava errado. (J.S.)

Olha, deixa eu ler aqui pra você ver como fica melhor. Posso ler, fêssora? (K.S.)

Pode sim, K.S. (pesquisadora)

Mais uma vez, a discussão praticamente dispensou a nossa mediação. Os próprios alunos conversaram entre si, sinalizando o modo de ler algumas palavras do poema, demonstrando certa autonomia no processo de aprendizagem. Após

esse diálogo, o aluno realizou a leitura em voz alta para a turma e, ao final, iniciamos a discussão sobre o texto:

O neto gosta de jogar que jogo com a avó? (pesquisadora)

Dominó (vários alunos)

E eles se divertem?

Sim. (vários alunos)

E em que parte do poema isso pode ser comprovado?(pesquisadora)

No poema não diz. Mas ele muda na metade. (K.S.)

Como assim, “muda na metade”? (pesquisadora)

Quando começa, a avó tá sozinha, trabalhando. E depois o neto chega e eles vão jogar. (K.S)

Ah, então ela está trabalhando, parece triste. Mas quando o neto a visita, eles se divertem e ela parece feliz, não é isso? Estar sozinho é triste, né? (pesquisadora)

Isso mesmo que eu disse, professora. (K.S.)

Muito bem! E vocês, quais são os jogos que vocês costumam jogar com os seus avós ou que os seus avós gostam? (pesquisadora)

Eu jogo dominó com o meu vô! (K.S)

Vovô gosta de dominó e cartas. (E.O.)

E o meu avô gosta de sinuca, vive no bar e na sinuca. (W.J.)

Hum. E as vovós? (pesquisadora)

A minha não gosta muito de jogo, mas ela gosta de cozinhar. (K.S)

A minha gosta que eu leia para ela. (K.V.)

A minha avó faz tricô, faz um monte de coisa na máquina de costura. (K.S.)

Que legal! A minha também tem uma máquina de costura, faz muita coisa também. E sabem o que o meu avô gosta muito de fazer? Escrever poemas! (pesquisadora)

O seu avô é poeta, professora? Traz os poemas dele pra gente ler! (K.V.)

Ele gosta de escrever, mas ele nunca publicou nada. Se eu for lá em Recife em breve, onde ele mora, eu trago um para ler para vocês. (pesquisadora)

A sensibilidade do aluno sobre a “mudança” de tom do texto nos chamou muito a atenção, pois no poema essa modificação é muito sutil e os alunos não haviam tido contato com qualquer teoria sobre poesia. Apesar de não saber explicar através de elementos do texto poético, o aluno assimilou a solidão como um sentimento triste e a presença, a companhia, como um elemento que nos leva à felicidade. Nesse sentido, o aluno, através da interlocução entre a sua sensibilidade

e a situação sugerida no texto poético, contribuiu para a compreensão da turma acerca dessa mudança de direção.

Após a discussão dos dois poemas, em que os alunos puderam compartilhar as suas impressões e opiniões sobre o texto, partimos para uma atividade em que os alunos deveriam desenhar²⁷ um idoso. Para tanto, pedimos aos alunos que sentassem no chão da sala, no círculo interno formado pelas carteiras e levamos à sala papel e uma caixinha com lápis de cor, hidrocor, giz de cera e tinta. Entretanto, poucos foram os alunos que utilizaram esses materiais.

Quando questionamos os alunos por não utilizarem tais recursos, os alunos afirmaram que já estavam acostumados a usar lápis comum ou caneta e que não era preciso usar os outros materiais. Pensamos que, provavelmente, na escola em questão, atividades com materiais “extra-classe” não eram muito comuns.

Ao soar do toque para a próxima aula, os alunos devolveram os papéis entregues para o desenho e se sentaram, para a nossa próxima atividade: o debate que havíamos decidido realizar nesta aula e que nos traria resultados acerca da percepção dos alunos ao fim da leitura compartilhada de poesia. Neste sentido, dividimos a sala em duas partes para iniciarmos a dinâmica, mas os alunos que defenderiam a assertiva “ser idoso é ruim porque...” não aceitaram de nenhuma maneira defender tal assertiva. Tentamos trocar os grupos, mas o outro também não aceitou e não houve jeito de fazer o debate acontecer. A postura dos alunos era interessante porque revelava que eles não queriam tomar essa posição de que ser idoso é ruim. Soubemos, nesse momento, que algo na percepção dos alunos sobre o referido grupo social havia se modificado.

Partimos, então, para o “plano B” e retomamos a atividade feita no primeiro dia de aula (quadro 1), pedindo para que os alunos construíssem um novo quadro (2) a partir das mesmas assertivas “o idoso é”; “o idoso não é”; “o idoso pode fazer”; “o idoso não pode fazer”. As respostas foram as seguintes:

QUADRO 2. Percepção final do idoso			
O idoso é	O idoso não é	O idoso pode fazer	O idoso não pode fazer
Legal	Velho	Dançar	Ser maltratado

²⁷Como dispúnhamos de muitos dados para a análise, selecionamos aqueles que julgamos mais significativos para a pesquisa. Por esse motivo, os desenhos não foram contemplados. Entretanto, os esboços podem ser apreciados no apêndice deste trabalho.

Bom	Fraco	Correr	Ser xingado
Sábio	Chato	Brincar	Ser desrespeitado
Inteligente	Doente	Ir à festa	Ser esquecido
Esquecido	Ruim	Namorar	Ser excluído
Divertido	Feio	Falar	Ser abandonado
Fofo	Triste	Andar de skate	-----
Bonito	-----	Saltar de paraquedas	-----
Feliz	-----	Tomar banho	-----
-----	-----	Fazer tudo o que quiser	-----

Ficamos muito surpresos com as respostas dos alunos, pois comprovavam que a sua percepção havia se modificado, ao menos até o término de nossos encontros. Se observarmos bem o quadro (2) e compará-lo ao primeiro (quadro 1), veremos que houve uma inversão acerca do perfil do idoso – características físicas e psicológicas – traçado pela turma. Antes retratado como um ser fraco, feio, ruim, chato, agora passa a ser descrito como legal, bom, sábio, fofo, bonito, divertido etc.

Podemos afirmar que a modificação na percepção, atestada através das respostas do quadro (2) acima, revela uma alteração que se deu em dois níveis na percepção dos alunos sobre o idoso. O primeiro nível diz respeito às características físicas e à capacidade do idoso em fazer certas atividades. A partir da exibição de vídeos, imagens e da leitura de notícias sobre “idosos-exemplo”, capazes de realizar atividades pesadas, muitas vezes difíceis até para os próprios jovens, os alunos passaram a ter contato com uma realidade que desconheciam, mas que existe: idosos autônomos, fortes, capazes. A partir da discussão sobre esses materiais, os alunos passaram, durante as aulas, a aceitar esse outro idoso, antes desconhecido por eles, como podemos atestar, por exemplo, em toda a coluna “o idoso pode fazer” deste último quadro (2).

Já o segundo nível, impossível de ser atingido somente através desses vídeos, imagens e notícias, foi o nível da afetividade, da empatia. A alteração com relação à afetividade, a demonstração do desejo de estar com os avós e do carinho para com os mais velhos, o fato de conceber o idoso como “fofo”, “bonito”, “feliz”,

“legal”, “bom”, deve-se exclusivamente à apreciação da poesia em sala de aula. Aliada à metodologia da leitura compartilhada, em que os alunos partilhavam as suas impressões sobre os textos e as suas experiências com os seus avós, a leitura da poesia fez com que as crianças experimentassem situações que não eram comuns em suas vidas, já que a maioria não tinha um contato muito grande com os avós.

A partir da leitura dos poemas, os alunos testemunharam o encanto de uma avó; a saudade do neto pela avó; momentos de diversão entre avós e netos; etc., momentos esses que poderiam ser vividos não só através da poesia, mas, também, na vida real. Foram as leituras e discussões que, provavelmente, fizeram com que os alunos, sem quaisquer orientações, procurassem ler para/com os seus avós. Mais uma vez, a poesia criou laços afetivos e atingiu a dimensão socializadora da literatura, que aponta Colomer (2007), ao menos durante os nossos encontros.

Um outro resultado que atesta a empatia despertada nos alunos através da experiência com a poesia através da leitura compartilhada é a alteração na última coluna do quadro (2), “o idoso não pode fazer”. A assertiva coloca o idoso no papel de agente e as primeiras respostas corroboraram com isso, pois revelaram atividades que as crianças julgavam incapazes ao público idoso, desde atividades muito simples (como andar, comer, sair) às mais complexas (como pular e carregar peso). Mas, no último quadro (2), para a nossa surpresa, as respostas colocaram o idoso na condição de um sujeito paciente, já que não podem ser desrespeitados, excluídos, abandonados.

Após realização da atividade do quadro (2), propomos que os alunos escrevessem um breve texto sobre o que é ser idoso, com o objetivo também de colher as suas impressões e comparar aos textos elaborados no nosso primeiro encontro. Observemos os textos selecionados para a nossa análise:

“O idoso quando faz ginástica, se exercita, tem uma alimentação saudável, pode dançar, saltar de paraquedas, fazer ginástica olímpica, jogar futebol, andar de bicicleta, entre outras coisas” (N. C)

“O idoso não é de outro mundo, ele é de nosso mundo e sem o idoso a sociedade perde identidade. O idoso pode namorar, dançar, fazer ginástica, saltar de paraquedas. Pra envelhecer de forma saudável é preciso comer frutas, se alimentar bem, correr, praticar esportes etc.” (K.G)

“O idoso é legal, amoroso, carinhoso, feliz, forte, gentil, simpático, bom, namorado, dorme muito e (é) muito feliz. É sincero com os outros e não gosta de coisa errada, gosta de coisa boa.”

“O que é ser idoso

O idoso é uma pessoa muito legal para nós crianças porque eles encina para nós coisas boas e ruins. Mas ele é legal e brinca com nós, mas os idosos quando vai embora nós sente saudade.”

O que nos chama a atenção na produção final dos alunos, em comparação às produções iniciais é que eles não apresentam mais argumentos contraditórios sobre o que pensam acerca do idoso. Em seus textos, os alunos, em sua grande maioria descreveram os idosos como pessoas plenamente capazes e “legais”, termo bastante utilizado pelas crianças. Um outro dado curioso é que, apesar de acharmos os alunos dispersos durante a exibição do documentário, as respostas em sala e também os últimos textos nos levam a crer que os alunos prestaram atenção ao que assistiam, pois, em vários momentos, afirmavam que os idosos são sábios, que ensinam sobre o certo e o errado e que sem esse grupo a sociedade perde a sua identidade.

Os textos demonstram ainda empatia (a exemplo do trecho “o idoso não é de outro mundo, mas do nosso”) e carinho (a exemplo do trecho os idosos quando vai embora nós sente saudade) pela pessoa idosa.

Ao término da aula, os alunos se despediram da pesquisadora com cordialidade, pedindo para que voltasse outras vezes e que levasse mais poemas sobre os idosos para a leitura em sala, pois, segundo eles, as aulas haviam sido divertidas.

Findados os nossos encontros, ao tempo em que sentimo-nos imediatamente invadidos pela saudade, julgamo-nos exitosos quanto aos objetivos pretendidos na pesquisa-ação, restando-nos, então, realizar as análises dos depoimentos, registros, figuras dos alunos, para alcançar os objetivos da pesquisa teórica, cujos resultados foram sintetizados e apresentados nesta dissertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser ou não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo, que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas (COLOMER, 2007, p. 61).

O presente trabalho teve como principal objetivo observar o modo como alunos de uma turma do 6º ano da Escola Municipal Lions Prata percebem o idoso e como são capazes de modificar sua percepção a partir da apreciação e leitura de poemas infantis em sala de aula, tendo como principal apoio metodológico a *leitura compartilhada*, sugerida por Colomer (2007).

Para tanto, foram realizados, no primeiro momento de nossa pesquisa, de cunho teórico-crítico, estudos sobre a poesia; poesia infantil; processos de representação e percepção sociais e sobre a situação do idoso no mundo. Foram também analisados, em nosso terceiro capítulo, nove poemas infantis, a saber “A língua de Nhem”, “As duas velhinhas” e “A avó do menino” (Cecília Meireles); “A avó” (Bastos Tigre); “Casa de avó” (Roseana Murray); “Os óculos da vovó” (Dom Marcos Barbosa); “Onde será que ela está?”, “A casa do meu avô” e “Adeus, mas eu volto” (Ricardo Azevedo) – levados posteriormente à sala de aula – para que pudéssemos apreender a(s) representação(ões) social(ais) do idoso presentes em tais poemas e também verificar a qualidade estética dos textos poéticos a serem apreciados pelos alunos do 6º ano da supracitada escola.

Nesse sentido, os poemas selecionados abarcam representações positivas do idoso, livres dos estereótipos e preconceitos constantemente reforçados em várias instâncias de nossa sociedade. A análise nos poemas nos fez ver que as descrições físicas e psicológicas compreendidas nos textos poéticos, bem como o perfil desse grupo social, foram feitas de maneira respeitosa, reconhecendo-se o idoso em suas características específicas e atividades cotidianas

Além do tratamento positivo dado ao idoso, os poemas também possuem qualidade estética e temática, em que as peculiaridades do poema infantil – como a

musicalidade, ludicidade, humor, fantasia, animismo etc, elucidadas no primeiro capítulo de nossa pesquisa – têm notável potencial para divertir, encantar e estimular a imaginação do leitor, podendo, ainda, despertar o gosto por novas leituras.

Por sua vez, o segundo momento desta pesquisa, que se tratou de um pesquisa-ação, abrangeu a análise de nossa prática em sala de aula, objetivando responder à pergunta norteadora previamente proposta para a pesquisa: *aliada a metodologias de ensino que estejam ancoradas em leitura compartilhada, a poesia Infantil pode modificar a percepção social de determinada comunidade de leitores sobre o idoso?*

Já nos primeiros momentos de nossa intervenção, foi possível constatar que os alunos possuíam uma percepção negativa do idoso, revelada através de seus discursos estereotipados e, por vezes, até mesmo preconceituosos. Essa percepção se evidenciou também nas primeiras atividades realizadas em sala – e analisadas no quarto capítulo do presente trabalho – a exemplo de nossa primeira aula, em que os alunos completaram o quadro (1) sobre o idoso, concebendo-o como um ser incapaz de realizar tarefas simples, como andar e dançar, e adjetivando-o como pessoa “ruim”, “feia”, “chata” etc.

Entretanto, observamos também que as percepções individuais podem destoar das percepções coletivas de acordo com a experiência de vida de cada indivíduo, como foi o caso da aluna K.V, que, diferentemente dos demais alunos, tem uma avó doente e uma educação familiar voltada para o carinho e o cuidado com a sua idosa e que, por isso, não aceitou as adjetivações negativas propostas pelos colegas ao idoso.

Durante as nossas aulas, os alunos liam e interpretavam os poemas a partir do diálogo entre os textos e suas próprias experiências e conhecimentos de mundo. O seu modo de perceber e sentir as coisas, inclusive os versos dos poemas, eram compartilhados.

Mediante a leitura e apreciação dos poemas, pudemos constatar também a veracidade das conclusões de Asch (*apud* ÁLVARO & GARRIDO, 2006) sobre o processo de percepção, em que os indivíduos tendem a desenvolver impressões de determinada pessoa (os alunos se empenhavam em interpretar a imagem e descobrir características da pessoa retratada na imagem), ainda que com poucas

pistas sobre ela (as imagens não nos davam muitas pistas sobre quem seria aquela pessoa); as incoerências levaram à procura de uma informação mais profunda que resolvesse o equívoco (os alunos voltavam atrás em suas análises e tentavam encontrar novas impressões através da imagem); as características eram sempre apreendidas de modo inter-relacionado (a observação de uma característica sempre levava à outra) etc.

As funções da representação social, a saber: de conhecimento (quando os alunos tentavam explicar os comportamentos dos idosos retratados nos poemas), identitária (quando as crianças estabeleceram diferenças entre o seu modo de ser e o modo de ser do idoso) e de orientação (em que os atos dos alunos eram orientados pelas situações abordadas nos poemas), defendidas por Abric (*apud* CHARLES E SILVA, 1998), também foram flagradas no decorrer de nossas discussões.

Já o ciclo de percepção e representação, no qual os indivíduos percebem e representam os grupos sociais, defendido no segundo capítulo deste trabalho, foi observado e constatado mediante as discussões – em que os alunos representaram alguns idosos dos poemas através do jogo dramático.

Nessa perspectiva, através do estabelecimento de redes horizontais de ensino de literatura, por meio do compartilhamento de leituras, atingíamos a sua dimensão socializadora e rumávamos a construções de sentidos dos textos com a participação de todos os alunos. Essa dinâmica metodológica de compartilhamento de impressões do texto poético levava as crianças, também, à formação de suas competências leitoras, visto que os alunos conversavam entre si, orientavam uns aos outros e assimilavam modos de ler os poemas, dispensando, por vezes, a mediação da pesquisadora.

A aprendizagem da poesia a partir da leitura compartilhada de fato ocorreu, pois os alunos passaram a ler melhor, a perceber os ritmos, as alturas, os tons; os aspectos da linguagem poética, como a rima, a musicalidade, a presença do eu-lírico etc. As crianças passaram, ainda, no decorrer dos encontros, a participar mais das discussões e a compartilhar as suas experiências.

Assim, acreditamos que os objetivos propostos especificamente para a intervenção em sala de aula foram atingidos com sucesso durante a experiência interventiva, uma vez que promovemos o contato dos alunos com o gênero lírico;

propiciamos a leitura e a discussão de temáticas que retratavam o idoso; despertamos não somente o gosto pela leitura dos poemas, mas dos poemas que tocam a questão da pessoa idosa; aprimoramos a leitura oral e a capacidade de argumentação dos alunos, à medida em que solicitávamos a participação de todos os educandos nestes momentos, advertindo sobre as pausas e tons dos textos e mediando discussões sobre as temáticas propostas pelos poemas etc.

Diante dessa dinâmica metodológica, pode-se dizer que o posicionamento estereotipado e preconceituoso do idoso por parte da imensa maioria da turma do 6º ano se atenuou no decorrer de nossos encontros e cedeu lugar a uma percepção final positiva desse grupo social. É o que se pode atestar nas últimas produções e no quadro 2 (percepção final do idoso) de respostas dadas pelos alunos, em que houve uma inversão acerca do perfil do idoso – características físicas e psicológicas – traçado pela turma, que passou a ser descrito como capaz e “legal”, “bom”, “sábio”, “fofo”, “bonito”, “divertido” etc.

Atestamos, ainda, que essa modificação na percepção dos alunos se deu em dois níveis. O primeiro nível diz respeito às características físicas e à capacidade do idoso em fazer certas atividades, que, a nosso ver, foi modificada mediante discussões sobre vídeos, imagens e notícias sobre idosos-exemplo, capazes de realizar atividades de difícil execução.

Já o segundo nível de modificação da percepção acerca do idoso foi o que chamamos do nível da afetividade e da empatia. As crianças, ao longo dos encontros, desenvolveram a vontade de estar com os seus avós; começaram a demonstrar certo carinho pelo idoso ao se referirem a esse grupo social com palavras no diminutivo, a exemplo de velhinhas(os); a propor estratégias para o bem-estar dos idosos, como a de levar um animal para o fim da solidão do idoso; a julgá-los “fofos”, “bonitos”, “legais” etc. Essa nova percepção se deve, prioritariamente, a nosso ver, à apreciação e à leitura compartilhada dos poemas, uma vez que, somente através desses textos era possível experimentar situações de interação com o idoso.

Nesse sentido, atestamos que a poesia infantil, ancorada em estratégias de *leitura compartilhada*, possui um grande potencial para a percepção social positiva e a conseqüente valorização do idoso por parte dos discentes, merecendo, o gênero

lírico, o tema do idoso e também as metodologias propostas pela *leitura compartilhada*, uma frequente abordagem em sala de aula.

Para a pesquisadora, a intervenção também foi positiva porque significou uma experiência no ensino básico que trouxe a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da poesia infantil e do tema do envelhecimento, bem como a auto-avaliação das práticas pedagógicas e estratégias de ensino utilizadas e que, provavelmente, influenciarão de modo positivo as suas próximas práticas docentes.

6. Referências

Poemas

AZEVEDO, Ricardo. Eu vou, mas eu volto. In: AZEVEDO, Ricardo. *A casa do meu avô*. São Paulo: Ática, 1998.

AZEVEDO, Ricardo. Galo. In: OLIVEIRA, M. R. L. ; PAES, J. P. ; AZEVEDO, R. ; LIMA, R. C. *Um poema puxa o outro*. São Paulo: Cia das letras, 2002.

_____. Onde será que ela está?. In: AZEVEDO, Ricardo. *A casa do meu avô*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. A casa do meu avô. In: AZEVEDO, Ricardo. *A casa do meu avô*. São Paulo: Ática, 1988.

BARBOSA, Dom Marcos. Os óculos da vovó. In: BARBOSA, Dom Marcos. *Poemas Para Crianças e Alguns Adultos*, 1994.

MEIRELES, Cecília. A avó do menino. In: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 5.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

_____. A língua de Nhem. In: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 5.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

_____. As duas velhinhas. In: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 5.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

_____. No último Andar. In: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 5.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

MORAES, Vinícius. A casa. In: MORAES, Vinícius. *A Arca de Noé*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

MURRAY, Roseana. Casa de avó. In: MURRAY, Roseana. *Casas*. Belo Horizonte: Ed. Formato, 1994.

OLIVEIRA, M. R. L. Pagando Mico. In: OLIVEIRA, M. R. L. ; PAES, J. P. ; AZEVEDO, R. ; LIMA, R. C. *Um poema puxa o outro*. São Paulo: Cia das letras, 2002.

TIGRE, Bastos. A avó. In: TIGRE, Bastos. *Poemas da Primeira Infância*. Rio de Janeiro : Tipografia Coelho, 1925.

Demais referências teóricas

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. de (Coord.). *Era uma vez... Na escola. Formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAÚJO, C. L. O; SOUZA, L. A de ; FARO, A. C. M. e. Trajetória das instituições de longa permanência para idosos no Brasil. Universidade Federal de Goiás: *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 2, , 2010. p. 250-262.

ÁLVARO, J. L; GARRIDO, A. *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

ALVES, I. F. A linguagem da poesia: metáfora e conhecimento. *Terra roxa e outras terras*: Revista de Estudos Literários da Pós-graduação em Letras da UEL – Ano I, Vol. 2, 2002. – Londrina, 2002.

ALVES, J. H. P. Expressão da subjetividade da poesia lírica. *Graphos*: Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPB – Ano II, n 2, 1999. – João Pessoa, 1999.

AZEVEDO, R. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. *In* Presença Pedagógica - Belo Horizonte - Editora Dimensão - Nº 27 - mai/ jun 1999 e em Cadernos de Aplicação. Volume 14 Número 1/2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 2001. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>. Acesso: 06/03/2016.

BORDINI, M. da G. *Poesia Infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BORDINI, M da G. A poesia e seus usos na Infância. In: BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BECKER, Paulo. *Questões de Literatura*. Passo Fundo: UPF, 2003.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOSI, A. (org). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. *Estatuto do Idoso*. Brasília: Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2014.

BRASIL/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. *Política Nacional do Idoso: Lei 8.842 de 04/01/1994* - Brasília: MPAS, SAS, 1997.

BRUNO, M. R. P. Cidadania não tem idade. In: *Revista Serviço Social e Sociedade: Velhice e Envelhecimento*. Ano XXIV Nº 75. São Paulo: Cortez, 2010. p. 74-84.

CAMARANO, A. A. et. al (Org.). *Como vai o idoso brasileiro*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CASTRO, M. G. B. de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2007. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/ Acesso: 05.abr. 2014.

CHAVES, A. M; SILVA. P. de L. *Representações Sociais*. IN: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. *Psicologia social: temas e teoria*. 2. Ed. rev e amp. Brasília, DF: Technopolitik, 2013.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DUFRENNE, M. *O poético*. Trad. Luiz Arthur Nunes. Porto Alegre: Globo, 1969.

ELIOT, T. S. *De poesia e poetas*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (p. 25-37).

FERRETO, L. Representação Social no Envelhecimento Humano. In: MALAGUTTI, W. & BERGO, A. M. A. *Abordagem Interdisciplinar do idoso*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Rubio, 2010. (p.23 -36)

HAMBURGUER, M. *A verdade da poesia*. Trad. de Alípio Correia Franca Neto. São Paulo: COSACNAIFY, 2007.

IBGE. Perfil dos Municípios Brasileiros - Assistência Social 2005. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/assistencia_social2005/default.shtm. Acesso: 12.mar.2014.

JODELET, D. *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

KALOUSTIAN, S. M. (org.) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LÓPEZ. J. S. I. (2002). *Educação na família e na escola. Coleção O que é, como se faz?* (M.C. Mota, Trad.) São Paulo: Loyola (Trabalho originalmente publicado em 1999).

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984. p. 25-40.

MAIA, Ângela Maria. O texto poético: leitura na escola. Maceió: EDUFAL, 2001.

MARTHA, A. A. P.; ESTEVES, N. C. Literatura infantil e autoconhecimento: perdas e ganhos. In: ROSING, Tania M. K.; BULAMARQUE, F.V. *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 137-157.

MELLO. A. M. L. de. O gênero lírico na Literatura Infantil. In: *Literatura Infanto-Juvenil: Prosa & poesia*. MELLO, M Z. T e SILVA, V. M. T. Goiânia: Editor da UFG, 1995. p.147-153.

MENDES, T. M. S. *Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MERCADANTE, E. F. *et al.* Editorial. In: *Revista Serviço Social e Sociedade: Velhice e Envelhecimento*. Ano XXIV Nº 75. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. de S. *O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica*. In: GUARESCHI, P. A. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs). *Textos em representações sociais*. Vozes: Petrópolis, 1994. p. 89-111.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

OLIVEIRA, V. L. Poesia e Conhecimento. *Revista Texto Poético*. Vol. 14 (1o sem-2013) p. 118-138.

PAIXÃO, Fernando. O que é Poesia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: BARROS, M. M. L de. *Velhice ou terceira idade?*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 2ª ed., João Pessoa: Idéia, 2002.

PINHEIRO, Hélder. *Reflexões sobre o livro didático de literatura*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. In: DIONÍSIO. A. P; CAVALCANTI, L. P. *Gêneros na Linguística e na Literatura* [orgs.]. – Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

POLITY, Elizabeth. *Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares*. In: POLITY, Elizabeth (org.). *Psicopedagoga: um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Vetor, 2004.

RIBEIRO, E. M; SILVA, J. A. de S; MESSIAS, J. S.. *Leitura e contações de histórias literárias infantis*. Campina Grande: PET-Letras UFCG. 2012.

RIBEIRO S. A. Modos de ser criança: experiências e vivências contadas por crianças de primeira série em uma escola rural. In: CAMARGO, M.R.R.M. (Org)., SANTOS, V.C.C., (colab). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.105 - 121.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSA, M. F. V. *O sentido da poesia na educação infantil: A função social e algumas possibilidades pedagógicas*. [Trabalho de conclusão de curso]. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2009.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do Ensino de Literatura. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, J. A. de S.; MACÊDO, D. D. S. de.; COSTA, R. K. A. da. *Um poema puxa o outro: análises e propostas de trabalho para a sala de aula*. Anais Enlije (2012) - Volume 1, Número 1. Campina Grande-PB: Mestrado em Linguagem e Ensino - UFCG (Linha de Pesquisa Literatura e Ensino) e ATECEL, 2012.

SILVA, V. M. T.. Poesia para crianças. In: ROSING, T. M. K., BULAMARQUE, F. V. *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 229-242.

STAIGER, E. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad. de Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

VALENTE, T. A. *Gêneros poéticos na escola de hoje*. In: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L. *Poesia Infantil e Juvenil Brasileira, uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.103-132.

VELOZ, NASCIMENTO-SCHULZE & CAMARGO. *Representações sociais do envelhecimento*. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Volume 12. Nº 2. Porto Alegre, 1999.

ZAGURY, Tânia. *Escola sem conflito: parceria com os pais*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

7. Apêndices

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A intervenção realizar-se-á em cinco encontros, com duração de uma hora e quarenta minutos cada, em uma turma de alunos do 6º ano da Escola Municipal Lions Prata, no mês de agosto do presente ano (2015). A experiência será registrada em um diário de campo e terá como objetivos (1) promover o contato das crianças com a Poesia Infantil, fazendo-os atentar para suas especificidades; (2) despertar nas crianças o gosto pela leitura de Poesia e (3) confrontar a percepção que as crianças têm dos idosos antes e após a experiência.

Primeiro encontro (03.08.2015): conhecendo o público-alvo e verificando a sua percepção social do idoso²⁸

Duração: 2 aulas (1h40min)

Objetivos: (1) promover um diálogo entre a pesquisadora e as crianças, que permita à primeira conhecer melhor a realidade dos alunos, com vistas a adequar a antologia e a metodologia a serem aplicadas à essa realidade; (2) aplicar um questionário para apreender melhor a realidade dos educandos e; (3) aplicar uma atividade no quadro branco que permita flagrar a percepção que as crianças têm do idoso.

No primeiro momento (30 min), a pesquisadora pedirá para as crianças se sentarem em círculo para facilitar os diálogos e tornar a experiência mais prazerosa e “intimista” (a organização das cadeiras será esta até o último encontro); depois, se apresentará e pedirá que os alunos digam os seus nomes. Por fim, apresentará a proposta de leitura da Poesia Infantil que será realizada nos próximos encontros.

No segundo momento (30 min), a pesquisadora aplicará um questionário com perguntas direcionadas, de modo a registrar a realidade das crianças, seu horizonte de expectativas de leitura, bem como sua vivência/relações com pessoas idosas.

²⁸ Após o primeiro encontro, a pesquisadora reformulará a antologia e a metodologia a serem aplicadas, se preciso for, para adequar a experiência à realidade dos idosos (comunidade de leitores).

No terceiro momento (40 min) cada aluno irá ao quadro, completando as seguintes sentenças: O idoso é...; O idoso não é...; O idoso faz/pode fazer...; O idoso não faz/não pode fazer.

Segundo encontro: primeiro contato com a Poesia

Duração: 2 aulas (1h40min)

Textos poéticos a serem trabalhados: *As duas velhinhas; Casa de avó.*

Objetivos: (1) promover o contato das crianças com a Poesia, através da leitura de três poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético; (3) aplicar uma atividade artística que permita flagrar a percepção que as crianças têm do idoso após a leitura dos três poemas.

No segundo encontro, a pesquisadora levará uma cópia, para cada criança, da antologia selecionada.

No primeiro momento (20 min), será solicitada aos educandos a leitura silenciosa dos poemas selecionados.

No segundo momento (40 min), após o primeiro contato com os textos, a pesquisadora realizará a leitura em voz alta de um dos poemas para a turma e pedirá a voluntários que também o façam, de modo a trabalhar em sala a especificidade da leitura oral de Poesia. Ao final das leituras de cada poema, a pesquisadora norteará uma discussão que objetiva responder às seguintes questões-norteadoras: *Você gostou do poema? O que você achou do poema? Como o eu-lírico²⁹ é descrito fisicamente? Como é descrito o perfil do eu-lírico? O eu-lírico representa de forma verdadeira o idoso? As pessoas idosas são assim? O que será que elas fazem no dia-a-dia? Elas trabalham/podem trabalhar? Quais são os sentimentos do eu-lírico? Você conhece alguém parecido com o eu-lírico? O eu-lírico parece/lembra os seus avós ou outras pessoas idosas? E sobre esse gênero literário, o poema, o que vocês acharam? No que é diferente dos outros gêneros? O que vocês observam de diferente no texto poético? Etc.*

No último momento (30min) será solicitado aos educandos que façam um desenho de uma pessoa idosa.

²⁹Caso os alunos não saibam ainda o significado de “eu-lírico”, a pesquisadora pretende elucidar.

Terceiro encontro: mais leitura de Poesia

Duração: 2 aulas (1h40min)

Textos poéticos a serem trabalhados: *A avó; os óculos da vovó.*

Objetivos: (1) promover aos educandos a leitura de três poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético e; (3) aplicar uma atividade escrita que permita flagrar a percepção que as crianças têm do idoso após a leitura dos três poemas

No primeiro momento (40 min), será solicitada aos educandos a leitura silenciosa dos poemas selecionados.

No segundo momento (1h), após o primeiro contato com os textos, a pesquisadora realizará a leitura em voz alta de um dos poemas para a turma e pedirá a voluntários que também o façam, de modo a trabalhar em sala a especificidade da leitura oral de Poesia. Ao final das leituras de cada poema, a pesquisadora norteará uma discussão que objetiva responder às seguintes questões-norteadoras: *Você gostou do poema? O que você achou do poema? Como o eu-lírico é descrito fisicamente? Como é descrito o perfil do eu-lírico? O eu-lírico representa de forma verdadeira o idoso? As pessoas idosas são assim? O que será que elas fazem no dia-a-dia? Elas trabalham podem trabalhar? Quais são os sentimentos do eu-lírico? Você conhece alguém parecido com o eu-lírico? O eu-lírico parece/lembra os seus avós ou outras pessoas idosas? E sobre esse gênero literário, o poema, o que vocês acharam? No que é diferente dos outros gêneros? O que vocês observam de diferente no texto poético? Etc.*

Quarto encontro: O que é envelhecer?

Duração: 2 aulas (1h40)

Textos poéticos a serem trabalhados: *A casa do meu avô; adeus, mas eu volto*

Objetivos: (1) promover a leitura de dois poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético e; (3) promover um debate no qual todas as crianças possam argumentar e compartilhar,

com os demais, as suas ideias acerca da pessoa idosa e do processo de envelhecimento.

No primeiro momento (20 min), será solicitada aos educandos a leitura silenciosa dos poemas selecionados.

No segundo momento (30min), após o primeiro contato com os textos, a pesquisadora realizará a leitura em voz alta de um dos poemas para a turma e pedirá a voluntários que também o façam, de modo a trabalhar em sala a especificidade da leitura oral de Poesia. Ao final das leituras de cada poema, a pesquisadora norteará uma discussão que objetiva responder às seguintes questões-norteadoras: *Você gostou do poema? O que você achou do poema? Como o eu-lírico é descrito fisicamente? Como é descrito o perfil do eu-lírico? O eu-lírico representa de forma verdadeira o idoso? As pessoas idosas são assim? O que será que elas fazem no dia-a-dia? Elas trabalham podem trabalhar? Quais são os sentimentos do eu-lírico? Você conhece alguém parecido com o eu-lírico? O eu-lírico parece/lembra os seus avós ou outras pessoas idosas? E sobre esse gênero literário, o poema, o que vocês acharam? No que é diferente dos outros gêneros? O que vocês observam de diferente no texto poético? Etc.*

No último momento (50 min), a pesquisadora promoverá um debate, dividindo a sala em dois grandes grupos. Um dos grupos deverá defender a seguinte assertiva “Envelhecer é bom porque...” e o outro grupo deverá defender a assertiva “Envelhecer é ruim porque...”. Ambos os grupos deverão completar as assertivas com argumentos de modo a convencer o júri, que pode ser composto pela pesquisadora e pela professora da disciplina de Língua Portuguesa da turma.

Quinto encontro: O confronto

Duração: 2 aulas (1h40min)

Textos poéticos a serem trabalhados: *Onde será que ela está; A avó do menino*

Objetivos: (1) promover a leitura de dois poemas infantis; (2) verificar/registrar sua recepção, suas interpretações acerca de cada poema lido e das temáticas relacionadas ao idoso, bem como as impressões sobre o texto poético; e (3) aplicar uma atividade que permita flagrar a percepção das crianças acerca do idoso após a iniciação à Poesia Infantil.

No primeiro momento (20 min), será solicitada aos educandos a leitura silenciosa dos poemas selecionados.

No segundo momento (30min), após o primeiro contato com os textos, a pesquisadora realizará a leitura em voz alta de um dos poemas para a turma e pedirá a voluntários que também o façam, de modo a trabalhar em sala a especificidade da leitura oral de Poesia. Ao final das leituras de cada poema, a pesquisadora norteará uma discussão que objetiva responder às seguintes questões-norteadoras: *Você gostou do poema? O que você achou do poema? Como o eu-lírico é descrito fisicamente? Como é descrito o perfil do eu-lírico? O eu-lírico representa de forma verdadeira o idoso? As pessoas idosas são assim? O que será que elas fazem no dia-a-dia? Elas trabalham podem trabalhar? Quais são os sentimentos do eu-lírico? Você conhece alguém parecido com o eu-lírico? O eu-lírico parece/lembra os seus avós ou outras pessoas idosas? E sobre esse gênero literário, o poema, o que vocês acharam? No que é diferente dos outros gêneros? O que vocês observam de diferente no texto poético? Etc.*

No último momento (40 min) cada aluno irá ao quadro, completando as seguintes sentenças: O idoso é...; O idoso não é...; O idoso faz/pode fazer...; O idoso não faz/não pode fazer, de modo a registrar a percepção das crianças acerca da pessoa idosa após a experiência.

Após os encontros

Vale ressaltar que a referida experiência não se esgota em sua própria execução, pois, após o seu desenvolvimento, a pesquisadora analisará os resultados (desde a conversa inicial até as produções), buscando apropriar-se da percepção geral que as crianças tinham inicialmente do idoso e confrontando-a com a percepção geral após a experiência, buscando responder à pergunta norteadora desta pesquisa: A Poesia Infantil aliada a metodologias de ensino ancoradas na *Leitura Compartilhada* podem contribuir para a alteração da percepção social que determinada comunidade de leitores tem da pessoa idosa?



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades



Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Jéssica Amanda de Souza Silva

Nome _____

Data ___/___/___ Idade: _____ Série _____

Turma _____

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

- **Social**

Em que bairro você mora?

Com quem você mora?

Você tem/teve contato com os seus avós? Sim () Não ()

Você gosta/gostava dos seus avós? Sim () Não ()

Você e seus avós fazem/faziam atividades diárias em conjunto? Sim () Não ()

Quais atividades?

Você tem contato com algum outro idoso? Sim () Não ()

Quem é esse idoso? Como se relaciona com esse idoso?

- **Horizonte de expectativas**

Você costuma ler? Sim () Não ()

Você gosta de ler? Sim () Não ()

Sobre que temas você gosta de ler?

Que livros você já leu?

Você gosta de ler Poesia? Sim () Não ()

Você costuma ler poemas? Sim () Não ()

Quais poemas você já leu?

O que você mais gosta de fazer como passatempo?
