

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

LEITURA DE POESIA:
UMA EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO



Diná Menezes da Silveira

Campina Grande – PB – Junho de 2007.

Diná Menezes da Silveira

LEITURA DE POESIA:

UMA EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Sob orientação do Prof. Dr.
José Hélder Pinheiro Alves

2007
FOLHA DE APROVAÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S587l

2007 Silveira, Diná Menezes da.

Leitura de Poesia: uma experiência na alfabetização / Diná Menezes da
Silveira. — Campina Grande: 2007.
97f. : il.

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

Referências.

Orientador: Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

1. Literatura Infantil. 2. Poesia. 3. Estética da Recepção. I. Título.

CDU 82-93(043)

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
orientador

Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbréga
examinadora

Prof^a. Dr^a. Francilda Araújo Inácio
examinadora

Não será da cabeça de um professor nem de um pequeno grupo de pesquisadores que sairão as soluções para os inúmeros problemas do ensino de literatura. Mas se formos ajuntando uma reflexão daqui, uma experiência dali, uma proposta dacolá e formos discutindo tudo isto, poderemos ter condições de propor mudanças de âmbito mais estrutural.

**(José Hélder Pinheiro
Alves)**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu único e soberano Deus por me capacitar. Só Ele poderia transformar minhas faltas em aprendizado e permitir a realização dos meus sonhos.

Ao meu pai Genival e minha mãe Marié por me encorajarem e me ensinarem o melhor caminho a seguir.

Ao meu marido Vagner, companheiro, presente de Deus, conselho no momento adequado, baluarte na tribulação, meu grande amor.

A Dani, minha irmãzinha que tanto amo e admiro, obrigada por tudo. Te amo!

Aos professores do curso: Denise Lino, Marta Nóbrega, Edílson Amorim.

Agradeço, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Hélder pela compreensão e disponibilidade nos momentos difíceis. Aprendi muito contigo, foi um privilégio ser orientada por uma pessoa tão simples e paciente.

Dedico este trabalho aos meus pais, que nos momentos difíceis de minha vida me deram força para que não viesse a desistir. Ao meu marido, Vagner, meu eterno companheiro de sonhos e realizações.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I	
1 TÓPICOS SOBRE POESIA INFANTIL	04
1.1 A criança e a literatura infantil	06
1.2 Para se aproximar dos pequenos	07
1.3 Sobre as formas	10
1.4 Brincadeiras com a linguagem	15
CAPÍTULO II	
2 A ANÁLISE DOS POEMAS.....	20
2.1 Os tamanquinhos batem à porta!	21
2.2 A vez do gato e do Gatinho	25
2.3 Momentos da infância que deixam saudade	32
CAPÍTULO III	
3 COMUNIDADE DE PEQUENOS LEITORES.....	38
3.1 Contextualizando: a escola, a série e os alunos	39
3.2 A opinião das crianças	41
3.3 Mudança de planos: começando pelas brincadeiras	44
CAPÍTULO IV	
4 É HORA DE LER POESIA!	51
4.1 A canção dos tamanquinhos, Sonho de Olga e O vestido de Laura	51
4.2 A porta, O pato e O relógio	62
4.3 O gato e O ron-ron do gatinho	73
4.4 Porquinho-da-índia e Pardalzinho	79
4.5 O gato e a pulga	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	94

RESUMO

O presente trabalho, objetivou analisar uma experiência na alfabetização mediada pela leitura oral de poesia. Fez-se necessário primeiramente um resgate de determinados conceitos teóricos sobre a literatura infantil brasileira, especialmente sobre a poesia e sua aproximação com as crianças. Além disso, alguns poemas foram analisados com o objetivo de destacar-se o valor estético dos textos e a proximidade que os poetas estabelecem com o público infantil. Objetivamos despertar o gosto pela leitura de poemas com crianças e estimular a criatividade das crianças, através da brincadeira com a linguagem, percepção da beleza das imagens, musicalidade e fantasia presentes nos poemas. Para verificarmos a recepção da poesia pelas crianças observamos as reações e comentários feitos pelos alunos pesquisados e anotamos num Diário de Campo. A experiência foi adaptada de acordo com as expectativas e sugestões da comunidade de leitores pesquisada para propiciar momentos de leitura de forma espontânea e prazerosa. O relato da experiência, fundamentado nos pressupostos da Estética da Recepção, pretendeu mostrar as diferentes atitudes diante dos poemas lidos, pois acreditamos que o contato com a poesia é um momento singular que, na maioria das vezes depende da qualidade estética da obra, da metodologia utilizada, da vivência e expectativas dos alunos. Nessa perspectiva, a experiência de leitura com alunos da alfabetização nos ensinou que as crianças tendem a reportar a poesia para sua experiência real, elas chamam os objetos para o concreto e dialogam com eles; a partir daí surgem reações inesperadas que muitas vezes nos surpreendem. Não existe uma receita pronta, um modelo a ser copiado, para que o gosto pela leitura de poemas seja despertado em nossos alunos. É preciso que tenhamos sensibilidade para selecionarmos a metodologia e o texto adequado para cada comunidade de leitores. A exemplo do que vivenciamos, não basta escolhermos um poema de qualidade, antes disso, devemos planejar nossas atividades e pensarmos os textos a partir do horizonte de expectativas do grupo. Nesse caso, se quisermos criar as condições adequadas para uma atitude receptiva satisfatória, o poema deve ser avaliado de acordo com os procedimentos textuais utilizados e o nível de compreensão de nossos alunos. Aprendemos também que diante da realidade e da opinião das crianças precisamos adaptar nossos planos, pois a leitura de poemas só será significativa se alterar, de alguma forma, o horizonte de expectativas do pequeno leitor. Essa pesquisa contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional pois, antes de tudo, ouvimos e consideramos cada comentário, cada sugestão e cada gesto daquelas crianças.

Palavras-chave: Estética da Recepção, Poesia, Crianças.

ABSTRACT

The present work, objectified to analyze an experience mediated for the verbal reading of poetry. A rescue became first necessary of determined theoretical concepts on Brazilian infantile literature, especially on the poetry and its approach with the children. Moreover, some poems had been analyzed with the objective to be distinguished the aesthetic value of the texts and the proximity that the poets establish with the infantile public. We objectify to awake the taste for the poem reading with children and to stimulate the creativity of the children, through the trick with the language, perception of the beauty of the images, music and fancy gifts in poems. To verify the reception of the poetry for the children we observe the reactions and commentaries made for the searched pupils and write down in a Daily one of Field. The experience was adapted in accordance with the expectations and suggestions of the community of readers searched to propitiate moments of the estimated ones of the Aesthetic one of the Reception, intended to ahead show the different attitudes of read poems, therefore we believe that the contact with the poetry is a singular moment that, most of the time depends on the aesthetic quality of the workmanship, of the used methodology, the experience and expectations of the pupils. In this perspective, the experience of reading with pupils of the alphabetization in taught that the children tend to report the poetry for its real experience, them to them calls objects for the concrete and dialogues with them; from then on unexpected reactions appear that many times in surprise them. A ready prescription, a model does not exist to be copied, so that the taste for the poem reading is waked in our pupils. She is necessary that let us have sensitivity to select the methodology and the text adjusted for each community of readers. The example of what we live deeply, is not enough to choose a quality poem, before this, must plan our activities and think the texts from the horizon of expectations of the group. In this in case that, if to want to create the conditions adjusted for a satisfactory receptive attitude, the poem must in accordance with be evaluated the used literal

procedures and the level of understanding of our pupils. We also lean that ahead the reality and the opinion of the children we need to adapt our plans, therefore the poem reading alone will be significant to get excited, of some form, the horizon of expectations of the small reader. This research contributed for our personal growth and professional therefore, before everything, we hear and we consider each commentary each suggestion and each gesture of those children.

Word-key: Aesthetic of the Reception, Poetry, Children.

APRESENTAÇÃO

O nosso interesse pela leitura de poesia para crianças surgiu da participação no trabalho voluntário da OPER + AÇÃO Doutores da Brincadeira. Grupo de acadêmicos dos cursos das áreas de Saúde, Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG que visitam as crianças internas na enfermaria pediátrica do Hospital Universitário Alcides Carneiro – HUAC. A nossa tarefa era a de animar aqueles pequenos pacientes que, mesmo doentes, tinham a necessidade de brincar e se movimentar.

Em nossas atividades na brinquedoteca do HUAC sempre utilizávamos muitos recursos pedagógicos adotados pelas escolas e creches como desenhos, pinturas, colagens, dobraduras e leituras de textos. Essas atividades eram previamente planejadas de acordo com as expectativas e as limitações físicas do público alvo, a preocupação inicial era aguçar a fantasia dos pequenos. A partir dessa vivência percebemos a afinidade que os pacientes demonstravam pela poesia infantil e decidimos realizar uma pesquisa sobre a recepção de poemas pelas as crianças internas no referido hospital. Entretanto, nos deparamos com inúmeras dificuldades a começar pela rotatividade de pacientes que nos impediria de observar a receptividade e as possíveis mudanças no comportamento dos pequenos leitores, pois a cada visita correríamos o risco encontrarmos outros pacientes o que comprometeria consideravelmente os resultados desta pesquisa.

Diante dessas dificuldades na coleta e análise dos dados optamos por realizar a pesquisa numa turma de alfabetização da rede municipal de Campina Grande. Um de nossos objetivos era promover a experiência com o poema visando formar a sensibilidade através da leitura literária e assim verificar como ocorreria a recepção da poesia pelas crianças. Pretendíamos ainda despertar o gosto pela leitura de poemas com crianças da alfabetização e, conseqüentemente, estimular a criatividade daqueles alunos; através da brincadeira com a linguagem, percepção e beleza das imagens, musicalidade e fantasia presentes nos poemas.

A pesquisa de leitura na alfabetização foi registrada através de observações na escola e anotações das atividades num diário de campo; estas poderiam ser feitas tanto no instante em que estivéssemos com as crianças, quanto num momento posterior. Dessa forma, poderíamos agir com maior naturalidade sem que as crianças percebessem que suas falas e atitudes eram registradas por nós.

No primeiro capítulo desse trabalho, traçamos um breve panorama da literatura infantil brasileira. Apontamos contribuições específicas sobre a poesia e sua aproximação

saudável com o público infantil. Na infância, a experiência com poemas se dá logo nos primeiros anos de vida através de produções advindas de raízes folclóricas, portanto, assinalamos as diversas formas que a poesia assume no âmbito da experiência inicial dos leitores. Outro aspecto abordado foram os diferentes estilos adotados pelos poetas brasileiros e as estratégias utilizadas com o uso das palavras de forma que a poesia possa estimular, no público leitor, o “prazer da estranheza”.

No segundo capítulo, analisamos alguns poemas de elevado valor estético. Trata-se de um estudo sobre os poemas “A canção dos tamanquinhos”, de Cecília Meireles, “A porta”, de Vinícius de Moraes, “O ron-ron do gatinho”, de Ferreira Gullar, “O gato”, de Vinícius de Moraes, “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira. Os comentários sobre os poemas objetivaram mostrar a qualidade, o valor estético dos textos e a proximidade que os poetas conseguem estabelecer com o universo infantil.

O terceiro capítulo nos traz reflexões sobre o papel da escola na aproximação saudável do público infantil com a literatura e a relação leitor/texto numa comunidade de leitores. Depois, falaremos da escola, da série e dos alunos envolvidos nessa pesquisa, mostramos que o trabalho foi adaptado de acordo com as expectativas e sugestões das crianças.

É importante ressaltar que o quarto capítulo, o relato da experiência, é fundamentado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, diretamente associada ao nome de Hans Robert Jauss – esse autor coloca o leitor como eixo principal a partir do qual se examina a arte literária. O teórico também modifica consideravelmente os estudos críticos, já que, avalia os textos desde seu impacto nos leitores e observa a permanência dessas obras no tempo como efeito de um diálogo contínuo com o público. Divergindo dos teóricos tradicionais, Jauss rompe com o enfoque idealista, que admitiria uma leitura universal perante a arte. Por outro lado, não assume uma visão determinista, pois entende a Literatura como uma arte que possibilita a interação entre o texto e seu leitor. Nesse caso, o destinatário poderá ser atingido emocional e cognitivamente e como consequência, o seu horizonte de expectativas é modificado (ZILBERMAN, 1989).

O conceito de *Horizonte de Expectativas* pode ser entendido como fruto da união de questões – morais, religiosas, sociais, econômicas, estéticas etc – que se alteram a cada leitura. Temos no processo de leitura o encontro do horizonte de expectativa do texto e do leitor; este poderá ser contrariado ou não, entretanto, a partir do instante em que se dá a leitura, o horizonte do destinatário conseqüentemente será modificado.

Outro critério norteador de nosso trabalho é a educação pautada em diferentes perspectivas culturais. Nesse caso, atentamos para a singularidade da leitura produzida numa “Comunidade de Leitores” (CHARTIER, 1999), provavelmente, constituída sob uma

interpretação particular; cada sala de aula, portanto, passa a ser uma possível comunidade de leitores com suas especificidades. Enfim, procuramos atentar para as diferentes atitudes diante dos poemas lidos, pois acreditamos que o contato com a obra literária é um momento singular que, na maioria das vezes, depende da qualidade estética da obra, da metodologia utilizada, da vivência e expectativa dos alunos.

CAPÍTULO I

1 Tópicos sobre poesia infantil

[...] toda a literatura, pode ser pensada a partir do efeito que causa no leitor (...) Ao escrever, o artista, consciente ou inconscientemente, cria jogos de palavras, sons e ritmos que provocam reações em quem lê. Seus versos podem ser puramente lúdicos, sem outra intenção além de divertir, dando à criança a certeza de que nada é melhor do que brincar [...]

Vera Teixeira Aguiar (1999)

No Brasil, desde a década de 70 a relação entre a criança e a literatura se estreita e a noção de infância é repensada e projetada com mais ênfase no seio da família e da sociedade. A literatura produzida especificamente para crianças é adjetivada de *infantil*, contudo, não podemos esquecer que a literatura infantil é pensada e produzida por escritores adultos.

É importante lembrar que durante muito tempo, a criança não era respeitada como leitor e as relações estabelecidas entre o universo infantil e o adulto estavam sempre marcadas por um desrespeito tremendo para com as crianças. Afinal, por serem “novas demais” não sabiam tomar suas próprias decisões, “não tinham gosto”. Os adultos decidiam tudo por elas, escolhiam sempre o que elas deveriam ler, as músicas que podiam ser cantadas, os assuntos de que elas “gostavam”, enfim, a criança era colocada numa posição de extrema passividade (BORDINI, 1986).

A partir da década de 70, a literatura infantil brasileira ganhou força; nesse momento houve uma produção muito grande de livros específicos para o público infantil. Em consequência disso, “... a poesia infanto-juvenil brasileira abandonou sua obrigação pedagógica e encontrou seu caminho de arte verdadeira que produz o encontro, criando para a criança um espaço de reconhecimento e de revelação do prazer, da fantasia e da realidade à volta” (MELLO, 1995, p.167). Essa poesia contemporânea destinada à meninada se liberta da função pedagógica e da perspectiva tradicional para tematizar o cotidiano a partir da ótica infantil.

Lentamente a poesia infantil brasileira se liberta da função pedagógica e da perspectiva tradicional para se manifestar em outras direções. Marcos desta mudança são, sem dúvida, seus poetas maiores: Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Sidônio Muralha, e, por isto, se constituem em paradigmas, cujas obras *Ou isto ou aquilo* (1964), *A arca de Noé* (1974), *A televisão e a bicharada* (1962) influenciaram as gerações seguintes de poetas (TURCHI, 1995, p.155).

No entanto, ao mesmo tempo, o livro passa a ser um objeto do mercado e, portanto, não era necessariamente preciso ter qualidade, o importante era vender. Com isso, a literatura infantil se solidificou sobre um conceito distorcido, em que muitos livros eram adaptados e escritos sem muito critério. Deste modo, uma das diferenças entre a poesia infantil tradicional e a contemporânea está na intencionalidade à qual estas se comprometem. A primeira buscava induzir seu destinatário a aprender alguma coisa a ser reproduzida depois; a segunda pretende levar a criança à descoberta de algo e a vivenciar coisas novas que, ludicamente, se integrarão ao seu desenvolvimento pessoal (MAGALHÃES, 1986, p.17).

Na opinião de Bordini, alguns escritores desrespeitam seus leitores, pois no intuito de produzirem uma literatura direcionada para as crianças, esquecem que o mundo infantil não é tão ingênuo e vazio como lhes parece. A adaptação inadequada dessa literatura, ou melhor, a “imbecilização” dessa literatura acaba desconsiderando que a criança também é capaz de pensar e questionar sobre sua existência no mundo. Ela afirma que, a adaptação da literatura infantil, quando mal elaborada, pode afastar a criança do gosto pela leitura. No caso da poesia, essa “imbecilização” acontece quando se limita o vocabulário do texto, como se a criança não pudesse entender palavras novas e muito menos ter acesso a informações de condutas morais proibidas. Todavia, a intenção, geralmente, é apenas a de “adaptar temas e discurso aos limites da compreensão infantil, determinados muito mais pelas restrições sociais que as crianças sofrem do que por sua biologia em crescimento” (BORDINI, 1986, p.07). Muitas vezes, o poema perde sua natureza poética ao receber o adjetivo *infantil*, e assim, desestimula a criatividade e a fantasia na criança. Provavelmente, esse tipo de adaptação pode distanciar consideravelmente os pequenos do prazer de ler, pois em nada corresponde aos anseios de nossas crianças.

Nessa perspectiva, Bordini (1986) nos dá o exemplo de um texto dirigido para crianças permeado de idéias que intimidam a curiosidade e a descoberta, características próprias do universo infantil. No caso, as palavras são usadas com o intuito convencer os leitores a absorver tudo sem maiores questionamentos. Bordini (1986, p.14) mostra essa questão através da cantiga de Maria de Sousa da Silveira:

Cantiga

Ó peixe, peixinho,
Me ensina a nadar,
Quero ver belezas
Do fundo do mar.

Vem tu, passarinho,
As asas me dar
Para eu ir bem alto
A voar, voar.

Já estou enjoado
De na terra andar;
Novas aventuras
Eu quero tentar.

Não, não, ó peixinho,
Não quero nadar;
Pescador malvado
Me pode matar.

Não, não passarinho,
Não quero voar;
Caçador malvado
Me pode matar.

É melhor na terra
Eu querer ficar,
E com o que tenho
Eu me contentar.

Nesse texto, as palavras são usadas em benefício das idéias que elas passam a representar. O poema tematiza experiências e desejos que são reprimidos pela voz do emissor adulto. Conseqüentemente as crianças são induzidas ao conformismo e a acreditarem que é melhor aceitar a realidade passivamente do que arriscar em vivências que poderão trazer prejuízo e sofrimento.

1.1 A criança e a literatura infantil

Ao longo dos anos, os conceitos e valores da sociedade vão se modificando e o tratamento dirigido à criança também muda, mas a idéia de que ela é um ser dependente, do ponto de vista biológico e intelectual permanece forte até hoje, possivelmente devido às concepções equivocadas dirigidas ao universo infantil em que a criança era tratada como uma pessoa inferior e incapaz que precisaria de uma produção literária correspondente a sua imaturidade. Aos poucos, a criança passou a ser mais respeitada

como sujeito que possui preferências e vontade própria, “aceita-se que ‘tarefa de criança é brincar’, mas os mundos fictícios que se abrem à sua imaginação pululam de ponderados comentários sobre as conseqüências dos atos ociosos e das expansões sem freio ou das aventuras por si mesmas” (BORDINI, 1986, p.08).

É verdade que a literatura produzida para a criança ainda mostra cicatrizes de um marcante processo social de dominação em que a desigualdade de maturação biológica entre crianças e adultos, em diversas situações, é aproveitada para ensinar procedimentos e atitudes que poderão causar a inferiorização do infante. No entanto, é certo que, historicamente as mudanças ocorridas na noção de infância são incontestáveis. Desde então, percebemos, entre outros aspectos, um notável crescimento da literatura infantil enquanto produção artística, pois muitos escritores começam a considerar a capacidade crítica do público infantil e procuram atender suas necessidades.

No instante em que a poesia ultrapassa a possível rotulação de seu destinatário, apresentando-lhe uma produção de nível artístico, independente de se tratar de um leitor iniciante, podemos dizer que esse texto é fruto de muita dedicação e inspiração de um verdadeiro poeta. Vista como obra de arte, a poesia, segundo Bordini (1986, p.13), é “aparentada, portanto, ao ludismo, embora este não seja privativo da criança, a poesia infantil genuína é indistinguível da poesia não-adjetivada, salvo, talvez, em termos temáticos”.

A partir do instante em que a literatura infantil deixa de representar uma produção que obedece somente aos interesses do mercado e da ideologia dominante, a relação entre obra e leitor, aos poucos, é modificada e o leitor passa a ser um elemento importante no processo de leitura.

1.2 Para se aproximar dos pequenos

Para promover uma aproximação saudável do público infantil com a literatura, é preciso que se considere a expectativa de cada criança, como também, a sua vivência de mundo, pois só assim conseguiremos incentivar, desde a infância, o gosto pela leitura.

Ao refletir sobre o acesso da criança à literatura, Ligia Cademartori Magalhães (1986,p.83) lembra que

O contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais – clássicas e populares – versos, trava-línguas, adivinhas e tantas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semântico.

Nesta visão, a experiência com o texto literário não está atrelada à atividade de leitura e escrita. Portanto, muito antes de começar a estudar em escolas regulares e até mesmo antes de começar a falar, algumas crianças, ao contrário do que muitos pensam, já estão em contato com a literatura oral por meio do contato com os brincos, os acalantos entre outras formas de poemas e, através desta literatura, vivenciando momentos riquíssimos para a construção de sua sensibilidade e percepção.

A experiência com poemas configura-se numa atividade indispensável para que a criança se aproxime da leitura literária, através da experiência sensorial e sonora da poesia. Desta forma, o leitor é preparado para lidar com a escrita.

Quanto à relação entre as mudanças ocorridas no tratamento dado às crianças e a produção da poesia, desde seu surgimento, no século XVIII, Bordini afirma que, historicamente, três caminhos diferentes foram trilhados pela poesia infantil. Primeiro, tivemos na poesia infantil a apropriação de várias características da produção folclórica; depois, a poesia é direcionada à criança seguindo o estilo poético em voga. Por fim, outro caminho foi o corte e adaptação de poemas clássicos que após serem resumidos ganham o adjetivo infantil (BORDINI, 1986, p.09).

Diante desses caminhos percorridos pela poesia infantil encontramos, de um lado, a rima para crianças que devido sua naturalidade permeava o cotidiano das famílias de forma prazerosa através do acervo folclórico que circulava livremente entre os pequenos; do lado oposto, é percebida a atitude educadora dos escritores que ao tentarem transportar seus leitores por direções pré-estabelecidas pela sociedade, acabaram desconsiderando o caráter artístico da poesia infantil. Tais escritores agem como pedagogos tradicionalistas ao procurarem incutir em seus poemas ensinamentos semelhantes aos utilizados em obras para adultos. Conseqüentemente, os educadores apropriam-se da poesia culta, que após verificado seu grau de complexidade e seus valores morais, transmitem-na a seus alunos.

Veja-se o exemplo citado por Bordini (1986, p.10), de um texto de origem popular e forte apelo amoroso:

Ó meu belo castelo,
Mata-tira-tirarei.

O que vós quereis?
Mata-tira-tirarei.

Nós queremos uma donzela,
Mata-tira-tirarei.

Qual delas será?
Mata-tira-tirarei.

(...)

Um outro exemplo citado por Bordini (1986, p.10) é a introdução ao conto “Griselda”, de Charles Perrault, este configura-se numa produção erudita fortemente arraigada em ensinamentos morais sobre o comportamento feminino.

Há em Paris muito cavalheiro
E o belo sexo prazenteiro
O que mais quer é agradar;
Vê-se, Mademoiselle, em todo lado
Tanto exemplo acabado
De vícios que esta história quer contrariar
Que é sempre bom para o vício evitar,
ou para, se já existe, o ver sarado,
Contraveneno bom tomar.
(...)

Neste ponto, a autora compara os dois poemas acima mencionados e levanta questionamentos sobre a qualidade do texto literário como obra de arte em oposição ao pedagogismo do saber institucionalizado na escola. Ela afirma que a vocação pedagógica está historicamente inseparável da poesia infantil; essa vocação, por sua vez, até hoje recorre ao folclore, através do uso de quadras para ensinar bons hábitos, desconsiderando a espontaneidade da produção folclórica baseada na relação homem-mundo. Contudo, é importante ressaltar que as possibilidades, também, de encontrarmos textos de qualidade considerável na poesia infantil baseada em elementos característicos do nosso folclore são inesgotáveis.

Para Aguiar (2001,p.112)

Existem variações quanto aos tipos de poemas que podem ser oferecidos ao leitor infantil (...) o contato da criança com a poesia começa com os acalantos, as brincadeiras e as canções de roda (...) A partir desse primeiro contato, outros tipos de poemas vão entrando na vida da criança.

A poesia se faz presente em nosso cotidiano de forma tão prazerosa e natural que não percebemos o vínculo estabelecido com esse gênero de produção literária desde os primeiros meses de vida. A poesia infantil advinda de raízes folclóricas traz em sua estrutura, entre outros aspectos, a melodia e a linguagem que são provenientes de um vocabulário coloquial presente no nosso cotidiano (COELHO, 2000, p.198). O interessante é que suas variadas formas se adaptam às diferentes fases do desenvolvimento da criança.

1.3 Sobre as formas

Consciente de que a poesia se apresenta nos diversos momentos do desenvolvimento infantil, Maria da Glória Bordini (1986) escreve um capítulo em seu livro sobre poesia infantil intitulado: “Criança também sente”. Para essa autora, cada fase da criança requer formas de poesia que atendam a seus interesses. Bordini inicia falando de “corpo e ritmo”. Ela trata da sonoridade da poesia pautada nas características do folclore brasileiro de trazer em sua estrutura melodias que associem o corpo da criança ao texto. Dentre as várias formas de poemas produzidos para diferentes etapas do desenvolvimento infantil temos os brincos, os acalantos, os trava-línguas, as canções de roda e os jogos corporais. Estas formas, são mais freqüentes entre as crianças menores que estão na fase de descoberta de seu próprio corpo, como também, dos diferentes sons que a circundam.

Segundo Bordini (1986, p.23), a introdução à poesia infantil se dá logo cedo, através dos poemas denominados *brincos*, onde a mãe expressa seu carinho ao brincar com os versos. Nessa fase, o contato corporal e a sonoridade são os aspectos mais valorizados e indispensáveis para o desenvolvimento do infante. Nesses poemas, ocorre a associação corpo-poesia, pois são “dirigidos ao bebê para fazê-lo apreciar o ato de vestir-se, banhar-se, comer ou dormir”. Um exemplo brasileiro mencionado pela autora é o popular:

Bico, bico, surubico,
Quem te deu tamanho bico?
Foi a velha açucareira
Lá da banda da ribeira
Que andou pela algibeira
Procurando ovos de perdiz
Para a filha do Juiz.

São várias as formas que a poesia assume no âmbito da experiência inicial dos leitores. O *acalanto* é uma canção expressa de maneira suave pelos pais, com o intuito de ninar o bebê. A proteção paterna é reforçada, ao passo que, no mesmo instante, ameaça e afasta a criança do perigo. De acordo com as palavras de Bordini (1986, p.24) esse tipo de poema talvez seja “[...] o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia [...]”.

A respeito dessa forma de poesia, vejamos um exemplo de Pondé (1982, p.128), que menciona uma cantiga bem conhecida da tradição brasileira:

Boi, boi, boi,
Da carinha preta;
Pega essa menina,
Que tem medo de careta.

Relacionado à fase em que a criança já está familiarizada com a língua materna, temos o *trava-línguas* que além de trabalhar com a sonoridade, propicia o jogo com a expressão verbal. A partir dessa forma de poema, a criança é desafiada a brincar com a ordem e a pronúncia das palavras. Conforme Bordini (1986, p.24), “os trava-línguas primam por sustentar o trabalho articulatório do significante acima do significado” produzindo, assim, o freqüente ilogismo das representações por eles criadas.

Já para Pondé (op cit., p. 130), o “travalíngua” é importante na formação da criança devido à pronúncia difícil e repetição acelerada das palavras, pois esse exercício de dicção incentiva a agilidade e o gosto pela pronúncia correta. Temos aqui um exemplo citado por esta autora:

Lá vem o velho Félix,
Com um fole velho nas costas;
Tanto fede o velho Félix
Como o fole do velho fede.

Ainda em relação às formas de poesia que valorizam a sonoridade do poema, encontramos as *canções de roda* e os *jogos corporais*, também oriundos das tradições folclóricas. Nesse caso, são mais indicados para crianças de idade mais avançada a partir de cinco anos, em média, pois elas já possuem certo domínio da linguagem e uma relativa independência e conhecimento do seu corpo. Outro aspecto importante da referida fase é o fato desta ser marcada por um convívio social mais intenso, sendo assim, brincar com outras crianças da mesma faixa etária torna-se uma atividade cotidiana e prazerosa em que se desenvolvem a coordenação motora, a linguagem e a capacidade de lidar com regras. Vejamos “Terezinha de Jesus”, uma canção de roda bem conhecida de todos:

Terezinha de Jesus
De uma queda foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos três, chapéu na mão.

O primeiro, foi seu pai
O segundo, seu irmão
O terceiro foi aquele
A que Teresa deu a mão.
Da laranja quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da morena mais bonita
Quero um beijo e um abraço.

Para Bordini (1986, p. 25), a maior parte dos poemas, de implicações fisiológicas, produzidos para crianças muito pequenas como para as maiores, são caracterizados por enfatizar a sonoridade “em detrimento do sentido e permitir implicitamente o auto-reconhecimento e o estreitamento das relações pais-filhos ou criança-criança”. Diríamos que a autonomia do som, ou melhor, sua independência do significado da palavra, é uma característica natural do desenvolvimento lingüístico. No entanto, de acordo com o desenvolvimento dos pequenos, se faz necessário, na poesia, outros recursos além dos efeitos auditivos. De acordo com essa perspectiva, podemos ainda, relacionar algumas formas de poemas que se diferenciam dos acima mencionados devido a seu modo de construção. Neste grupo, a ênfase sonora abre espaço para o procedimento imagístico.

Quando se encontra num contexto social mais amplo, a criança começa a perceber o mundo de forma mais complexa, como conseqüência disso, sua relação com o outro vai sendo modificada de modo gradativo. Vista como um indivíduo em constante formação, a criança, de acordo com sua maturidade, requer uma produção literária que auxilie a situá-la no mundo como um ser pensante e criativo. Em sua pesquisa sobre as diferentes formas da poesia infantil, Pondé (op cit, p. 129) menciona que o folclorista brasileiro, Luís da Câmara Cascudo, divide as parlendas em dois grupos; um deles configura-se nas *parlendas propriamente ditas*. Algumas das formas de poesia que se destacam por seu procedimento imagístico são as parlendas propriamente ditas, as mnemônias e as adivinhas.

O segundo grupo refere-se às *mnemonias*, termo adotado por Câmara Cascudo para designar todas as parlendas de teor informativo, que têm por fim ensinar alguma coisa. Como exemplo, a autora nos apresenta uma versão carioca de mnemonia relacionada à contagem:

Um, dois, feijão com arroz,
Três, quatro, feijão no prato,
Cinco, seis, cala a boca, Português,
Sete, oito, vá comer biscoito.
Nove, dez, vá lavar os pés,
Na cachoeira número dez,
Pra ganhar 500 réis.

Através da *parlenda propriamente dita* o público infantil tem a oportunidade de participar, em conjunto, de momentos que trabalham regras de convívio e atividades metafóricas. Vejamos um dos exemplos que Pondé (op cit., p.130), nos apresenta:

Amanhã é domingo,
Pé de galinha,
Areia é fina,
Que dá no sino,
O sino é de ouro,
Que dá no besouro,
O besouro é valente,
Que dá no tenente,
O tenente é valente,
Que dá na gente,
A gente é valente,
Que senta o ... no batente.

Já a *adivinha*, estimula o desenvolvimento lúdico e criativo do público infantil. Por meio das *adivinhas*, as crianças são levadas à reflexão e à resolução de problemas que lhes são apresentados. Bordini (1986, p.28), afirma que as adivinhas determinam um raciocínio matemático e atuam por analogia. O seguinte texto, popularmente conhecido, exemplifica esse tipo de poema¹:

O que é, o que é,
Que dorme em pé
E anda deitado?
[O pé]

Ao observarmos a produção cultural de raízes populares percebemos que, em sua maioria, temos a valorização da experiência oral através de uma discursividade simples que brinca com sons, imagens e ritmos. Acreditamos que esse primeiro contato com a poesia infantil é indispensável para o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, pois ao ser introduzida de maneira sutil e prazerosa num universo literário cheio

¹ A adivinha do pé foi sugerida pelas próprias crianças pesquisadas.

de surpresas e brincadeiras, ela poderá manter uma ligação com a magia de seus pensamentos e sonhos.

Não podemos deixar de mencionar também a poesia infantil de origem culta, onde a coordenação e associação de idéias são características marcantes. A poesia imagética, “induz a recompor a percepção da realidade através de procedimentos metafóricos e metonímicos” (BORDINI, 1986, p. 29). Com seu estilo próprio, cada poeta compõe livremente textos que se distanciam das regras sintáticas e do racionalismo adulto para se aproximarem do universo infantil, através de imagens inusitadas, do ludismo e do ilogismo infantil.

Para essa autora, tais características estão presentes no seguinte texto, da poetisa Cecília Meireles:

SONHO DE OLGA

(Cecília Meireles)

A espuma escreve
com letras de alga
o sonho de Olga.

Olga é a menina que o céu cavalga
em estrela breve.

Olga é a menina que o céu afaga
e o seu cavalo em luz se afoga
e em céu se apaga.

A espuma espera
o sonho de Olga.

A estrela de Olga chama-se Alfa.
Alfa é o cavalo de estrela de Olga.

Quando amanhece, Olga desperta
e a espuma espera
o sonho de Olga,

a espuma escreve
com letras de alga
a cavalgada da estrela Alfa.

A espuma escreve com algas na água
o sonho de Olga...

No poema acima, “Sonho de Olga”, de *Ou isto ou aquilo* (1990), o jogo de palavras e imagens poderá incentivar a capacidade criativa do leitor. As imagens do poema misturam elementos presentes no mar que se apresentam no sonho de uma menina. O poema dá primazia à ótica infantil ao mesmo tempo em que aborda questões existenciais, pois revela a forma como a criança se relaciona consigo própria e com sua imaginação.

O poder de diversão da poesia, através de seu caráter mágico e lúdico, não anula a característica de estimular o raciocínio e a capacidade crítica do leitor. A poesia, em si, não é ingênua, pois na leitura de textos poéticos a criança poderá manter um diálogo com o autor e, a partir daí, intervir no texto lido e em sua própria realidade.

1.4 Brincadeiras com a linguagem

Bordini (1986), aponta algumas estratégias com o uso das palavras de forma que a poesia possa estimular o “prazer da estranheza” em seus receptores. A organização metafórica da linguagem poética produz o efeito singular e complexo nos leitores, portanto, a partir do modo de construção do poema nasce o efeito de estranheza, que pode surgir através de figuras como a aliteração, a onomatopéia e a metáfora. Podemos exemplificar tais estratégias da linguagem poética a partir do texto “O ron-ron do Gatinho”, de Ferreira Gullar.

O gato é uma maquininha
Que a natureza inventou;
Tem pêlo, bigode, unhas
E dentro tem um motor.

(...)

É um motor afetivo
Que bate em seu coração
Por isso ele faz ron-ron
Para mostrar gratidão.

Uma característica indispensável na poesia infantil é a junção do nível semântico ao nível fônico do poema, o que poderá evitar uma dicotomia entre o pensamento e a ação das crianças. O pequeno leitor poderá relacionar essa brincadeira com a linguagem ao prazer do jogo, pois ele também é “interativo, gratuito, simulador, buscando rearranjar o real dentro de um esquema não apenas mental (o nível semântico, no poema) de entendimento, mas também físico, de participação corporal (o nível fônico no poema)” (BORDINI, 1986, p.13). Assim como nos jogos, a poesia oferece à criança uma liberdade

de misturar fantasia e realidade, pois seu jogo sonoro com as palavras se une às imagens construídas e, aos poucos, estas tomam forma no imaginário da criança possibilitando os mais diversos significados.

Para Aguiar (1999, p.254)

A leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações (...) Ao mergulhar na leitura, entra em outra esfera, mas não perde o sentido do real e aí está, a nosso ver, a função mágica da literatura: através dela vivemos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as conseqüências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos. Essa consciência do brinquedo que a arte é leva-nos a experimentar o prazer de entrar em seu jogo.

A partir do diálogo com o leitor é que o texto poderá ser recheado de inúmeros significados provenientes dessa relação. Entretanto, “nem o pensamento nem o som se comunicam por si mesmos: aparecem, para o homem em sociedade, já reunidos em articulações que se chamam signos” (BOSI, 2000, p.48). Para que a interação entre texto e leitor seja efetivada precisamos entender o signo não somente como uma junção entre pensamento e som, mas também, como um fenômeno inserido no contexto histórico e social vigente em determinado momento. Sendo assim, seu valor obedece à dinâmica das relações sociais de conotações, em sua maioria, ideológicas.

Além disso, na visão de Bosi (op cit, p.49), no caso específico da invenção poética, esta vive em estado de fronteira entre pensamento e som. Contudo, “no poema, força-se o signo para o reino do som”. No caso da fala, esse mesmo autor, afirma que “o signo é a forma da expressão de que o som do corpo foi potência, estado virtual”.

O texto poético é, assim, capaz de provocar as mais diversas reações em seus leitores, pois devido sua construção poderá estimular um trabalho harmonioso entre a fala, o corpo, os sons e as imagens criadas. Ao tomarmos a poesia como elemento importante para a vida do leitor estaremos possibilitando a formação de um sujeito questionador e criativo.

A aproximação da literatura infantil com o jogo também foi estudada por Ligia Cademartori Magalhães (1984, p.28) que nos fala sobre o lugar do jogo na poesia infantil. A autora estabelece uma possível ligação entre jogo e iniciação poética. Magalhães diz que jogar é próprio do universo infantil, pois o jogo, apesar de se deixar guiar por regras, é uma atividade gratuita e lúdica. A liberdade de lidar com o jogo é a forma encontrada pela criança para representar o mundo real e, através de brincadeiras, exteriorizar seus desejos e conflitos. Para a autora, “o jogo é uma forma peculiar de

exploração do mundo pela fantasia”, assim sendo, a literatura infantil, em particular a poesia, pode ser pensada a partir dessa atividade prazerosa exercida na infância.

A porta de entrada para a criança manter contato com a poesia é através do respeito que o poeta estabelece com o mundo infantil. A nosso ver, a poesia lida com a linguagem de forma singular e divertida e isso faz com que a criança se identifique com o universo lúdico e fantástico da poesia infantil. Podemos afirmar, então, que no momento em que conhece o texto poético e percebe a beleza das imagens, a musicalidade e a fantasia presentes nos poemas a criança é cativada pela liberdade que lhe é apresentada, pois ela pode soltar sua imaginação sem que os adultos a proíbam. Segundo Walty (1999, p.53) “[...] A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido [...] ” O indivíduo que mantém uma relação de afeto com a literatura, se desenvolve melhor em vários aspectos e, conseqüentemente, será mais criativo, pois a literatura pode nos proporcionar um conhecimento ilimitado e prazeroso.

Neste sentido, Quevedo (2000, p.94), ao falar sobre o trabalho com a poesia na escola, afirma que, “trabalhar com literatura é trabalhar com arte, permitindo-se tocar razão e emoção num constante equilíbrio/desequilíbrio, rumo ao conhecimento do mundo; é deixar-se inundar de beleza, de descoberta, de êxtase, de surpresas sempre novas”.

Diferentemente de outros gêneros literários que exigem uma linguagem racional e uma escrita sintaticamente ordenada, a poesia infantil utiliza-se de uma linguagem econômica privilegiando o ilogismo e a superposição de imagens. De acordo com José Paulo Paes (1996), essa característica da linguagem poética tem diferenciado a maneira de tocar na sensibilidade infantil, pois as narrativas em prosa favorecem os “mecanismos de identificação imaginativa”; as histórias desse tipo levam as crianças a se identificarem com os personagens e, a partir daí, elas se transportam para o mundo fantástico que durante o tempo da leitura é indistinguível da realidade. Para esse autor, a poesia é diferente porque, quase sempre, chama a atenção do receptor para “as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas” (PAES, op cit, p.24).

A magia da linguagem poética se revela na beleza das imagens e nos efeitos causados pela junção das palavras, posto que os vários recursos poéticos revigoram de forma relevante a sugestividade e o poder de sedução de sua linguagem. A poesia, portanto, exige um movimento de ir e vir, pois, em sua leitura a criança pode voltar atrás para reviver ou reencontrar um som que passou sem ser notado, com isso, essa leitura torna-se dinâmica; onde o que interessa é o conjunto de sensações contidas no texto.

Essa perspectiva de singularidade na poesia é confirmada por Glória Maria Fialho Pondé (op cit, p. 133), quando nos diz que

[...] O discurso poético constitui uma linguagem especial, que ao mesmo tempo que encerra um segredo, desvela-o. A palavra adquire uma força especial, remetendo a poesia, pela força da imagem, ao sentido original da coisa em si. A linguagem poética presentifica o objeto, em vez de conceituá-lo. Essa linguagem tem, pois, uma natureza diferente.

Como consequência disso, a poesia, poderá instigar no leitor o gosto pelo texto literário através do seu “inato poder de sedução” (PAES, op cit, p.27), que nos leva a apreciá-la e entendê-la. Noutras palavras, como afirma Paes (op cit, p.25), “o interesse de um bom poema não se esgota numa primeira leitura; pode aprofundar-se em leituras posteriores que revelam significações antes despercebidas”.

Vale ressaltar que o ilogismo, característica de algumas formas da linguagem poética, se aproxima do universo infantil, já que, para a criança nem tudo precisa de uma ordem racional, nem de um significado ajustado a regras pré-estabelecidas. Para o poema infantil, valem as leis internas que seus elementos estabelecem. Há uma aparente falta de lógica e uma comicidade produzida no ato da leitura que não podem ser comparadas à realidade. Na infância, a capacidade imaginativa está em plena atividade. A criança lida com a linguagem sem muita preocupação com o significado dos vocábulos; nessa fase, a oralidade é explorada na brincadeira com os sons e os sentidos das palavras. Na mentalidade infantil, assim como na poesia, o mundo real está intrinsecamente ligado ao universo fantástico, “sem problemas e sem admiração, a criança encontra o sol, a lua e as estrelas, a chuva, a neve, a flor e a sombra da flor. Ela lhes fala, escuta suas respostas e caminha com eles” (HELD, 1980, p.42). Deste modo, a partir da proposição acima, podemos afirmar que no universo infantil as coisas, os bichos, a natureza em si, podem interagir com o leitor através de seus pensamentos e sonhos.

A poesia, conforme Pondé (op cit, p.145) assume um poder mítico para o leitor. A autora afirma que, “A poesia, de um modo geral, preserva esta magia natural do homem (...) Assim, tanto a poesia folclórica, como aquela criada especialmente para a criança têm uma função iniciatória: inseri-la nos segredos da linguagem, do grupo e da existência [...]”

Convém destacar que a poesia infantil, como produção artística, possibilita o desenvolvimento inventivo na criança, pois é através da provável relação de prazer e de

afeto despertada pelo poema que ela vivenciará momentos de liberdade que irão além do seu cotidiano familiar e escolar.

O poeta deve buscar compreender, e então, expressar no texto literário os anseios e sentimentos do universo infantil. No Brasil, a produção poética direcionada para a criança se fortaleceu nos últimos tempos, já que vários escritores atentaram para a importância de se trabalhar temas voltados para a infância a partir do ângulo de interesse de seu público, não esquecendo da qualidade estética da obra.

CAPÍTULO II

2 A análise dos poemas

É impossível, portanto, esgotar totalmente uma obra literária. Se certos níveis de sentido (determinados pela obra) são, em princípio, perceptíveis por todos, não é menos verdade que cada indivíduo traz, pela sua leitura, um suplemento de sentido. A análise, se pode destacar aquilo que todo mundo lê, não saberia dar conta de tudo que é lido...

Vicent Jouve (2002)

Através da poesia, a criança poderá escapar do domínio dos adultos e transgredir inúmeras normas que lhes são impostas sem considerar seus gostos e sua capacidade imaginativa. No imaginário infantil nem tudo precisa ter uma explicação coerente, a representação de objetos e pessoas está intimamente ligada à relação estabelecida com eles. Referindo-se à proximidade entre jogo e poesia Magalhães (1984, p.26) afirma: “Encenando o que não pode ser realizado fora do mundo lúdico, a fantasia ganha uma instância afetiva. A criança joga sem pensar porque joga, mas jogando ela atinge uma generalização do afeto...” Nesse caso, a poesia adquire uma lógica que desobedece o que é racional e assume uma lógica que está mais ligada ao ilogismo infantil, aqui, tudo é organizado de forma diferente, pois o leitor pode jogar com as palavras e imagens criando suas próprias regras.

Selecionamos os poemas “A canção dos tamanquinhos” – de Cecília Meireles; “O gato” e “A porta” – de Vinícius de Moraes; “O ron-ron do gatinho” – de Ferreira Gullar; “Porquinho-da-índia” – de Manuel Bandeira. No momento, faremos a análise desses textos que possivelmente farão parte da antologia poética a ser utilizada em nossa experiência de leitura.

Em meio ao grande número de poetas que escrevem para as crianças queremos destacar dois clássicos da literatura brasileira – Cecília Meireles e Vinícius de Moraes – cuja produção é de uma qualidade estética singular. A atitude dos escritores diante do público infantil sempre foi pautada pelo respeito, sobretudo pela espontaneidade e simplicidade vocabular de seus versos, eles conseguem estabelecer um diálogo com a criança sem tratá-la como um ser inferior ou incapaz.

Glória Maria Fialho Pondé (1982, p.123) afirma que, “Os poemas de Cecília e Vinícius para a infância inovam porque não visam à doutrinação nem ao falso moralismo e operam com o ilogismo, atribuindo-lhe um caráter de jogo...”

2.1 Os tamanquinhos batem à porta!

Cecília Meireles teve uma infância difícil, talvez por isso tenha compreendido tão bem o universo e os conflitos de seus pequenos leitores. Ela nasceu no dia 07 de novembro de 1901, três meses depois da morte de seu pai, e perdeu sua mãe antes dos três anos de idade. A autora foi criada pela avó materna e teve seu cotidiano marcado pelo silêncio e solidão; sua vida foi enriquecida pela companhia dos livros. Cecília sempre esteve atenta aos problemas educacionais e vinculada ao magistério. Após concluir o curso normal, logo começou a lecionar e a partir daí, dividiu seu tempo entre a família, a poesia e a educação; depois de várias viagens, conferências e publicações em jornais e revistas ela nos deixou em 09 de novembro de 1964 (GOLDSTEIN, 1982).

Interessa-nos iniciar mostrando a qualidade estética encontrada na poesia de Cecília e Vinícius. Para isso, selecionamos dois poemas que têm como motivo poético objetos do nosso cotidiano; na leitura desses poemas observamos a capacidade criativa, em relação ao universo temático escolhido e a linguagem empregada nos textos. É importante ressaltar que cada poema, mesmo que fale de objetos – tamancos e porta, apresenta sua particularidade.

Iniciaremos nossas observações com “*A canção dos tamanquinhos*” da poetisa Cecília Meireles:

A CANÇÃO DOS TAMANQUINHOS (Cecília Meireles)

Troc... troc... troc... troc...
ligeirinhos, ligeirinhos,
troc... troc... troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Madrugada. Troc... troc...
pelas portas dos vizinhos
vão batendo, troc...troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Chove. Troc...troc...troc...
no silêncio dos caminhos
alagados, troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

E até mesmo, troc...troc...
os que têm sedas e arminhos,
sonham, troc... troc... troc...
com seu par de tamanquinhos...

O poema destaca a trajetória percorrida por um par de tamanquinhos que, por onde passam, podem despertar os sonhos das pessoas que escutam sua “canção”. A partir do título, o leitor é direcionado a mergulhar no ludismo do jogo sonoro construído no percurso dos tamanquinhos. Acreditamos que ao indicar que o barulho produzido pelo objeto soa como uma canção, Cecília consegue enriquecer seu texto.

Como se vê, o poema é formado por quatro quadras. Os versos pedem uma leitura acelerada, pois representam “tamanquinhos ligeirinhos” em constante movimento. A presença de reticências em todo o texto também nos leva a essa interpretação, já que parece sugerir continuidade. Outro dado importante, são os verbos em tempo composto acompanhados por um auxiliar que reforçam a idéia de movimento.: “vão cantando” (versos 4, 8 e 12) e “vão batendo” (verso 7).

Temos a presença das rimas consoantes que estão presentes em todas as quadras do poema. A sonoridade ganha mais força pela presença da onomatopéia “**troc...troc...troc...**”, um recurso estilístico utilizado pela autora para representar o som produzido pelo atrito do salto dos tamanquinhos no chão molhado pela chuva. Os diminutivos “**ligeirinhos**” e “**tamanquinhos**” nos sugerem que os objetos são delicados e que têm algum valor afetivo.

Vale destacar também, o fato de que Cecília cria uma cena em que o leitor consegue, além de sentir a musicalidade insistente produzida pelos tamanquinhos, se situar no tempo e no espaço do poema. A imagem vai sendo formada aos poucos, sabemos que é “**madrugada**” (verso 5) e que os tamanquinhos passam “**pelas portas dos vizinhos**” (verso 6); sabemos ainda, que “**chove**” (verso 9) enquanto eles andam “**no silêncio dos caminhos**” (verso 10) que estão “**alagados**” (verso 11). De fato, trata-se de um jogo metonímico, a impressão que temos é de que os tamanquinhos têm vontade própria e direcionam o caminho a ser trilhado, quem sabe, eles até andam sozinhos?!! O tema escolhido pela autora é simples, no entanto, sua criatividade é capaz de transformar uma cena cotidiana, aparentemente sem valor, numa poesia de qualidade estética inquestionável. Pode-se explicar o continuado sucesso desse poema entre adultos e crianças por ser uma

singela canção que, através de onomatopéias e rimas finais e internas, registra uma *situação pitoresca* para as crianças de hoje; e lembra aos adultos (crianças de ontem) um *acontecer diário* e gratificante que fazia parte dos costumes de outrora: o soar, nas pedras da calçada, dos tamancos usados pelos leiteiros e padeiros, que madrugavam para deixar o leite e o pão quentinho nos portões das casas (COELHO, 2000, p.240).

Observando mais detidamente o poema “*A canção dos tamanquinhos*”, percebemos que Cecília, ao falar de um par de tamancos que passa por uma rua qualquer, se aproxima ainda mais do universo infantil, pois descreve os tamanquinhos como um objeto que povoa os sonhos das pessoas, independente da classe social. A poetisa demonstra saber o que encanta as crianças, muitas delas sonham com presentes e com a liberdade de caminhar sozinhas à noite, sem ninguém para obedecer.

Cecília Meireles brinca com o som das palavras e com a ordem lógica das coisas; conforme Pondé: “... A poetisa mergulha no mundo infantil como fluem os sonhos e as sonoridades em seus poemas: com ternura, sensibilidade e encantamento. Por isso, sua poesia infantil continua até hoje despertando o prazer estético de adultos e crianças” (PONDÉ, op cit., p.139).

Outro poema que tematiza um objeto do cotidiano é “*A porta*”, de Vinícius de Moraes, que integra a obra *A arca de Noé*² (1987):

A PORTA
(Vinícius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de sopetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

² A obra *A arca de Noé* é composta por pequenos poemas independentes entre si e com temática variada. São composições descritivo-narrativas que têm “em comum procedimentos formais em que é perceptível uma proposta lúdica, no jogo de e com as palavras, ritmos e rimas; também, no divertido de situações e personagens. A arca aparece apenas à feição de mote para criação poética...” (MARTINS, 1988, p.103).

O título do poema é bem simples e assume um caráter abrangente. Parece-nos que o poema tenta representar o movimento de uma porta que abre “pra” quem ela quer; seus versos permitem a expansão da criatividade dos leitores, já que o autor chama a atenção para o comportamento de um objeto, que pela lógica adulta, não tem vida e muito menos vontade própria. A linguagem adulta e cotidiana também é metafórica e vivifica inúmeros objetos, no entanto, a criança ainda não separa o mundo real do imaginário com tanta clareza quanto os adultos.

Vinícius de Moraes publicou sua primeira coletânea de poemas aos dezenove anos, nessa mesma fase, ele abandonou o ofício de advogado e se aproximou ainda mais das rodas boêmias e literárias. O poeta também era compositor, o que propiciou várias parcerias com grandes nomes da música popular brasileira. Vinícius tinha uma personalidade marcante, provavelmente, essa característica o destacou no meio artístico e fez com que ele se tornasse uma figura de domínio popular. (MOISÉS, 1980). Em sua poesia para crianças o autor joga com sons, ritmos e imagens e escreve com a simplicidade encontrada na cultura popular. O autor utiliza-se de uma linguagem direta, seus poemas são marcados por situações cotidianas e bem humoradas. No caso específico do poema “A porta”, sua estrutura formal não é rígida, o texto é construído por estrofes irregulares com quatro, oito, quatro e um verso.

Observando um pouco mais a construção da primeira estrofe, percebemos um ritmo mais acelerado devido ao efeito causado pela presença das rimas seqüenciadas. A sonoridade ganha ainda mais expressividade pela assonância do “**ss**”, na palavra “**passar**”, que dá a idéia do movimento de abrir e fechar da porta.

É importante destacarmos também que, Vinícius utiliza-se de um recurso de estilo muito usado nos contos populares, o autor personifica a porta, um objeto a princípio estático e sem vida. O poema é iniciado com a porta se apresentando, é sugerido um diálogo no qual a porta responde com gestos. O texto é estruturado com os verbos todos no presente. Esse recurso empregado pode despertar o interesse do público infantil, pois sabemos que para as crianças não existe nada mais natural do que conversar com objetos e bichos. A porta assume um comportamento divertido, ao mesmo tempo em que brinca com seu movimento de abrir e fechar ela demonstra ter personalidade. Notamos que a atitude da porta está relacionada ao personagem; ela é mais delicada com quem ela gosta, já para as pessoas que a chamam de “burra”, ela simplesmente não abre.

Temos a impressão de que o poeta procura relacionar a personalidade do objeto mencionado com o comportamento humano, pois no último verso da 3ª estrofe, encontramos a comparação entre a porta e as pessoas. Esse recurso de linguagem é

muito utilizado pela maioria das crianças para exemplificarem as coisas que elas ainda não conhecem muito bem.

De maneira sutil, percebemos que o poema foi investido de um tom humorístico; esse efeito surge da brincadeira com a atitude da porta que abre pra quem ela gosta e pode até emperrar pra quem a trata mal. Diante da personalidade forte da porta, nos questionamos: será que ela abriria para passarem os tamanquinhos? Arriscamos dizer que a porta não iria emperrar justamente para os tamanquinhos por serem objetos tão delicados que chamam a atenção de todos com seu “Troc... troc... troc... troc...”.

Os textos estudados – “A canção dos tamanquinhos” e “A porta” – possuem um equilíbrio estético singular. De acordo com Ponde (op cit, p.144) : “Cecília e Vinícius tiveram pontos comuns que marcaram sua passagem no mundo (...) Inovaram na poesia infantil, dando-lhe um tratamento realmente literário, além de aproveitarem os temas, o comportamento e a natureza brasileiros”.

A partir da leitura dos poemas, pudemos observar que eles são escritos numa linguagem simples, com muitas repetições de palavras, expressões do falar coloquial e cenas bem movimentadas. Cecília e Vinícius poetizam objetos do nosso cotidiano sem precisar descrevê-los detalhadamente, eles retiram tudo que lhes parece supérfluo e conseguem um efeito maravilhoso.

2.2 A vez do gato e do Gatinho

Para Gullar (2000,p.45), escrever poesia não é algo mecânico e planejado, o poema nasce de descobertas. Ninguém poderá determinar quando um poema irá nascer, é um ato espontâneo, motivado por experiências novas e significativas.

O poeta maranhense Ferreira Gullar³ começou a escrever seus primeiros poemas aos dezenove anos, pouco tempo depois, publicou o primeiro livro: *A luta corporal* (1954). Nesta obra, Gullar deixa transparecer sua personalidade e vocação de um verdadeiro artista, pois através de procedimentos variados e alguns símbolos – luz, fogo, noturno, morte, apodrecimento e velocidade do tempo o poeta consegue exteriorizar suas inquietudes e valores sobre a vida e a sociedade.

³ Tivemos maior contato com os poemas do referido autor há pouco tempo, na disciplina *Aspectos da poética de Ferreira Gullar: leitura de poemas*; ministrada pelo Prof. Dr. Alcides Villça.

Ferreira Gullar procurou fugir do senso comum, ele não escreve para agradar ninguém, apenas demonstra seus sentimentos, pois confia em algo interior ao sujeito e na sua relação com o mundo de forma equilibrada. Essa postura de Gullar diante de obra de arte o caracteriza como um poeta lírico, já que segundo Adorno (2003, p.74):

[...] a lírica se mostra mais profundamente assegurada, em termos sociais, ali onde não fala conforme o gosto da sociedade, ali onde não comunica nada, mas sim onde o sujeito, alcançando a expressão feliz, chega a uma sintonia com a própria linguagem, seguindo o caminho que ela mesma gostaria de seguir.

Interessa-nos refletir sobre a poesia de Ferreira Gullar que também pode ser apreciada pelo público infantil. Escolhemos o poema “O ron-ron do gatinho” que integra a obra *Um gato chamado gatinho* (2000). É um livro, que certamente encantará quem admira os felinos, possui dezessete poemas sobre gatos, ou melhor, sobre o Gatinho, parceiro e amigo inseparável do escritor. Percebemos em Gullar um poeta maduro, ele mantém a qualidade estética ao criar ritmos, sons e imagens diversas. Depois de construída sua obra, se volta gratuitamente para cantar um animal de estimação, o autor continua falando de sua intimidade, só que dessa vez, usa uma linguagem mais leve sem inversões sintáticas, estruturada através de um vocabulário simples, talvez por se tratar da experiência visivelmente prazerosa: escrever sobre o seu amigo Gatinho.

Encontramos no referido livro um depoimento do poeta que nos fala muito a esse respeito:

Ao escrever o primeiro poema deste livro – O gato curioso – não tinha a intenção de fazer um livro. Escrevi-o porque me deu vontade (...) E assim foi que, aos poucos, os poemas foram nascendo, sem pressa, motivados por cada nova descoberta que eu fazia a respeito do meu gato. Já havia escrito outros poemas sobre ele – que estão em meu livro **Muitas vozes**, mas são de outra natureza, envolvendo questões graves. Estes só querem ser engraçados, agradáveis e divertidos... (GULLAR, op cit, p.45)

A nosso ver, essas características diferenciadoras do livro, fazem da obra uma produção atraente ao público infantil, pois Gullar faz uso de uma linguagem mais acessível ao entendimento das crianças e escreve sobre um bicho, tema que interessa a maior parte dos leitores mirins. Vamos à leitura do poema “*O ron-ron do gatinho*” para depois tecermos alguns comentários:



O RON-RON DO GATINHO
(Ferreira Gullar)

O gato é uma maquininha
que a natureza inventou;
tem pêlo, bigode, unhas
e dentro tem um motor.

Mas um motor diferente
desses que tem nos bonecos
porque o motor do gato
não é um motor elétrico.
É um motor afetivo
que bate em seu coração
por isso ele faz ron-ron
para mostrar gratidão.

No passado se dizia
que esse ron-ron tão doce
era causa de alergia
pra quem sofria de tosse.

Tudo bobagem, despeito,
calúnias contra o bichinho:
esse ron-ron em seu peito
não é doença – é carinho.

O título nos chama a atenção devido ao fato de ser rico em sons e imagens que falam muito sobre o poema. De início, temos a presença da onomatopéia **“ron-ron”** fazendo referência ao barulho característico no peito dos gatos e, ao mesmo tempo, imitando o barulho de um motor; em relação ao nome **“gatinho”**, este pode ser entendido como um diminutivo carinhoso para nomear a espécie, ou se referir ao nome próprio do animal de estimação do autor.

A presença de rimas diferenciadas – toantes e consoantes - causa um efeito sonoro que dinamiza o poema e prende a atenção do leitor, essas rimas parecem uma espécie de engrenagem, o que poderá facilitar um maior envolvimento com o texto. O poeta utiliza uma linguagem coloquial como se estivesse tentando estabelecer um diálogo com o leitor; encontramos também, as palavras **gatinho** (título), **maquininha** (verso 1) e **bichinho** (verso 18) que fornecem um tom afetivo ao poema; ainda encontramos palavras usadas que expressam amor, tais como: **afetivo** (verso 9), **coração** (verso 10), **gratidão** (verso 12), **doce** (verso 14) e **carinho** (verso 20).

Outro aspecto importante que nos chamou a atenção, foi a presença da metáfora **maquininha** no primeiro verso do poema. A partir desse recurso de linguagem, em que o gato é comparado a um objeto, Gullar consegue criar uma linda imagem que é retomada em todo o texto. Para enfatizar a relação estabelecida entre gato e maquininha temos a presença da onomatopéia **ron-ron** que imita, ao mesmo tempo, o barulho de um motor elétrico e o som emitido pelos gatos. Acreditamos que tais recursos elevam a qualidade do poema, pois além de instigarem a imaginação, a sonoridade é realçada à medida que a onomatopéia é repetida por quatro vezes (no título e nos versos 11, 14 e 19). A repetição, por cinco vezes, da palavra motor (versos 4, 5, 7, 8 e 9), quase que em versos totalmente seqüenciados, também reforça o valor sonoro do texto.

Como se pode observar, o poema **O ron-ron do gatinho** traz a imagem de um gato e o caracteriza.

O gato é uma maquininha
que a natureza inventou;
tem pêlo, bigode, unhas
e dentro tem um motor.

Não podemos deixar de mencionar também que, o poeta ao descrever fisicamente o animal, na primeira estrofe, não se apega tanto a detalhes físicos e nos dá uma dica (verso 4): ele se importa mesmo é com interior do gatinho, o sentimento. A impressão que temos é de que o gato está parado, sendo contemplado pelo eu lírico que se revela no texto e demonstra ter um carinho muito grande pelo bichinho, ele o admira e o defende explicitamente. Neste caso, os sentidos da visão e da audição são os mais explorados no poema. A primeira estrofe nos fornece a imagem visual do gato, o autor inicia o texto com uma bela imagem metafórica ao comparar o gatinho a uma máquina, depois ele descreve fisicamente o animal que possui pêlo, bigode e unhas, em seguida a metáfora é retomada com a idéia de um motor interno. A partir da segunda estrofe a imagem também é internalizada ao retomar a idéia do motor que existe dentro do felino, neste momento, o sentido da audição é explorado através da onomatopéia “ron-ron”, que imita o barulho produzido pelos gatos ou o ruído de um motor elétrico.

Um outro traço que se destaca no poema “O ron-ron do gatinho” é o tom de singularidade criado pela palavra “**mas**”, encontrada no primeiro verso da 2ª estrofe, que deixa bem claro não se tratar de qualquer motor; uma peça mecânica construída pelo homem, o **ron-ron** vem de um motor diferente. A partir daí, é criado um paralelo entre o gato, que possui um “**motor diferente**” (verso 5), e um boneco, que tem um “**motor elétrico**” (verso 8).

Ferreira Gullar produziu um poema de elevado valor estético, pois ao observar o simples som emitido pelo seu gato, ele conseguiu viver, internalizar aquele instante e transformá-lo em poesia. Como diz Gaston Bachelard (1994, op. cit, p.184):

Em todo verdadeiro poema é possível então encontrar os elementos de um tempo detido, de um tempo que não segue a medida, de um tempo que chamaremos de vertical para distingui-lo do tempo comum (...) o tempo da poesia é vertical...

Pelo que podemos observar, a partir da leitura do poema, o instante poético aqui representado, ultrapassa a imagem de um gatinho parado emitindo um barulho que vem do seu peito.

Verificamos que o poeta demonstra conhecer bem o universo infantil; além da musicalidade e das imagens que cativam a maioria das crianças Gullar utiliza-se de dois elementos – o gato e um boneco, que fazem parte do cotidiano dos pequenos leitores. Possivelmente o contraste criado entre o gato e um boneco não seja tão significativo para a criança que, através de sua imaginação, pode transformar o gato em boneco, e vice-versa.

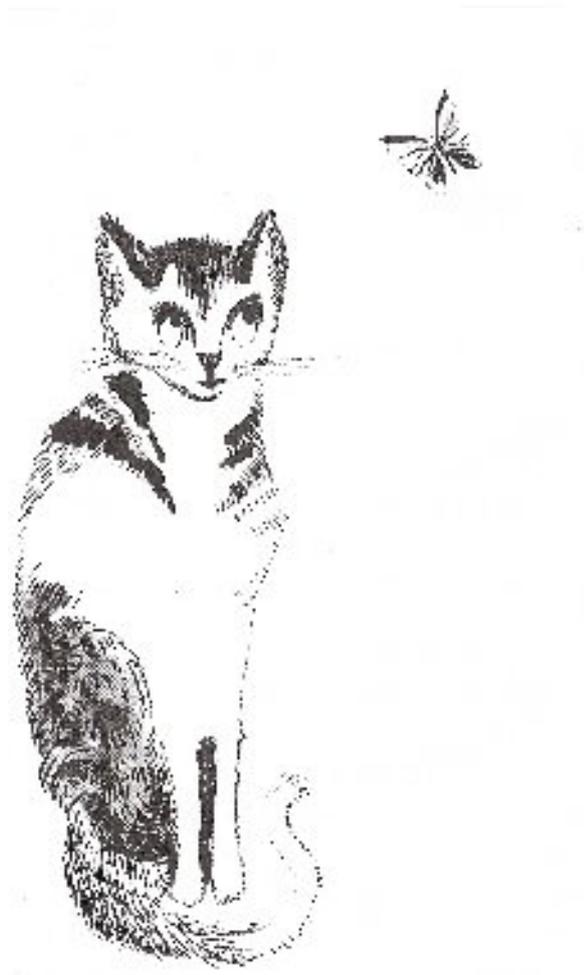
Percebemos também que quando o poeta faz referência ao **ron-ron** emitido pelo gatinho como algo negativo, que lembra sofrimento, ele afasta essa possibilidade do leitor ao estruturar a 4ª estrofe num passado distante.

No passado se dizia
que esse ron-ron tão doce
era causa de alergia
pra quem sofria de tosse.

A última estrofe retoma a defesa dos gatos desconsiderando todo tipo de “acusação”; aqui, a idéia de doença é imediatamente substituída por carinho (verso 20).

Conforme apontamos no início, o livro *Um gato chamado gatinho* pode não transmitir a tensão encontrada na obra *A luta corporal*, no entanto, acreditamos que o tema escolhido por Ferreira Gullar não foi o diferencial, e sim, a maneira com que foi sabiamente trabalhado. O resultado é uma poesia de valor estético inquestionável capaz de cativar adultos e crianças.

Vejamos um outro poema que também fala de um gato, entretanto, de forma bem diferenciada.



O GATO

(Vinicius de Moraes)

Com um lindo salto
Lesto e seguro
O gato passa
Do chão ao muro
Logo mudando
De opinião
Passa de novo
Do muro ao chão
E pega e corre
Bem de mansinho
Atrás de um pobre
De um passarinho
Súbito, pára
Como assombrado
Depois dispara
Pula de lado
E quando tudo
Se lhe fatiga
Toma o seu banho
Passando a língua
Pela barriga

Ao compararmos o poema estudado com “O gato”, de Vinícius de Moraes, encontramos algumas diferenças. O primeiro gato aparenta ser um animal doméstico que está parado sendo observado pelo dono que escuta com entusiasmo o “ron-ron” do bichinho. Já o segundo gato parece estar na rua, pulando livremente de um lado para o outro. Enquanto Gullar fala do seu gatinho de estimação que está quieto, sendo por ele admirado, Vinícius escreve sobre um gato qualquer; o autor parece também admirar e ter uma relação afetiva com os felinos, pois inicia o poema atribuindo três adjetivos ao gato – lindo, lesto e seguro. É importante perceber a grande quantidade de verbos referentes às ações do animal – “passa”, “mudando”, “corre”, “pára”, “dispara”, “pula”, “toma” e “passando”. Vinícius poetiza um animal que está em constante movimento. A ausência de pontuação em todo o texto é outro dado que reforça a idéia de agitação e velocidade do animal, pois requer uma leitura mais rápida do poema.

Segundo Hegel (1980, p.533), a poesia, como obra de arte, é "... capaz de trabalhar e de exprimir, sob não importa que forma, qualquer conteúdo susceptível de entrar no domínio da fantasia..."; nesse aspecto, entendemos que a poesia não requer um tema exclusivo, nem mesmo complexo, já que o mais importante é o sentimento nela expressado.

O que nos chamou a atenção na leitura dos poemas mencionados é que os autores falaram sobre o mesmo tema de forma bem diversificada, acreditamos que ambos conseguiram transformar suas experiências com os gatos numa poesia de valor inquestionável.

A poesia é a manifestação artística utilizada pelo homem para falar de suas emoções de forma pessoal e inesperada. O modo pelo qual o poeta expressa seus sentimentos é o elemento diferencial que faz com que seu texto se torne único e receba uma conotação artística, portanto, a singularidade contida em cada poema surge da arte de falar dos mais diversos temas e conseguir entrar em sintonia com os sentimentos de outras pessoas.

2.3 Momentos da infância que deixam saudade

Outro poeta que interessa-nos mencionar é Manuel Bandeira (1886-1968). Filho de uma família aristocrática, começou seus estudos para se tornar arquiteto; no entanto, seus planos foram reavaliados quando adoeceu dos pulmões e teve que deixar seus afazeres para se tratar. Neste momento atribulado, Bandeira se aproximou da literatura e se descobriu como poeta. Ele tinha uma maneira singular de encarar a vida, a morte, o passado e as lembranças. Outra característica marcante em toda sua produção é a representação da experiência pessoal e os temas que são constantemente retomados. A impressão que temos é que um poema é sempre complemento do outro.

Manuel Bandeira sempre brincou com as palavras e com a sua musicalidade. Ao lado da grande poesia que penetrava o mais denso e o mais sofrido da alma, Manuel, que apesar de toda a tragédia da sua vida, era um homem alegre, fez, paralelamente, dezenas de pequenos poemas lúdicos e dinâmicos, baseados no humor, no verso curto, num fecho inesperado. Ele mesmo conta, num dos seus poemas, que dentro dele nunca morreu o menino da Rua da União (ELIAS JOSÉ, 1986, p. vii).

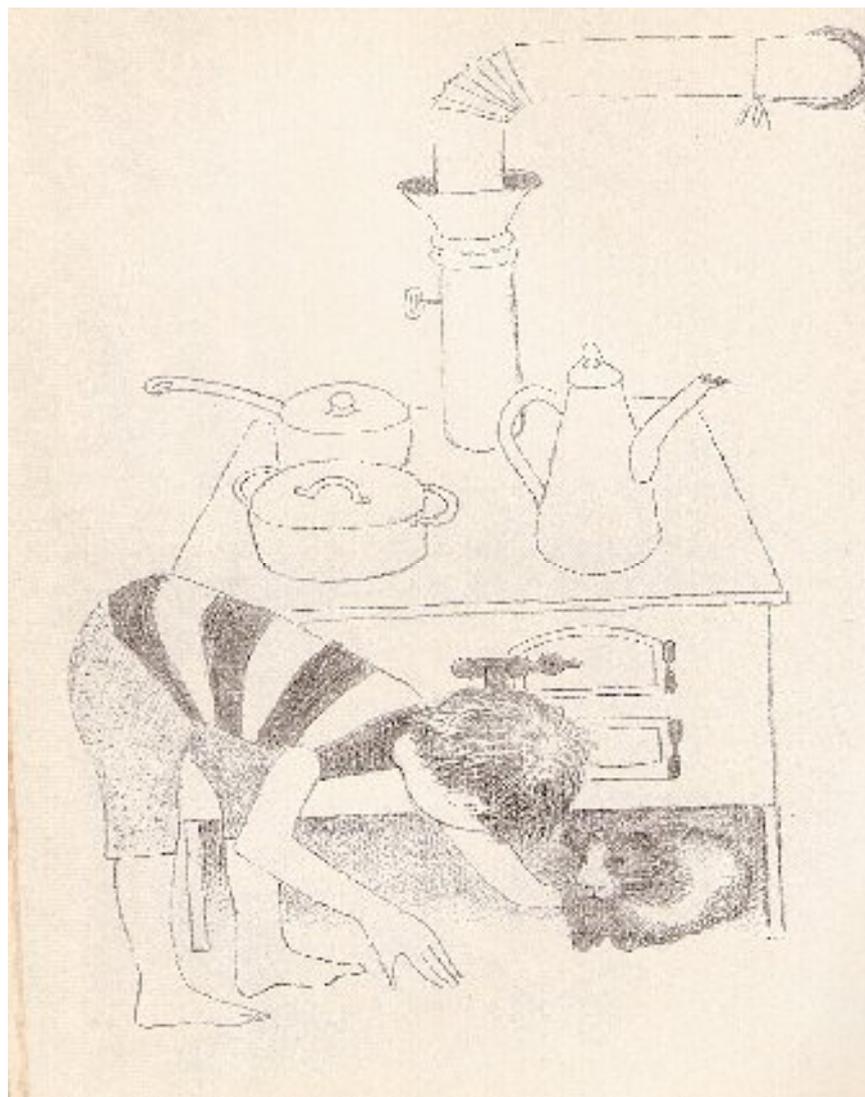
Um traço marcante na poesia de Manuel Bandeira é a descrição de ambientes bastante íntimos, com a presença de cenas cotidianas vividas entre parentes e amigos mais próximos. A partir de um acontecimento específico ele consegue criar uma imagem concreta e cheia de vida. Quando Bandeira menciona sua infância, parece que o seu tempo de criança é sempre lembrado por momentos agradáveis que nunca deixaram de atuar em sua vida e obra.

Arrigucci (1990) num de seus estudos sobre o poeta e sua relação com o passado, diz:

[...] o poético pode brotar dessas raízes fundas da infância, de uma terra encantada da memória, pois por vezes as imagens aí sedimentadas se revelam carregadas de uma emoção distinta das emoções comuns, uma emoção imantada, cuja força de atração se traduz em sua capacidade de instaurar um mundo, articulando os elementos mais heterogêneos em torno de seu pólo essencial (ARRIGUCCI, op cit, p.203).

Acreditamos que essa capacidade de transformar as recordações de sua infância, cronologicamente tão distante, em experiência poética é algo que singulariza a obra de Manuel Bandeira.

Faremos uma análise do poema “*Porquinho-da-Índia*” que compõe a obra *Ritmo dissoluto*. Bandeira (1979) traz nesse texto a cena com um bichinho de estimação vivida no seu tempo de meninice; poderíamos dizer que essa característica faz com que o público infantil se identifique com o texto, mesmo sabendo que o autor não escreveu especialmente para crianças. Vamos ao poema:



PORQUINHO-DA-ÍNDIA

(Manuel Bandeira)

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia.
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...
- O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

O título possui uma nomeação muito simples e abrangente ao mesmo tempo. A construção do texto é irregular, formada através de versos livres e estrofação com um grande bloco de nove (9) versos e um (1) verso final. Temos um texto breve, formado por apenas dez (10) versos, escrito numa linguagem coloquial. Os verbos estão todos no passado, já que a intenção do poeta é contar algo de quando ainda era menino. Percebemos que devido à presença de uma significativa quantidade de verbos (ganhei, queria, estar, levava, gostava) as imagens podem sugerir a idéia de mais movimento, a partir daí, conseguimos visualizar a cena, que parece se repetir por várias vezes, do menino procurando o porquinho-da-índia, levando-o para a sala e outros locais da casa e a volta do bichinho para debaixo do fogão. A nosso ver, a qualidade estética do poema faz com que a experiência nele contida, seja apreciada tanto por leitores adultos quanto pelas crianças.

A fórmula de abertura utilizada no poema é a introdução imediata numa cena; logo de início, o poeta situa seus leitores no tempo cronológico vivido no texto através da menção de sua idade (verso1), em seguida ele começa a contar sua experiência. Essa característica não é particular do poema analisado, em sua obra, Bandeira inicia muitos de seus poemas situando o leitor no tempo e no espaço em que as cenas foram vivenciadas. Como exemplo de outro poema com tal característica, podemos citar o poema “*Profundamente*”, iniciado da seguinte forma:

Quando ontem adormeci

Encontramos nesse mesmo poema um verso (25) idêntico ao que inicia o poema “*Porquinho-da-Índia*”:

Quando eu tinha seis anos

Observando a construção do poema “*Porquinho-da-Índia*”, verificamos que o bichinho não recebe um nome próprio, também não encontramos nenhuma descrição física do animal. No entanto, podemos perceber uma significativa demonstração de carinho através do vocabulário cheio de diminutivos – porquinho (título e verso 2); bichinho (verso 4); limpinhos (verso 6) e ternurinhas (verso 9). A relação afetiva continua aparecendo em todo o texto, pois a criança está sempre cuidando do seu “novo amigo” e tentando levá-lo para os melhores locais da casa. O poema trata da incansável tentativa para que o porquinho-da-índia corresponda a todo o amor e atenção a ele dedicados,

mas a percepção do poeta vai além da simples representação de uma cena corriqueira do universo infantil.

Antonio Candido reconhece que a qualidade do texto poético não se resume à escolha de um tema. Para ele, "...a poesia não depende do 'tema', e sim da capacidade de construir estruturas significativas, que dão vida própria ao que de outro modo só se exprimiria de modo banal..." (CANDIDO,1985,p.79)

A qualidade estética do referido poema está no fato de que Bandeira representa uma cena específica do seu tempo de criança que adquire um caráter universal. Qual é a criança que nunca teve um animal, ou um amigo imaginário, para compartilhar seus segredos e sentimentos? E qual o adulto que não recorda com alegria ou com saudade, momentos significativos como estes?

O poeta cria um texto a partir de uma experiência cheia de desencontros, pois ao mesmo tempo em que existe amor e cuidado por parte do menino, temos também o sentimento de rejeição, quando o porquinho-da-índia insiste em fugir do seu dono e ficar escondido "debaixo do fogão". A partir desse conflito, Bandeira parece reconhecer a importância dessa experiência que tendo acontecido aos seis anos de idade, marcou sua vida de forma especial.

Para nós, o poema "*Madrigal tão engraçadinho*" confirma a importância da relação de Bandeira com o seu porquinho-da-índia:

MADRIGAL TÃO ENGRAÇADINHO

(Manuel Bandeira)

Teresa, você é a coisa mais bonita que eu vi até hoje na
minha vida, inclusive o porquinho-da-índia
que me deram quando eu tinha seis anos.

(*Ritmo Dissoluto*)

O poema relata a experiência do Manuel Bandeira homem, que agora se mostra encantado por uma mulher; ela pode até ser mais bonita do que o porquinho-da-índia, porém, não anula aquela experiência de infância aqui retomada, demonstrando assim, que teve um significado relevante na vida do autor e que está muito presente em suas lembranças.

Essa mistura de poesia e sentimentos é uma constante na obra de Manuel Bandeira, sua produção parece surgir espontaneamente de fatos cotidianos, que através da sensibilidade do autor ganham força e beleza. Glória Maria Fialho Ponde (op. cit, p.118), comentando sobre este aspecto nos fala que: "A essência do poema reside na

emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, que tal episódio ou circunstância suscitam na subjetividade do poeta...”. Diante disso, Pondé nos faz entender que o valor da poesia de Bandeira está em conseguir revelar seu “conteúdo humano” e nos fazer mergulhar em suas emoções.

Fica clara, a sintonia do poeta com os sentimentos e as experiências de seus leitores, inclusive das crianças. Acreditamos que a poética bandeiriana é reconhecida pela crítica devido à capacidade do autor transformar sua vida em poesia, é isso que cativa e encanta seu público. Como podemos verificar, não é simplesmente o uso de um vocabulário rebuscado e de imagens complexas que irá encantar os leitores, conforme Bordini, “... o leitor procura na obra não apenas o trabalho formal, mas principalmente algo que lhe diga respeito, que o mova – ou que não o deixe aborrecido, chocado ou constrangido”. Encontramos no poema *“Porquinho-da-Índia”* uma harmonia entre o trabalho formal e a emoção da experiência vivida, o que propicia uma leitura cheia de encantamento e descobertas. (BORDINI, 2003, p.82).

Partindo do pressuposto de que a criança, como todo indivíduo, tem seu modo de sentir e estar no mundo, para cativá-la é preciso que se respeite suas preferências. Zilberman (1999, p.82) baseada nos princípios da Estética da Recepção, afirma que ao interagir com o texto literário o leitor poderá se emancipar, ou seja, se libertar das regras pré-estabelecidas pela sociedade, entretanto, é necessário que nessa experiência literária o horizonte de expectativa de sua vida prática se faça presente. Para a autora, por meio das lacunas contidas no texto “... o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas”.

Compreendida dessa forma, a leitura literária requer a interação entre texto e leitor. O leitor torna-se elemento central dessa atividade que, na maioria das vezes, só terá resultados significativos se for planejada de acordo com a realidade de cada leitor.

CAPÍTULO III

3 Comunidade de pequenos leitores

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta.

Antonio Candido

Sabemos que, em nosso país, a escola constitui-se num dos principais instrumentos para a aquisição do conhecimento mínimo que irá contribuir para a formação do homem. Todavia, para que essa instituição de ensino ultrapasse a mera função de alfabetizar sob diferentes métodos, é preciso que se considere a especificidade da comunidade em que está inserida.

A construção do sujeito crítico se dá através de um conhecimento plural onde as diferenças são aceitas com naturalidade. Na escola, encontramos particularidades a serem trabalhadas, e neste processo “precisamos revisar parâmetros, evitando classificar os alunos segundo seu lugar social, mais ou menos privilegiado. Essa atitude determina a discriminação de valores, em favor de uma sociedade letrada e em detrimento de todas as contribuições dos grupos divergentes” (AGUIAR, 1999, p.239). Portanto, ensinar exige, antes de tudo, respeito frente à realidade social vivenciada por cada comunidade.

Ao tomarmos o critério da educação pautada em diferentes perspectivas culturais, temos que atentar para a singularidade da leitura produzida numa comunidade de leitores. Provavelmente, essa leitura será constituída sob uma interpretação particular, é preciso pensar a escola – ou cada sala de aula – como uma possível comunidade de leitores com suas especificidades. Enfim, devemos atentar para as diferentes atitudes que poderão surgir diante de um texto, pois o contato com a obra literária é um momento singular que, na maioria das vezes, depende da vivência e expectativa dos alunos. Neste sentido, para que se propicie a realização de experiências afetivas com poemas, mais especificamente, é importante que não se tome como pressuposto a idéia de que todos são iguais e devem responder do mesmo modo a diferentes leituras.

Em seu estudo sobre as diferentes comunidades de leitores Roger Chartier (1999, p.13), menciona que:

Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática de leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito.

Nesta perspectiva, se pensarmos especificamente na leitura literária e no acesso da camada marginalizada de nossa sociedade a essa leitura, devemos estar atentos para que a noção de textos “lidos diferentemente” não nos impulsione a influenciar e censurar a leitura de determinada comunidade através de uma escolha de temas apropriados ao suposto nível intelectual dos leitores. A escola não pode subestimar a capacidade crítica do seu aluno, limitando assim, o processo de leitura e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito. As crianças, mesmo “aquelas que vivem em outras condições socioculturais divergentes não devem ser excluídas, mas integradas ao processo, na medida em que encontram no texto referenciais com os quais possam dialogar” (AGUIAR, 1999, p.244). E, neste caso, podemos pensar a leitura literária regida por seu caráter emancipatório, pois “ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor” (AGUIAR, 1999, p.242).

3.1 Contextualizando: a escola, a série e os alunos

Daremos início ao relato da nossa experiência com a leitura de poemas realizada nos meses de maio e junho de 2006 numa turma composta por vinte e cinco alunos, entre seis e oito anos de idade; sendo quinze meninos e dez meninas, de uma alfabetização da rede municipal de Campina Grande – PB. A escola situada próxima à invasão do Tambor, um bairro pobre da cidade, atende a população daquela região. Muitas crianças já trabalham ajudando seus pais a catar lixo nos bairros vizinhos.

Quanto à escola, apesar de possuir uma estrutura física ampla e agradável, não há um local específico para a biblioteca, os livros ficam arrumados na sala dos professores. O que nos chamou a atenção foi o considerável acervo de livros de literatura infantil, incluindo diversos exemplares da Coleção Literatura em Minha Casa, que enchem as estantes da sala. Outro detalhe é que haviam muitos Cordéis novos e

organizados, todos pendurados numa parede. Tivemos a impressão de que os alunos não tinham acesso àqueles livros, já que pareciam “intactos”. Tentamos levá-los para a sala de aula, mas depois preferimos confeccionar uma antologia poética com textos de vários autores, e assim, tivemos mais liberdade na leitura e manuseio dos textos. O trabalho com os poemas se deu em sete encontros de uma hora, em média.

A partir da realidade encontrada na referida escola, optamos por começar nossa experiência através de uma conversa para conhecermos um pouco mais sobre as vivências e as expectativas daqueles alunos, pois sabemos que no processo de aquisição da leitura é indispensável que se considere a experiência humana do indivíduo. No intuito de compreendermos como se dava o relacionamento da turma de alfabetização com o texto literário ou com a literatura oral, instigamos cada aluno a falar sobre si; nossa intenção era descobrir o que eles mais gostavam para, então, selecionarmos os poemas a serem trabalhados. Perguntamos quem eram? Com quem moravam? O que gostavam de fazer? Eles se entusiasmaram e falaram sem parar. As respostas foram as mais inusitadas, queriam contar tudo em detalhes e após alguns minutos, pediam pra falar novamente, porque tinham esquecido de contar uma coisa muito importante.

Como destaca Aguiar (1999, p.238), a criança está inserida num mundo predominantemente regido pela comunicação oral, ou seja, antes de se tornar leitora ela conhece as cantigas, os jogos e as histórias do folclore popular. E a escola deve, então, levar em conta tais recursos expressivos do conhecimento popular para facilitar o acesso ao “mundo letrado” e gerar um possível “intercâmbio” entre o oral e o escrito.

No entanto, considerar as peculiaridades culturais que os alunos trazem para a sala de aula não significa atribuir aos livros um papel secundário, e sim, buscar um equilíbrio, pois “para que o indivíduo se torne um leitor, é necessário que esteja apto a fazer a discriminação eu X mundo” (AGUIAR, 1999, p.250). Precisamos lembrar que o processo de formação do leitor é complexo, portanto, só será significativo e prazeroso se respeitarmos o ritmo de desenvolvimento próprio dos nossos alunos e sua relação com a obra literária. Compreendida no âmbito individual, a leitura favorece a formação do homem, “que, por sua vez, para ler necessita de condições que possibilitem a internalização. Suas primeiras tentativas precisam ser, portanto, muito lúdicas e coletivas, mas sempre apoiadas no livro, para que possa fazer a travessia” (AGUIAR, 1999, p.250).

3.2 A opinião das crianças

No primeiro encontro, realizado no dia 04 de maio de 2006, não foi desenvolvida nenhuma atividade de leitura com a turma; após uma breve apresentação, as crianças ainda pareciam tímidas e ao mesmo tempo curiosas para saber o que viria depois. Aos poucos, elas foram contando sobre suas famílias, onde e com quem moravam. Percebemos nessas falas que o núcleo familiar é bastante diversificado, alguns diziam ser criados pelos pais, somente pelas mães, pelos avós; outros afirmavam ter sido separados de suas mães ou irmãos.

É importante destacar que as reflexões que se pretende desenvolver aqui, serão pautadas nalguns pressupostos teóricos da Estética da Recepção, diretamente associada ao nome de Hans Robert Jauss. Esta teoria surgiu na Alemanha Ocidental dos anos 60, e se expandiu num período delineado por revoltas estudantis e constantes reformas universitárias. A Estética da Recepção coloca o leitor como eixo principal a partir do qual se examina a arte literária. Desta forma, modifica consideravelmente os estudos críticos, já que, avalia o texto desde seu impacto no leitor e observa a permanência da obra no tempo como efeito de um diálogo contínuo com o público. Divergindo dos teóricos tradicionais, Jauss rompe com o enfoque idealista, que admitiria uma leitura universal perante a arte, entretanto, não assume uma visão determinista, pois entende a Literatura como uma arte que possibilita a interação entre o texto e seu leitor. Nesse caso, o destinatário poderá ser atingido emocional e cognitivamente e como conseqüência, o seu horizonte de expectativa é modificado (ZILBERMAN, 1989).

O conceito de Horizonte de Expectativas pode ser entendido como fruto da união de questões – morais, religiosas, sociais, econômicas, estéticas etc – que se alteram a cada leitura. Temos no processo de leitura o encontro do horizonte de expectativa do texto e do leitor; este poderá ser contrariado ou não, entretanto, a partir do instante em que se dá a leitura, o horizonte do destinatário conseqüentemente será modificado. A esse respeito, Hans Robert Jauss (1994, p.52) fala, apropriadamente, que:

O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura.

Para o autor, contudo, a arte literária não representa uma “novidade absoluta num espaço vazio”, a obra pode suscitar lembranças de outras leituras, de fatos vivenciados, motivando assim, expectativas que influenciam o leitor a determinada postura diante do texto (JAUSS, 1994).

Nessa perspectiva, Zilberman nos diz que a obra de arte só deve ser avaliada a partir do relacionamento com seu destinatário. Com base nas colocações de Jauss, a autora afirma que a Literatura, “... quando age sobre o leitor, convida-o a participar de um horizonte que, pela simples razão de provir de um outro, difere do seu. É solidária e diferente ao mesmo tempo, sintetizando nesse aspecto o significado das relações sociais” (ZILBERMAN, 1989, p.110).

A conversa inicial com aquela classe de alfabetização nos ajudou a delinear o horizonte de expectativas de algumas crianças em relação à leitura de poemas. Essa atividade introdutória estava prevista para ser realizada em, no máximo, uma hora; como a turma parecia envolvida preferimos estendê-la por mais tempo. Num determinado momento, uma menina ficou quieta e gritou: “Tia, pra que você tá perguntando isso? É pra fazer o quê? É tarefa?”. Diante desse questionamento as crianças ficaram inquietas, perguntando o que iriam fazer. Acreditamos que esta reação denuncia a vivacidade infantil e a capacidade de questionamento, muito aguçada nessa faixa etária, entretanto, percebemos também, que eles associam qualquer atividade escolar à cobrança ou avaliação.

Aproveitamos a curiosidade da turma para direcionarmos as nossas atividades, esclarecemos que durante alguns encontros iríamos ler e brincar com vários poemas e no mesmo instante outro aluno perguntou: “E precisa saber da gente, professora?” Então, explicamos que a opinião deles era importante para o nosso trabalho ser mais divertido, porém, antes de concluirmos a nossa fala fomos interrompidos com outra observação que nos chamou a atenção: “Mas eu não sei poema, eu só sei brincar!”. Parece-nos que, nesse caso, o aluno relacionou a poesia ao texto didático, ou mesmo a algo aparentemente desconhecido. Nesse momento, as crianças acolheram a idéia de brincar por esta remetê-las a atividades prazerosas e alegres. A poesia foi aparentemente rejeitada, já que, para muitos alunos seria mais uma atividade do cotidiano escolar seguida, conseqüentemente, de muitas cobranças. Nos sentimos desafiados a estimular a criatividade das crianças, através da brincadeira com a linguagem, percepção da beleza das imagens, musicalidade e fantasia presentes nos poemas. Percebemos que a recepção aos textos poéticos seria significativa, pois a nossa experiência também possibilitaria momentos lúdicos e coletivos.

Depois de uma longa conversa, decidimos escrever no quadro uma lista, elaborada a partir da colaboração das crianças, sobre as atividades e brincadeiras que elas mais gostavam. Quando começamos a organizar essa lista percebemos que as opiniões se repetiam, diziam gostar de escrever, desenhar, fazer tarefa e brincar, mas a atividade preferida pela maioria, sem dúvida, era brincar. Então, perguntamos quais eram as brincadeiras mais divertidas, surgiram os seguintes nomes: “Atirei o pau no gato”; “O sapo”; “Ciranda-cirandinha”; “Esconde-esconde”; “Toca-gelo”; “Bichos”; “O sapo no saco” e “A aranha”.

Após o levantamento sobre o interesse daquelas crianças, realizado em uma hora e meia, encerramos as atividades do nosso primeiro contato na expectativa do próximo momento.

Importa ressaltar que, no mundo infantil não há limites para a imaginação. As crianças se divertem com as mais diferentes situações, misturando a fantasia e o real; elas brincam com objetos, palavras, sons ou imagens. A infância é um momento mágico em que o mundo é descoberto através do prazer da brincadeira. Nessa fase, a criança resiste à presença de regras para apreender a realidade.

O contato inicial com diversos poemas poderá levar o pequeno leitor a descobrir a si e aos outros, de uma forma prazerosa e natural. Ao considerarmos o comportamento da turma diante da nossa proposta de trabalho queremos uma vez mais, pautar essas reflexões nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção. Assim, na tentativa de compreendermos a experiência vivida gostaríamos, portanto, de nos basear na *Aisthesis*, termo esse correspondente a uma das três etapas⁴, inter-relacionadas, que compõem a experiência estética. Segundo Jauss (1979, p. 80), a *Aisthesis* designa:

O prazer estético da percepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo [...] Enquanto experiência receptiva básica, a *aisthesis* corresponde assim a determinações diversas da arte: como ‘pura visibilidade’ (Konrad Fiedler), que compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada, sem conceito ou, através do processo de estranhamento [...]

⁴ De acordo com Jauss (1979, p.80), a experiência estética é composta por três etapas: *Poiesis* “... compreendida no sentido aristotélico da ‘faculdade poética’, o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos...” - *Katharsis* “...aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções quanto à libertação de sua psique (...) a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para liberdade estética de sua capacidade de julgar...” - *Aisthesis* “compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada...”

Como se pode perceber o imaginário infantil é marcado pela curiosidade e por constantes descobertas que surgem espontaneamente sem conceitos pré-estabelecidos; desse modo, acreditamos que nessa fase, em que para a criança tudo é uma novidade, a *Aisthesis* seria uma das etapas mais representativas em sua relação com a Literatura, pois ocorre por meio do processo de estranhamento que é fundamental para o desenvolvimento infantil.

3.3 Mudança de planos: começando pelas brincadeiras

Voltemos à “descoberta” do universo daquelas crianças que, ainda muito pequenas, demonstraram ser conscientes da realidade em que vivem. As experiências de vida, contadas espontaneamente, nos ajudaram a entender melhor algumas atitudes que parecem ser um misto de carência e agressividade.

Há detalhes no relato dos alunos que confirmam uma característica do universo infantil. A cada história contada, em que falavam de si e dos outros, eles demonstravam bastante afinidade com os bichos, uma vez que, sempre aparecia um bichinho que se destacava como um parceiro de aventuras. Como exemplo de tal afinidade, temos a fala de Henrique, que nos confidenciou ter um mocó todo malhadinho. O menino disse que se sentia muito só, por isso, sua mãe resolveu adotar um bichinho. Todo alegre Henrique falou: “Meu mocozinho é diferente! Só ele brinca o dia todo comigo, a gente conversa de tudo e ele também me defende do perigo. É o meu amiguinho de verdade e eu gosto de ficar com ele. Meu mocó é bonito, todo malhadinho. Parece um pinguim”

A recorrência de experiências afetivas com os animais nos motivou a escolher o tema principal da antologia poética a ser trabalhada, e assim, a seleção dos poemas começou com uma coletânea de sete textos sobre bichos. Para não correr o risco de deixar de fora outros temas que, de alguma maneira, despertassem o interesse das crianças acrescentamos quatro poemas sobre objetos e um tematizando o sonho de uma menina. A antologia poética foi confeccionada com alguns poemas que já tínhamos escolhido intuitivamente antes mesmo do primeiro contato com aquelas crianças, eles foram analisados no capítulo anterior: “A canção dos tamanquinhos” – de Cecília Meireles; “A porta” e “O gato” – de Vinícius de Moraes; “O ron-ron do gatinho” – de Ferreira Gullar; “Porquinho-da-índia” – de Manuel Bandeira. A escolha dos demais poemas foi norteadada pela preferência dos pequenos frente a determinados temas, nesse caso, selecionamos os seguintes textos: “O vestido de Laura” e “Sonho de Olga” - de Cecília Meireles; “O Pato” e “O relógio” - de Vinícius de Moraes; “O gato curioso” e “O gato e a pulga” - de Ferreira Gullar; “Pardalzinho” - de Manuel Bandeira.

A seleção foi baseada no gosto das crianças para que o processo de interação com a poesia fosse facilitado, no entanto, sabemos que cada leitor poderá reagir individualmente a um texto, e que suas expectativas podem ser atendidas ou contrariadas, “mas o certo é que ele não continuará igual depois da leitura, uma vez que seu horizonte estará modificado pela interação com o texto” (AGUIAR, 1999, p.249).

O processo de interação é possível através de combinações formuladas pelos leitores a partir dos vazios encontrados nos textos, conceito mais utilizado para o estudo de narrativas, todavia, adaptado também à poesia. Nesse caso, a ação daqueles que lêem é um requisito indispensável para um diálogo com a obra, o receptor torna-se um elemento ativo nesse processo e a relação estabelecida provocará mudanças decorrentes da assimetria entre texto e leitor.

O estudioso Wolfgang Iser fala-nos da relevância da presença de vazios e negações na estrutura da obra literária para que a consciência imaginante do leitor seja provocada. Diz Iser (1979, p. 110) que:

por via de regra, a quebra da *good continuation* pelos vazios provoca o reforço da atividade de composição do leitor, que tem agora de combinar os esquemas contrafactuais, opositivos, contrastivos, encaixados ou segmentados, muitas vezes contra a expectativa aguardada.

É importante ressaltar que resolvemos fazer o registro da nossa experiência através de anotações das atividades; estas poderiam ser feitas tanto no instante em que estivéssemos com as crianças, quanto num momento posterior. Dessa forma, poderíamos agir com maior naturalidade sem que as crianças percebessem que suas falas e atitudes eram registradas por nós. Caso os alunos viessem a observar nossos registros, é provável que perdessem a espontaneidade, conseqüentemente, essa mudança de atitude poderia refletir direta ou indiretamente no resultado da pesquisa.

Ao término da confecção da antologia passamos um bom tempo refletindo sobre o nosso primeiro encontro com a turma; procuramos reviver aquele momento relendo as nossas anotações e registrando mais algumas reações, cada detalhe, cada gesto que nos chamaram a atenção no decorrer das atividades. Pensamos também, na maneira mais adequada para cativar e atrair a atenção dos pequenos na leitura dos poemas escolhidos, para depois, iniciarmos a experiência de leitura. Para nós, o segundo encontro já estava todo planejado e a experiência certamente nos possibilitaria momentos significativos e prazerosos, entretanto, o nosso contato inicial com a turma foi

totalmente diferente do que tínhamos imaginado. O nosso plano⁵ era trabalhar dois poemas a cada encontro. A idéia seria iniciarmos com a leitura dos textos e a partir da receptividade encontrada, sugerirmos algumas atividades relacionadas aos poemas lidos naquele momento. Inicialmente comentamos com os alunos a possibilidade de uma leitura fora da sala, sentados embaixo de uma árvore enorme que fica na entrada da escola. Eles, porém, disseram que estavam com vontade de brincar e insistiram em nos ensinar as brincadeiras listadas no nosso primeiro encontro.

Diante da euforia das crianças, decidimos acatar a idéia de começar o trabalho a partir das brincadeiras por elas sugeridas. Importa ressaltar que essa sugestão das crianças, de início, nos gerou certa insegurança, pois não estava nada planejado, além do mais, a direção da escola poderia rejeitar a nossa “forma de ensinar”.

O que nos impressionou foi o envolvimento da turma; todos queriam nos ensinar os detalhes das brincadeiras, então, sentamos embaixo da árvore e fomos aprendendo a letra das cantigas e o que cada um deveria fazer. O ambiente propiciava um clima de descontração e quando percebemos já estávamos brincando de “Atirei o pau no gato”; “Ciranda-cirandinha” e “Toca-gelo”. Depois, já ofegantes, sentamos para aprendermos a cantiga: “O sapo” e para brincarmos com os trava-línguas: “O sapo no saco” e “A aranha”.

A partir, principalmente, da reação das crianças e também dos pressupostos da Estética da Recepção admitimos que não poderíamos desconsiderar uma vivência tão rica e surpreendente; acreditamos que apenas o comentário das brincadeiras escolhidas em sala de aula, como inicialmente era o nosso propósito, poderia limitar os resultados dessa pesquisa. Considerando-se o conhecimento de mundo daqueles alunos, podemos afirmar que eles possuem uma notável experiência poética advinda da cultura popular. Os jogos, cantigas de roda e trava-línguas acima mencionados são algumas formas poéticas repassadas de boca em boca que acabam chegando às escolas de maneira natural e prazerosa; ao contrário do que pensam as crianças, elas conhecem bem de perto a poesia e sabem brincar com essa arte literária.

A vivência com o poético se inicia no convívio familiar onde a criança conhece as palavras, sempre embaladas por sons e ritmos encantadores. Como nos diz Jesualdo (1978, p.184), “em primeiro lugar, neste conhecer e saborear a poesia viriam, a nosso juízo, as letras dos jogos e das rodas infantis, das quais as crianças participam tão logo aprendem a andar, (...) que os pequeninos começam a cantar pronunciando defeituosamente as palavras”. No entanto, a impressão que temos é de que na escola a criança é forçada a se adaptar de acordo com as normas da educação formal, seguindo

⁵ O planejamento inicial das atividades encontra-se no Anexo I.

as exigências da sociedade. Para Mello (1995, p.174), essa postura pode gerar conseqüências desastrosas, pois:

A falta de um trabalho mais constante com o texto poético na escola interrompe a familiaridade já alcançada pela criança no contato com as formas folclóricas na fase anterior ao ingresso na escola, provocando um afastamento da poesia, que é, geralmente, definitivo[...]

Desse modo, para que a formação do gosto literário seja efetivada em nossas escolas é preciso lembrar que a poesia folclórica, assim como a poesia literária, também assume as funções de “satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade” (CANDIDO, 1999, p.85). Vale ressaltar, ainda, o que Candido nos diz sobre a relevância da poesia folclórica, entre outras manifestações artísticas, para a formação do homem, ele afirma:

Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares (...) atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999, p.84).

Como vimos, a Literatura está diretamente associada à formação do homem. Considerando os pressupostos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, a produção artística poderá emancipar o sujeito que com ela interage, sendo assim, o leitor estará livre das regras religiosas e sociais que lhes são impostas. O ensino da Literatura assume um caráter emancipatório quando sua proposta é intrigante e questionadora, capaz de inquietar o leitor sobre seus sentimentos e convicções. Segundo Aguiar (1999, p.249) esse modelo teórico

aposta na atividade do leitor, atribuindo-lhe um papel criativo no trânsito literário, ao mesmo tempo que garante a função emancipadora da arte, por sua capacidade de expandir horizontes à medida que provoca seus consumidores, desestabilizando-os.

Para nós, essas considerações teóricas afirmam a importância da relação entre as brincadeiras sugeridas pela turma e o seu contato inicial com a poesia. Seja de uma forma ou de outra, a experiência poética se faz presente no universo infantil desde os primeiros dias de vida e pode ser a “brecha” para se incentivar o gosto pela poesia.

Também queremos destacar, nesse segundo encontro, a contribuição dos jogos e cantigas para a nossa integração espontânea com as crianças, e ainda, para a mudança no comportamento de alguns alunos. Houve uma maior aproximação entre eles, já que, as brincadeiras eram coletivas. No começo, tivemos problemas com os alunos mais agressivos que estavam sempre contrariando as regras dos jogos, depois conseguimos integrá-los nas brincadeiras e eles acabaram aceitando a opinião dos outros colegas.

Não poderíamos deixar de mencionar alguns detalhes na reação das crianças que nos chamaram a atenção. Começamos a destacar os fatos interessantes que percebemos na primeira cantiga: “Atirei o pau no gato”. Observamos que as crianças rejeitavam a idéia de ficarem todas juntas na roda, não queriam pegar na mão uma da outra, pois diziam não gostar do coleguinha ao lado; entretanto, percebemos que o motivo era a nítida divisão entre meninos e meninas; estas eram minoria e resistiam à hipótese de tal proximidade. Por fim, depois de várias tentativas, resolvemos formar um círculo de meninos e um outro, dentro desse, de meninas. No decorrer da atividade, o grupo demonstrou maior entusiasmo no final da brincadeira em que se abaixavam e gritavam “miau”, então, aproveitavam para caírem no chão e dar risada.

A partir daí, tudo se resolveu pacificamente, para o bom andamento da aula, na cantiga “Ciranda-cirandinha”, as crianças se uniram e formaram uma única roda. Devido ao ritmo mais acelerado e aos movimentos contrários, sugeridos pela própria letra da canção no trecho “... vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar...”, a turma ficou mais agitada e parecia apreciar as mudanças repentinas na direção em que deviam circular; esses momentos sempre geravam confusão entre as crianças e isso era motivo para muitos risos.

Outra brincadeira sugerida foi: “Toca-gelo”, que também é conhecida noutras regiões do país por “Estátua”. Consiste na escolha de uma pessoa para correr atrás das demais e quando uma é tocada fica imóvel por alguns instantes; então, o jogo é reiniciado com a criança pega tentando tocar em alguém novamente. Na realização dessa brincadeira notamos a turma um pouco retraída, quando perguntamos se estavam gostando, disseram que era mais gostoso brincar de “Toca-gelo” na rua porque podiam correr para qualquer lugar. As respostas estavam denunciando que era hora de mudar a direção de nossas atividades, decidimos sentar para brincarmos com as palavras, começamos com a seguinte canção⁶:

⁶ Popularmente, a versão mais conhecida da canção do sapo não possui a última frase cantada por essas crianças. Parece-nos que se trata de uma adaptação feita pelos próprios alunos.

O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé porque não quer
Mais que chulé!
Tira as calças do Mané!

A recepção a esta canção se mostrou de imediato, todos participavam, cantavam juntos e se divertiam bastante, principalmente, no final da música. Eles pediam pra cantar várias vezes e sempre gesticulavam, abanando o nariz, simbolizando o “chulé”, também faziam questão de apontar alguém para representar o “Mané”.

Por fim, realizamos nesse encontro, a brincadeira com dois trava-línguas sugeridos anteriormente pela turma. Observando um pouco mais a construção desses textos, verificamos que ambos tematizavam os bichos; outro traço marcante que acreditamos encantar as crianças é o jogo com as palavras e a sonoridade produzida. Vamos ao primeiro texto:

Um sapo dentro do saco
O saco com o sapo dentro
O sapo batendo papo
O papo cheio de vento.

A parlenda destaca a brincadeira entre o som das palavras “sapo”, “saco” e “papo”, que sob uma leitura rápida causa um embaraço na pronúncia e uma sensação de estranheza. A idéia sugerida também apresenta uma imagem engraçada com um forte traço de ludicidade. A identificação de alguns alunos com esse texto foi mais significativa em relação ao restante da turma. Observamos vários alunos dispersos, todavia, percebemos o olhar atento de outras crianças, e até mesmo, três alunos que riam de forma contagiante. A recepção à leitura desse texto, por outro aluno, se deu através da produção do desenho de um sapo.

Finalizamos as atividades do segundo encontro com o trava-línguas que sugere uma brincadeira entre as palavras “aranha”, “arranha” e “rã”. Quando se lê o texto num ritmo acelerado, as palavras se misturam, perdendo seus significados para dar espaço à forte musicalidade que é produzida.

Se a aranha arranha a rã.
Se a rã arranha a aranha.
Como arranha a aranha a rã?
Como a rã arranha a aranha?

Diante desse texto, as crianças se mostraram entusiasmadas em repeti-lo, elas faziam competição para saber quem falava mais rápido, o significado das palavras não parecia ter muita importância para elas. Mesmo depois de finalizada a brincadeira, um grupo de seis meninos, prosseguiu nessa insistente competição.

CAPÍTULO IV

4 É hora de ler poesia!

4.1 A canção dos tamanquinhos, Sonho de Olga e O vestido de Laura

A primeira etapa de nossa experiência se deu em dois momentos, conforme já foi dito no capítulo anterior e consistiu numa espécie de “sondagem”. Num primeiro momento nos aproximamos dos alunos para saber um pouco mais sobre suas vivências e expectativas. No segundo encontro, as crianças opinaram a respeito do trabalho a ser desenvolvido. De forma inesperada, fomos desafiados a mudar de planos e iniciarmos a experiência a partir das cantigas e brincadeiras sugeridas pela turma.

E assim, a atividade principiou com muita alegria e naturalidade. Brincamos muito e, conseqüentemente, ficamos mais íntimos e descontraídos, o que facilitou a leitura e a aproximação com os poemas.

A segunda etapa constituiu-se de cinco momentos onde foram trabalhados os poemas da antologia por nós elaborada. Em 25 de maio de 2006, nosso primeiro momento de leitura, optamos por uma metodologia diferente, ou seja, convidamos toda a classe para se deslocar até o pátio da escola. Anunciamos que, naquela aula, os alunos não usariam cadernos. Depois, pedimos que se acomodassem em forma de círculo no chão.

Para aquele dia escolhemos os poemas “A canção dos tamanquinhos”, “Sonho de Olga” e “O vestido de Laura”, de Cecília Meireles. Após todos já estarem acomodados, sentados bem juntinhos, iniciamos com o primeiro texto:

A CANÇÃO DOS TAMANQUINHOS

(Cecília Meireles)

Troc... troc... troc... troc...
ligeirinhos, ligeirinhos,
troc... troc... troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Madrugada. Troc... troc...
pelas portas dos vizinhos
vão batendo, troc...troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Chove. Troc...troc...troc...
no silêncio dos caminhos
alagados, troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

E até mesmo, troc...troc...
os que têm sedas e arminhos,
sonham, troc... troc... troc...
com seu par de tamanquinhos...

Ficou evidente, a partir desse primeiro momento, receptividade daquela meninada, pois todos repetiam alegremente a onomatopéia “Troc... troc... troc... troc...”, no mesmo ritmo sugerido pelo poema.

Durante essa vivência, Robson – um garoto aparentemente dispersivo e alheio às atividades escolares, memorizou um pequeno trecho lido e quando menos esperávamos ele começava a repetir:

“Troc... troc... troc... troc...
ligeirinhos, ligeirinhos,
troc... troc... troc... troc...
(...)
vão batendo, troc... troc...”

No caso de Robson, por exemplo, a interação com o texto parece ter sido iniciada pelo aspecto auditivo, mobilizado pela leitura oral. O menino conseguiu decorar uma parte do poema que ele repetia a todo instante. Nessa circunstância, conforme afirma Vicent Jouve (2002, p.109), proferir mentalmente imagens e idéias que não são nossas é uma das experiências mais emocionantes da leitura. Para esse autor,

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.

No caso específico de Robson, o jogo lúdico dos fonemas e das palavras favoreceu um momento de fruição. Noutras palavras, pela leitura literária, o menino se apropriou de algo significativo que o fez dialogar com o texto.

Outro fato interessante que denuncia a afinidade dos alunos por esse texto aparece na voz risonha de Larissa:

“ - É o tamanquinho de Milena!”.

De imediato, Ana Carolina Confirmou:

“ - É mesmo, olha!”.

Depois da observação das meninas, notamos que Milena sempre ia com seus tamanquinhos para a escola. Eram tamancos de cor branca com uns detalhes em rosa; estavam um pouco encardidos pelo uso constante, todavia, eram bonitos e delicados.

Um detalhe nos chamou a atenção: as três meninas estavam juntas o tempo todo, eram amigas inseparáveis. Ao chegar dentro da sala, Milena tirava seus tamanquinhos e os deixava no chão, embaixo de sua carteira. Porém, aqueles objetos tão pequenos não ficavam sem utilidade. Bastava qualquer desentendimento com os colegas que elas, mais do que ligeiro, pegavam um dos tamancos nas mãos e ficavam prontas para se defender de qualquer afronta.

Acreditamos que o poema suscitou nas meninas uma reação imediata por tematizar um objeto tão próximo de suas peripécias. No imaginário infantil a fantasia não está em conflito com a realidade, elas caminham juntas sem nenhum problema. Com muita naturalidade, as crianças chamam os objetos encontrados nos poemas para o concreto; na maioria das vezes, elas reportam algo do texto para a experiência imediata. A esse respeito, Nely Novaes Coelho (2000, p.222) afirma que:

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações (...) É óbvio que, num só poema, dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo... pois cada um deles apresenta determinados tipos de transfiguração imagística, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou no ouvinte.

Desse modo, a poesia assume, portanto, uma forma interativa que provoca emoções e sensações de acordo com o horizonte de expectativas do leitor.

Após a vivência do primeiro poema permanecemos todos acomodados no pátio, e num círculo bem aconchegante, começamos a leitura de “Sonho de Olga”, que compõe a obra *Ou isto ou aquilo*⁷ (1990). Cecília Meireles joga com imagens concretas – espuma, letras, céu, estrela, cavalo etc; e imaginárias – sonho, espera, letras de alga etc para abordar os conflitos da menina Olga, personagem central do texto.



⁷ *Ou isto ou aquilo*, “assinala a ruptura com a tradição e o início de uma nova fase da poesia destinada ao público infanto-juvenil. A partir dessa publicação, pode-se então falar de uma ‘poesia infantil’, na medida em que o adjetivo agora consagra uma produção que privilegia a visão da criança na contemplação de mundo, bem como suas necessidades e seus sonhos” (MELLO, 1995, p.151).

SONHO DE OLGA

(Cecília Meireles)

A espuma escreve
com letras de alga
o sonho de Olga.

Olga é a menina que o céu cavalga
em estrela breve.

Olga é a menina que o céu afaga
e o seu cavalo em luz se afoga
e em céu se apaga.

A espuma espera
o sonho de Olga.

A estrela de Olga chama-se Alfa.
Alfa é o cavalo de estrela de Olga.

Quando amanhece, Olga desperta
e a espuma espera
o sonho de Olga,

a espuma escreve
com letras de alga
a cavalgada da estrela Alfa.
A espuma escreve com algas na água
o sonho de Olga...

É relevante perceber que as imagens deste texto são ricas e inusitadas, pois os elementos da natureza se misturam com estruturas imaginárias, no cenário do sonho a espuma ganha vida e começa a interagir com Olga. Outros elementos presentes na natureza se mostram no sonho da menina – céu, alga, estrela, cavalo e água; o detalhe é que eles também parecem interagir com ela; podemos confirmar essa idéia nas expressões: “A espuma escreve...”; “... o céu afaga...”; “... o seu cavalo em luz se afoga...”; “A espuma espera...”; “... a cavalgada da estrela Alfa”.

A presença desses elementos da natureza permeados pelo ludismo, representado pela brincadeira de sentido entre as palavras, e pelo ilogismo, onde seres e objetos ganham vida e novos significados, é um recurso que privilegia a ótica da criança ao mesmo tempo em que trata de questões existenciais. Neste caso, “o sonho” pode representar os conflitos interiores e os desejos da personagem, também pode revelar como ela se relaciona consigo própria e com sua imaginação.

Podemos afirmar que o “Sonho de Olga” é um poema cheio de imagens metafóricas e jogo lúdico com palavras. Apesar dessa elevada qualidade estética, percebida no ludismo e nas imagens criadas nem tudo o que planejamos para o desenvolvimento da experiência com o texto ocorreu da forma que tínhamos planejado. Se comparado com os outros poemas da coletânea, esse foi o que despertou menor grau de empatia com os alunos.

A princípio todos se mostraram aparentemente interessados e curiosos frente ao título do poema. No entanto, ao iniciarmos a leitura percebemos algumas atitudes que denunciavam a pouca receptividade da turma. De imediato, as crianças ficaram quietas, algumas trocavam olhares de reprovação, outras pareciam alheias àquela atividade.

Sentimos que algo de inesperado estava acontecendo. Os pequenos nos deram várias pistas de que o processo de recepção estava comprometido, portanto, a interação da turma com o texto não foi como estávamos esperando.

Nesse aspecto, diante do comportamento da maioria dos alunos, queremos ressaltar que para se perceber o impacto da leitura no indivíduo é necessário atentar para a perspectiva adotada pelo método recepcional. Segundo Jouve (op. cit, p. 127), “existem sempre, portanto, duas dimensões na leitura: uma, comum a todo leitor porque determinada pelo texto; a outra, infinitamente variável porque depende daquilo que cada um projeta de si próprio”.

Assim é possível concluir com Jouve que, o “sucesso” de determinada obra está pautado na afinidade estabelecida entre texto e leitor. Essa perspectiva nos permite entender porque a relação do leitor com o texto se inicia antes do ato de ler. Cada sujeito possui suas vivências pessoais, religiosas, ideológicas que orientam sua visão de mundo, logo, esse mesmo sujeito traz consigo um horizonte de expectativas que pode ser transformado ou permanecer inalterado (AGUIAR, 1999).

De acordo com Jouve (op. cit, p. 139), “O leitor só pode ‘fazer falar’ um texto, isto é, concretizar numa significação atual o sentido potencial da obra, desde que insira seu pré-entendimento do mundo e da vida no espaço de referência literário envolvido pelo texto...”.

Compreendida desse modo, a leitura literária requer atenção redobrada frente às atitudes e expectativas de nossos alunos. Para nossa decepção, o poema “Sonho de Olga” foi rejeitado logo na primeira leitura.

Após alguns instantes de silêncio, antes que pudéssemos concluir a atividade; Henrique - franzindo a testa, gritou:

“ - Esse não!”.

Então, os outros concordaram com o amigo, dizendo em coro:

“ - É, esse não. Lê outro, vai?!”.

Aquela situação inesperada nos deixou perplexo, pelo menos naquele instante. Ficamos nos questionando onde tínhamos errado. Sem dúvida alguma, escolhemos uma produção de nível estético comprovado. Também, realizamos uma boa leitura oral. Afinal, qual seria o verdadeiro motivo de tal rejeição?

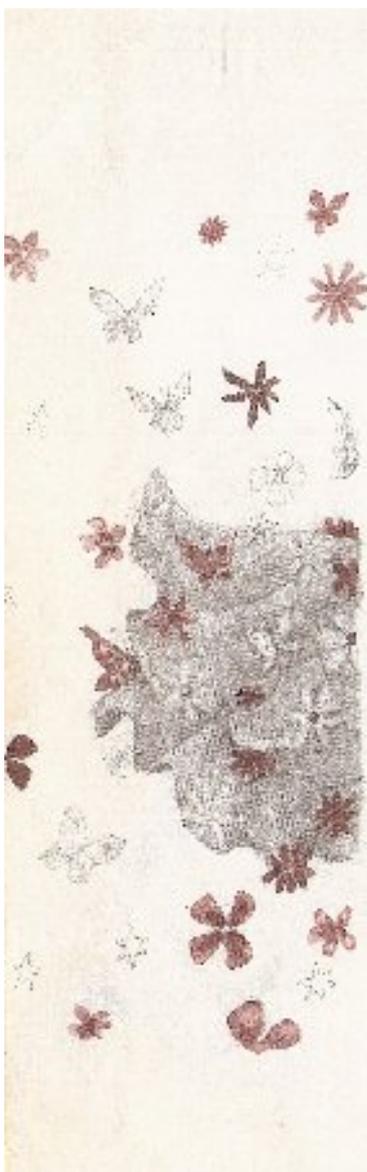
Depois de muitas indagações fizemos uma leitura mais detida do texto. Verificamos que ele é formado por belas imagens ligadas aos sonhos de uma menina, o que poderia aproximá-lo da ótica da criança. Todavia, observamos ainda que a autora utiliza uma linguagem mais abstrata. Isto é, nesse caso, acreditamos que tais procedimentos textuais interferiram na apreciação pelas crianças, provavelmente, devido a pouca idade e ao nível de compreensão dos pequenos leitores. A partir das atitudes das crianças, começamos a refletir sobre aquele momento de pouca receptividade diante do poema partindo do horizonte de expectativas do grupo.

Sabemos que o texto literário, quanto mais se afasta do que o leitor está habituado, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Por outro lado,

[...] se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. Depende, portanto, da criação ou da natureza do texto a sua integração ou não ao universo vivencial do leitor (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.87).

Mesmo criando as condições mais adequadas para uma atitude receptiva satisfatória, naquele caso, nos deparamos com a rejeição do poema, uma das causas seria porque ele não era adequado por seu alto grau de abstração. Para nós, esse acontecimento nos ensinou que não basta escolhermos um bom poema, devemos respeitar o ritmo de cada leitor.

Depois da leitura do “Sonho de Olga”, fizemos a leitura oral de um outro poema. Dessa vez, o texto trabalhado foi “O vestido de Laura”, nesse caso, o poema causou devaneios em muitas crianças, pelo menos é o que sugerem suas reações.



O VESTIDO DE LAURA

(Cecília Meireles)

O vestido de Laura
é de três babados,
todos bordados.

O primeiro, todinho,
todinho de flores
de muitas cores.

No segundo, apenas
borboletas voando,
num fino bando.

O terceiro, estrelas,
estrelas de renda
- talvez de lenda...

O vestido de Laura
vamos ver agora,
sem mais demora!

Que as estrelas passam,
borboletas, flores
perdem suas cores.

Se não formos depressa,
Acabou-se o vestido
Todo bordado e florido!

O poema, rico em elementos visuais, poderá suscitar reflexões sobre a morte. Essa seria uma possibilidade interpretativa. Neste sentido, Cecília Meireles parece sugerir que a vida, aqui representada por um vestido de três babados, precisa ser aproveitada “sem mais demora” antes que tudo se acabe. Paulo Bragatto Filho (1995, p. 23), entende que uma das considerações pertinentes sobre o poema é de que ele “... representa o sonho e a realidade: a vida é bonita, tem seu lado poético, mas ela é efêmera, o homem não tem controle da sua finitude”. Nessa perspectiva interpretativa a recepção ao texto mostrou-se tímida, o silêncio imperou por um bom tempo.

Após a leitura expressiva do poema, as crianças continuavam quietas como se estivessem com o pensamento bem distante do que tínhamos acabado de ler. Isso nos levou aos seguintes questionamentos: Será que a produção, cheia de imagens

significativas e visuais, não representou nada para a turma? Ou não conseguimos, com a nossa leitura, expressar a vivacidade do poema?

No mesmo instante, decidimos reler aqueles versos. Dessa vez, procuramos melhorar a entonação da voz para que o texto fosse valorizado e pudesse causar maior entusiasmo nos pequenos. Ao término de mais uma interpretação, particularmente de “O vestido de Laura”, os alunos pareciam relaxados e satisfeitos, porém, continuavam quietos.

Considerando-se o grau de maturidade da turma, já esperávamos que não surgissem comentários sobre a fugacidade da vida, tema muito abstrato para crianças daquela idade. Entretanto, a experiência possivelmente teria representado algo para os estudantes. Naquele momento, o nosso intuito era perceber a impressão, boa ou ruim, causada pelo referido poema. Para isto, começamos a motivar uma conversa sobre nossa atividade, ou mesmo, comentários sobre o vestido, as flores coloridas, as borboletas e as estrelas mencionados pela autora. No entanto, as crianças falaram pouco. Veja-se alguns comentários:

Pablo: “ – É bonito!”

Alana: “ – Gostei, tem borboletas.”

Pedro: “ – Lindo!” (Depois deu um sorriso).

Havia um silêncio intrigante, diríamos que a reação da maioria das crianças, do ponto de vista da verbalização, foi mínima. Os alunos, todavia, deixavam transparecer, através de olhares e sorrisos, que teriam estabelecido algum diálogo com o poema. É importante salientar que esse diálogo torna-se o elo de ligação entre o leitor e o texto. No caso específico da literatura, o texto pode ser comparado a um “tecido com espaços vazados”⁸, de acordo com Bragatto Filho (op. cit, p. 15),

[...] determinados tipos de tecidos, como as rendas, os crivos e , especialmente, as malhas tecidas à mão, possuem orifícios, espaços vazados. Assim também ocorre com alguns textos escritos, notadamente os literários. Eles possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores.

A respeito disso, não podemos esquecer que a confecção de uma peça de tecido trabalhada à mão requer muita paciência do artesão, pois não “nasce” de imediato. O

⁸ Bragatto Filho (op. cit, p.14), parte da etimologia da palavra texto, advinda do latim, essa significa tecido. “É claro que ambos – texto e tecido – são entrelaçamentos ou cadeias de fios, tomando-se, é lógico, os fios do texto escrito como encadeamentos sintático-semânticos, numa dimensão discursivo-ideológica”.

texto literário também passa por um processo semelhante; em alguns casos, seus espaços são descobertos e preenchidos aos poucos, sem muita pressa.

Lembremos, a propósito, que em nossa experiência a característica do processo de leitura foi confirmada, tudo ocorreu naturalmente, os espaços do texto foram descobertos e preenchidos no seu tempo. Só mais tarde, depois de voltarmos para a sala de aula, é que nos demos conta de que a leitura de “O vestido de Laura”, parece ter resultado na vivência de uma experiência interna. Quando chegamos na sala seis crianças se puseram a desenhar, e então, começaram a surgir vestidos de várias cores e modelos, entretanto, ao contrário do que se podia imaginar, quase não tinham flores, borboletas ou estrelas. Outro dado curioso é que apenas um vestido ganhou os babados mencionados pela autora. Por outro lado, percebe-se, em todas as ilustrações, a presença da “dona” do vestido.



Esse é um detalhe muito importante que nos permite pensar num possível diálogo entre texto e leitor. Acreditamos que ao produzir sua forma de linguagem, no caso o desenho, os alunos, muitas vezes de modo natural, misturam elementos do seu imaginário e do seu cotidiano.

Neste instante, os vestidos aparecem coloridos e sempre vinculados a uma menina; em nenhum momento esse objeto é ilustrado separadamente. Com isso queremos ressaltar a idéia de que a plasticidade contida nesse poema dá abertura para que o leitor possa interagir e criar novas combinações.



No que se refere à relação entre texto e leitor, conforme propõe a Estética da Recepção, não podemos esperar uma leitura única e definitiva, e sim, o diálogo com uma obra aberta⁹ que possibilitará várias leituras. Paulo Bragatto Filho (op. cit, p.18), a partir da noção de texto literário como tecido com espaços vazados, discorre sobre o conceito de obra aberta. O autor afirma que:

[...] o texto, dotado de real teor de literariedade, abre possibilidades aos leitores de não terem apenas pensamentos ou opiniões convergentes, mas sobretudo divergentes, geradores de uma multiplicidade de idéias e interpretações, o que certamente instaura a riqueza de questionamentos, a polêmica.

Embora as discussões, no plano temático, quase não tenham surgido entre aquelas crianças, uma outra expectativa que tínhamos ao trabalhar com “O vestido de Laura” foi concretizada. Ou seja, conseguimos possibilitar um momento prazeroso onde os alunos puderam se deleitar nas imagens contidas no referido poema.

Nesse contexto, a reação da turma variou entre o encantamento, confirmado pelos olhos atentos e brilhantes no momento da leitura, e o diálogo, estabelecido entre o texto e os desenhos feitos espontaneamente.

4.2 A porta, O pato e O relógio

No dia 01 de junho de 2006, voltamos à escola pela quarta vez para dar continuidade à leitura e discussão da antologia poética. Para aquela ocasião selecionamos os poemas “A porta”, “O Pato” e “O relógio”, de Vinícius de Moraes.

Como pretendíamos encorajar um maior envolvimento dos alunos, sugerimos que as carteiras fossem organizadas num grande círculo. Após a organização do ambiente, começamos com a leitura do primeiro texto:

⁹ Segundo Bragatto Filho (op. cit, p.17), a noção de *obra aberta* é contributo do ensaísta Umberto Eco, este teria desenvolvido tal conceito em 1971 quando escreveu *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*.



A PORTA

(Vinícius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menino
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de sopetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me
importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Em “A porta”, Vinícius de Moraes desafia a imaginação do leitor. Aos poucos a porta deixa de ser um simples objeto feito de madeira e ganha vida e movimento. O poeta joga com o significado das palavras e consegue suscitar a imaginação do leitor.

O recurso da personificação é aqui enfatizado pela identificação, indiciando uma tentativa de, pela concretude do objeto, apresentar abstrações, possibilitando compreenderem-se fatos, situações e sentimentos talvez obscuros, cujo contexto aludido implique maior exigência ao leitor. Fica sublinhada, assim, a relatividade, a circunstancialidade dos significados (MARTINS, 1988, p.115).

O encantamento das crianças diante de uma porta cheia de vida foi confirmado através das diferentes reações e descobertas percebidas no decorrer da atividade. As crianças ainda não estavam com a cópia do poema, nessa ocasião, fizemos a primeira leitura sem revelar o objeto poetizado; sempre que aparecia a palavra “porta”, esta era silenciada. Nossa estratégia inicial foi muito positiva, pois os alunos entraram na brincadeira. Notamos, com alegria, que se iniciava entre os pequenos uma competição na qual eles tentavam adivinhar sobre o que, ou quem estávamos falando. Nesse poema, o jogo com os sons, ritmos, imagens e o uso de uma linguagem direta lembra a simplicidade encontrada na cultura popular, mais especificamente nas adivinhas. Talvez, essa característica estrutural do poema e a maneira como foi conduzida a leitura oral tenha aguçado a curiosidade dos alunos e motivado uma espécie de competição entre eles.

Anderson foi o primeiro aluno a dar sua opinião, ele disse:

“ - É uma chave!”.

No mesmo instante, alguns alunos, influenciados pela fala do menino, disseram, todos juntos:

“ - É uma chave sim!”

Enquanto outros diziam:

“ - É, só pode ser!”

Nesse caso, alguns detalhes do texto passaram despercebidos. Afinal, os dois primeiros versos revelam de que material é feito o objeto em questão: “Eu sou feita de madeira / Madeira, matéria morta...”. Para Jouve (op. cit, p.74), “a antecipação e a simplificação são dois reflexos básicos da leitura (...) o leitor constrói uma hipótese sobre o teor global do texto...”. Uma chave, geralmente, não é feita de madeira, contudo, nessa perspectiva, não podemos dizer que a visão dos pequenos leitores foi equivocada. Enfim, os alunos simplificaram o conteúdo do texto ao reconhecerem primeiramente na chave a função de abrir e fechar uma porta.

Na seqüência do trabalho, fizemos uma outra leitura do mesmo poema. Imediatamente após o término desta interpretação, Anderson mais uma vez rompeu o silêncio e disse:

“ – Agora eu sei, é a porta!”

Afinal, os alunos descobriram que se tratava de uma porta. Entretanto, o importante não era necessariamente adivinharem e sim entrarem na fantasia, no jogo da leitura. As discussões sobre “A porta” continuaram quando resolvemos mostrar a ilustração do poema. Na edição utilizada havia a figura de um menino abrindo uma porta e, na outra página, a imagem de anjos, entre nuvens e estrelas e, ao fundo, o desenho de uma porta. Diante dessa imagem, Pablo disse – de forma enfática:

“ – É a porta do céu, isso sim!”

Então Larissa afirmou:

“ – A porta do céu existe porque meu pai vê!”.

A conversa prosseguiu com a fala de Pedro:

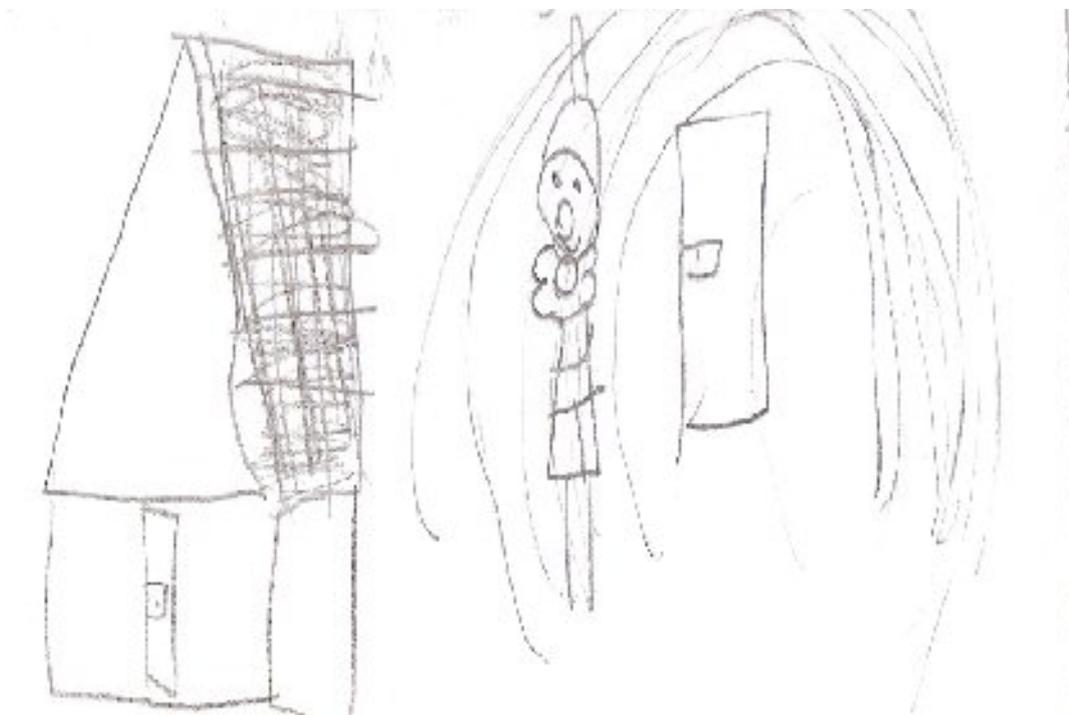
“ – E quem mentir não vai pro céu!”.



Vale destacar, também, a reação da turma no instante em que surgem determinados personagens. Foi gratificante perceber, através de vários gestos, o nível de interação atingido pelos alunos; eles demonstravam perceber que a porta reagia de acordo com a delicadeza ou grosseria de quem quisesse passar. Na saída para o recreio vimos as crianças encenando o poema. Davam um sorriso e abriam a porta da sala com muito cuidado. Em seguida, chegavam alegremente até a porta como se estivessem segurando uma panela. Depois, de forma grosseira, abriam a porta e batiam continência.

Nesta perspectiva de trabalho, o leitor dialoga com o texto na medida em que vai buscar no seu imaginário elementos e atitudes de pessoas que ele já conheceu, de cenas e desejos de sua própria fantasia para inspirar na criação dos personagens.

Outro aspecto relevante que nos chamou a atenção foi o despertar de alguns alunos para a confecção de desenhos. A porta aparecia fixada numa casa convencional, com recortes de porta e janela, sempre rodeada de elementos da natureza – árvores, bichos, flores, céu. Dentre essas ilustrações, verificamos que uma se diferenciava das demais pela presença de duas portas. A primeira, na frente de uma pequena casa e sem janela. A outra, que parecia estar solta, sem paredes, vinha acompanhada de uma pessoa, possivelmente, um dos personagens do texto lido.





O segundo poema dessa nossa quarta visita à escola, destaca um episódio divertido com um final desastroso para o pato

O PATO
(Vinícius de Moraes)

Lá vem o Pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o Pato
Para ver o que é que há.

O Pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou do poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela.



Aqui, o bicho apronta das suas travessuras, provoca o riso da garotada e acaba numa panela. A vivacidade do texto é reforçada pelo ritmo e rimas simples, características da poesia popular tradicional.

Para Nelly Novaes Coelho (op. cit, p.248), *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, é um dos livros de poesia para crianças que faz grande sucesso desde os anos 70. Especificamente sobre “O Pato”, a crítica afirma:



[...] o dinamismo poético é provocado pelo humor, pela brincadeira com as palavras, os sons e ritmos, ou ainda pelo *non-sense*. Conjunto de qualidades que, para além de divertir o leitor/ouvinte com as inesperadas situações criadas (como as do “Pato pateta”), desperta-o para as mil possíveis correlações entre os sons e pode estimulá-lo a inventar outras tantas por si mesmo.

Diante dessa assertiva não há como negar a qualidade estética do poema, requisito primordial para favorecer a receptividade do leitor.

Em nossa experiência, depois de termos lido “A porta” e antes de iniciarmos a atividade de leitura com o poema “O pato” conversamos a respeito de Vinícius de Moraes. Perguntamos se alguém o conhecia? Indagamos se alguém queria dizer algo sobre a vida do poeta? As respostas a essas indagações demoraram a surgir. Havia um silêncio inquietador na classe. Aos poucos, as falas tímidas denunciavam que os alunos sabiam muito pouco sobre o autor. Resolvemos então falar sobre Vinícius para despertar-lhes a curiosidade de saber mais daquele artista. Depois da conversa a reação de Emanuel foi imediata, ele levantou a mão e, em seguida, disse:

“– Ele é um homem que faz um monte de coisa bonita, junta tudo e coloca num livro!”.

Com relação ao poema a receptividade das crianças foi instantânea, elas demonstraram conhecer a quadra inicial, pois quando começamos a interpretação percebemos que muitos alunos cantavam o estribilho junto conosco: “Lá vem o Pato / Pata aqui, pata acolá / Lá vem o Pato / Para ver o que é que há...”. A sonoridade e a força rítmica desse refrão atraíram os pequenos de maneira prazerosa para a descoberta do poema em sua totalidade. Ou seja, após a visível euforia inicial eles ficaram atentos para ouvir o restante dos versos.

É importante notar que, primeiro “O Pato” conquistou a todos por trazer algo familiar, um trecho atraente e acessível ao universo da turma; em seguida, o poema cativou as crianças por apresentar situações cômicas que renderam boas gargalhadas. Os versos que mais provocaram risos entre nós foram justamente aqueles em que o pato se embaraça de vez: “Levou um coice...”; “Ficou engasgado...”; “Caiu no poço...”; “...foi pra panela”.

A recepção a este poema nos surpreendeu. Nossos alunos ficaram entusiasmados, eles sorriam e não paravam de pedir uma outra leitura.

Outro poema que despertou a atenção dos leitores/ouvintes foi “ O relógio”, de Vinícius de Moraes. O texto introduz um elemento comum no universo infantil, porém, neste caso, além da atração despertada pelo objeto em si, o leitor poderá se questionar sobre a passagem do tempo e a chegada de um futuro; ou seja, a idade adulta que tanto demora a acontecer, da perspectiva da criança. A ilustração também possibilita várias interpretações, pois os versos são impressos dentro de um relógio –pêndulo. Este, por sua vez, não tem nenhum ponteiro, “... indiciando um tempo não-cronológico ou a própria dificuldade da criança em se situar diante das limitações/imposições temporais, insurgindo-se, sempre que possível contra elas” (MARTINS, op. cit, p.113).

Dando continuidade ao trabalho, apresentamos “O relógio” para a turma. Imediatamente após o término dessa vivência o grupo começou a repetir o “tic-tac” do relógio; alguns tentavam imitar o movimento de um pêndulo, se mexendo de um lado para o outro.

A partir da realização de uma segunda leitura surgiram comentários sobre a “fala” e o “comportamento” do relógio. Um dos comentários que nos chamou a atenção foi o de João Victor, um menino tímido que raramente falava com os colegas da classe. Ele disse:

“ – Ele não quer mais andar porque tá cansado”.

Essa receptividade provavelmente realizou-se pela semelhança entre a situação mostrada no poema e a experiência de vida de cada um. Vejamos a reação de Daniela:

“ – O relóginho tá chorando!”



Nesse caso, tivemos uma primeira leitura na qual as crianças puderam sentir, através do ritmo e da onomatopéia, a musicalidade do poema ao representar o som produzido por um relógio. Já numa segunda leitura, embaladas pela poeticidade do texto, as crianças vivenciavam uma experiência particular; elas demonstravam perceber a personificação do relógio, pareciam solidárias ao sofrimento do mesmo. A percepção ingênua e animista das crianças nos levou a pensar que o encontro com a poesia acontece, na maioria dos casos, pelo viés da fantasia, da imaginação.

O posicionamento da turma nos permite reconhecer as sutilezas e, ao mesmo tempo, a complexidade da experiência de leitura literária. Noutras palavras, podemos dizer que a cada interpretação o leitor é capaz de experimentar novas sensações contidas num único poema.

4.3 O gato e O ron-ron do Gatinho

Retomaremos agora a experiência realizada no dia 08 de junho de 2006; falamos sobre nossa quinta visita a escola. Devido ao constante diálogo com os estudantes da alfabetização, fomos apreendendo o gosto e comportamento daquelas crianças. Elas sempre estavam prontas para descobrir e brincar com novas palavras, imagens e sons presentes em cada poema.

Esta proximidade, mencionada há pouco, nos permitiu agir com maior segurança, guiados pela intuição. Segundo Hélder Pinheiro (2001, p. 20), “Intuição e planejamento compõem uma dupla inseparável” no trabalho com o poema na sala de aula.

Nessa perspectiva, planejamos trabalhar, no mesmo dia, dois poemas que cantam um único animal, entretanto, de maneira bem diversificada. Trata-se de “O gato”, de Vinícius de Moraes e “O ron-ron do Gatinho”, de Ferreira Gullar. No primeiro texto, o bicho está em constante movimento, pulando de um canto para o outro. Tal atitude é comum entre os felinos, conseqüentemente, é uma cena conhecida e facilmente visualizada por qualquer leitor. Aqui o sentido mais explorado é a visão. No segundo poema, o “Gatinho” é um animal doméstico que está parado sendo admirado pelo seu dono. Nesta contemplação, o “ron-ron” emitido pelo bichinho soa como um “motor afetivo” que trabalha sem cessar e prende a atenção do leitor, estimulando, portanto, sua audição. Intuitivamente partimos do princípio de que tais diferenças poderiam ser percebidas pelos alunos, então, resolvemos arriscar.

Como havíamos planejado, nosso trabalho foi iniciado com a leitura oral de “O gato”, de Vinícius de Moraes

O GATO

(Vinicius de Moraes)

Com um lindo salto
Lesto e seguro
O gato passa
Do chão ao muro
Logo mudando
De opinião
Passa de novo
Do muro ao chão
E pega e corre
Bem de mansinho
Atrás de um pobre
De um passarinho
Súbito, pára
Como assombrado
Depois dispara
Pula de lado
E quando tudo
Se lhe fatiga
Toma o seu banho
Passando a língua
Pela barriga.



A atividade, iniciada por duas leituras consecutivas do poema, prosseguiu com a opinião das crianças sobre o comportamento dos gatos. As discussões eram sempre baseadas na destreza e segurança demonstradas pelo gato e nos direcionavam para o que tínhamos planejado desde o início. As crianças começaram a opinar sobre o real comportamento dos gatos; elas retomavam experiências cotidianas para exemplificar como era que a maioria dos felinos se comporta. Veja-se os comentários a seguir:

Daniela: “ – Meu bichano é muito preguiçoso e só faz dormir e se lamber!”

Emanuel: “ – Pois o meu é esperto demais, ele pula e brinca comigo no quintal!”

Milena: “ – Todo gato pula bem alto e nunca cai, é tão bonito!”

Ana Carolina “ – Tia, meu gatinho também gosta de dormir o dia todo.”

A presença de opiniões divergentes sobre como o gato pula, dorme e toma banho confirmou a possibilidade da realização de um Jogo Dramático. Enfim, perguntamos se alguém poderia imitar as peripécias do animal. Nesse momento, a turma foi contagiada pela euforia, todos queriam participar da encenação.

Para que nenhum aluno ficasse de fora daquele Jogo Dramático resolvemos organizar seis grupos com quatro componentes e fazer leituras sucessivas, pois cada um poderia demonstrar suas habilidades. De forma improvisada pedimos para que os alunos inventassem os gestos e os movimentos adequados. Sugerimos também que dentre os quatro um seria o gato e os outros seriam os passarinhos.



Ansiosas, as crianças buscavam entrar num consenso para dar início à brincadeira. A idéia de desfrutar esse momento aumentou a cumplicidade entre elas. Aos poucos, foram surgindo histórias sobre os gatos que moravam na casa e na imaginação de cada uma. Qual é a criança que não fica encantada por momentos em que ela pode brincar de ser um bicho? Acreditamos que tomar para si um personagem é uma das maneiras encontradas no universo infantil para interagir com o outro. Segundo Faria (2004, p.55),

Todos nós humanos, especialmente as crianças, temos a incomensurável necessidade de fantasiar, de imaginar, de criar mundos. Nesse sentido, a literatura pode ser um espaço privilegiado para que a criança, por meio do fazer-de-conta, vivencie a sua forma primordial de ser e estar no mundo, ou seja, brincar.

Diante dessa perspectiva, os leitores foram convidados a brincar com “O gato”. Começamos a primeira encenação com a leitura oral do poema, enquanto estávamos lendo as crianças encenavam o texto. A partir daí presenciamos cenas curiosas e engraçadas, muitas vezes, enquanto um grupo estava se apresentando os outros ficavam dando dicas.

A primeira apresentação foi um pouco acanhada, a equipe quase não se movimentou na sala de aula, apenas alguns gestos marcaram as cenas daquele Jogo Dramático. De forma sutil, os integrantes do primeiro grupo se movimentavam num cantinho da sala, eles riam e ensaiavam pequenos pulos, mas não arriscavam movimentos mais bruscos. Em seguida, encenado esse jogo, relemos o poema que motivou a atividade. Conversamos um pouco mais sobre os animais presentes no texto; fizemos um levantamento de suas principais características e atitudes. Concluída essa vivência, solicitamos novamente a divisão da turma em seus respectivos grupos.

Sugerimos a reapresentação da primeira equipe. Apesar de mostrar um pouco de resistência, essa equipe se apresentou e foi um momento muito produtivo. Todos caminhavam livremente pela sala, davam saltos, corriam e imitavam o miado de um gato. Enquanto isso, os outros alunos interferiam e diziam como e quando deveriam pular e correr.

O método utilizado auxiliou, dessa forma, o processo de reconhecimento entre os alunos e o texto. Nas apresentações que se seguiram à descrita, eram estabelecidas discussões sobre como poderiam melhorar aquelas encenações. Esses pequenos leitores/ouvintes sempre pediam bis, diziam que precisavam acrescentar um detalhe,

outros falavam que tinham imitado o passarinho e agora gostariam de ser o gato. Pedro foi o primeiro a argumentar sobre sua atuação:

Pedro: “ – Eu queria fazer outra vez porque agora lembrei como meu gato pula!”

Henrique: “ – Não gostei de ser o passarinho, agora queria ser o gato!”

Anderson: “ – Deixa eu ensinar pra eles pular, os gatos não pulam assim não!”

Daniela: “ – Eu também quero ir de novo!”

Esse posicionamento da turma nos confirma o que Benjamim (2002, p.101) afirma sobre o universo infantil e a brincadeira. Segundo esse autor a essência do brincar é um “fazer sempre de novo”. Certamente a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos é a lei da repetição. “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’ ”.

Neste sentido, a leitura literária nunca será uma atividade monótona, especialmente no universo infantil. A criança age de maneira criativa e, para ela, não basta uma vez, mas sim muitas e muitas vezes. “E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial”. (BENJAMIM, op cit, p.101).

Pensada dessa forma, a partir da lei da repetição, a obra poética pode se renovar a todo instante e, por fim, nos oferecer a possibilidade de construir representações diversas sobre a realidade, incluindo aí os vários desejos e idéias que povoam o nosso imaginário.

Depois da atividade descrita acima, logo após o recreio, realizamos a leitura do poema “O ron-ron do Gatinho”, de Ferreira Gullar.

O RON-RON DO GATINHO

(Ferreira Gullar)

O gato é uma maquininha
que a natureza inventou;
tem pêlo, bigode, unhas
e dentro tem um motor.

Mas um motor diferente
desses que tem nos bonecos
porque o motor do gato
não é um motor elétrico.

É um motor afetivo
que bate em seu coração
por isso ele faz ron-ron
para mostrar gratidão.

No passado se dizia
que esse ron-ron tão doce
era causa de alergia
pra quem sofria de tosse.

Tudo bobagem, despeito,
calúnias contra o bichinho:
esse ron-ron em seu peito
não é doença – é carinho.

Concluída a vivência desse texto, a primeira questão que salta aos olhos é a percepção da turma quanto à diferença entre os dois poemas. Pela reação das crianças notamos que elas haviam se encantado pelo “ron-ron” produzido pelo “motor” do Gatinho. Nesse momento, não se falava mais na segurança e agilidade com que os gatos pulam de um lado para o outro; agora o que realmente importava era o som emitido pelo bichinho.

Embalados pela poeticidade desses versos, os estudantes começaram a relacionar o “ron-ron”, mencionado pelo autor, com eventos por eles vividos no cotidiano. Vários comentários foram surgindo. A primeira observação partiu de Ana Carolina, pensativa, a menina disse:

“ – É o puxado! Eu tenho isso quando fico doente, resfriada”.

Embora o poeta afirme sobre o Gatinho que “esse ron-ron em seu peito / não é doença – é carinho”, no comentário acima, a recepção ocorreu por meio da comparação, pois a aluna ligou o barulho do motor à fase em que se encontra doente. Certamente há aqui a informação de que a criança pode “pegar” uma doença do gato.

O que mais despertou a atenção da classe para o poema, é a forma como Ferreira Gullar lança mão da onomatopéia. Este recurso conseguiu instigar a capacidade imaginária de meninos e meninas de forma surpreendente, como podemos ver nos depoimentos seguintes.

É importante destacarmos também que, enquanto Ana Carolina falava de uma enfermidade, a maioria dos meninos imitava um motociclista e faziam o “ron-ron”, possivelmente, referindo-se ao barulho de uma moto.

Numa etapa posterior, mais precisamente na segunda leitura, a reação de Milena foi imediata. Ela sorriu e disse:

“ – De vez em quando eu corro e meu coração fica batendo assim!”.

Em seguida, Fernanda falou:

“ – É uma máquina dentro.”

Pelo que pudemos observar, a partir dos comentários acima, a construção desse último poema desencadeou as mais variadas recepções. É relevante perceber que, seja de uma forma ou de outra, a nossa intuição estava correta. Dessa vez, o ludismo sonoro foi o aspecto que definitivamente atraiu a atenção dos leitores / ouvintes.

4.4 Porquinho-da-índia e Pardalzinho

Vamos apresentar, a seguir, algumas reflexões sobre outro momento de leitura da Antologia Poética, a nossa sexta visita, esta aconteceu no dia 12 de junho de 2006. Os poemas que serviram de base para esta experiência foram “Porquinho-da-índia” e “Pardalzinho”, ambos de Manuel Bandeira.

PORQUINHO-DA-ÍNDIA

(Manuel Bandeira)

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia.
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

- O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

O texto expressa a inquietação de um menino que, de todas as formas, tenta agradar o seu bichinho de estimação. Trata-se de uma tentativa em vão que acaba inquietando o coração do garoto. A vivência deste poema parece ter causado diferentes

sentimentos e emoções nos alunos, provavelmente, por destacar um acontecimento cotidiano no universo infantil relacionado ao tema da brincadeira e do amor não correspondido



É importante destacarmos que, já no início do trabalho, a maioria das crianças demonstrava uma identificação imediata com o poema. Logo após a leitura do primeiro verso – “Quando eu tinha seis anos” – a receptividade dos estudantes ficou evidente. Eles riam e levantavam uma das mãos e, ao mesmo tempo, diziam:

“ – Eu tenho seis anos!”

As vozes ecoavam por toda a sala:

“ – ... eu... eu... eu...”

Durante a atividade, a reação das crianças era espontânea e surpreendente. Suas emoções pareciam ser modificadas a cada verso lido. O entusiasmo da turma manifestava-se de várias formas. O segundo verso – “Ganhei um porquinho-da-índia” – instigou os seguintes comentários:

Robson: “ – Eu já ganhei um cachorro.”

Henrique: : “ – O meu foi um mocó!”

Então, em seguida, fomos surpreendidos com uma pergunta:

Daniela: “ – Mas o que é esse porquinho?!”

Eis que a resposta logo veio:

Henrique: : “ – Lembra de Stuart Little?! É ele. (risos)”

Nesse momento, houve um diálogo com um filme infantil recentemente produzido que narra a história dramática de uma família que tenta adotar seu bichinho de estimação.

Na seqüência, a atitude do grupo foi novamente alterada diante da leitura do último verso – “ - O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.” – Alguns chegaram, mesmo, a surpreender-se com as declarações dos colegas. A conversa agora era sobre namoro. Convém ressaltar que, coincidentemente, estávamos em pleno dia dos namorados. Esse detalhe, certamente, favoreceu a identificação das crianças com o poema mencionado e, ainda, influenciou em suas reações. Veja-se os comentários que seguem:

Mateus: “ – Quem já namorou, heim?! Eu já! (risos)”

Leandro: “ – Eu tenho uma namorada, o Emanuel também ! (apontando para o amigo)”

Larissa: “ – Já beijei na boca e tudo! Quem aqui já beijou de língua?!”

Mayara: “ – O Henrique tem uma namorada na segunda série!”

Henrique: “ – É mentira, oxe! Olha, eu namoro a minha prima e ela tem quatorze anos.”



As respostas a tantas indagações resultaram numa longa conversa sobre suas “experiências amorosas”. De maneira muito íntima e diversa eles trouxeram o poema para o próprio cotidiano. No momento, os alunos estiveram, sim, interagindo com o texto.

O outro poema trabalhado no nosso penúltimo encontro foi “Pardalzinho”, uma produção de Manuel Bandeira criada em 10 de março de 1943. Este poeta, apesar de não se ocupar em produzir livros para as crianças, encantou alguns pequenos leitores pela simplicidade de seus versos. Bandeira falava de si, de sua infância e de seu cotidiano de forma natural; talvez, essa característica seja o motivo para tal encantamento. O certo é que, como afirma Cecília Meireles,

[...] os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer à inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis cativando o leitor da primeira à última página, ainda quando nada lhe transmitam de urgente ou essencial". (MEIRELES, 1984, p.117)



PARDALZINHO
(Manuel Bandeira)

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão:
A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!

Relataremos, agora, ainda que sucintamente, a experiência vivida a partir desse texto. Quando começamos a leitura para as crianças, elas ficaram quietas por um bom tempo, depois, começaram a demonstrar o que haviam sentido. Todos pareciam sensibilizados pelo sofrimento do pardalzinho. De maneira sincera e preocupada, algumas disseram:

Anderson: “ – Poxa! É o passarinho que aquele gato pegou!”

João Victor: “ - Que gato malvado!”

Larissa: “ O bichinho ficou todo machucado!”

Advinda do contato com o texto, a vivência, chegou aos alunos de maneira ampla; pois eles conseguiram fazer uma referência intertextual a um outro poema da antologia – “O gato” – de cujo registro aqueles pequenos leitores se utilizam para retomar o momento em que um passarinho é agilmente perseguido.



Considerando-se a recepção da turma frente à poesia, arriscamos dizer que a leitura dos textos resultou numa vivência significativa, entretanto, marcada por reações bem diversificadas, ou até mesmo, imperceptíveis. Diante dessa situação devemos considerar que

[...] a arte recria e idealiza a realidade, propondo o mundo que poderia ser; transita, enfim, pelo universo intimista das pessoas, trabalhando com os seus anseios, certezas e incertezas, com os seus desejos, até os mais secretos. E tudo isso não acontece muito às claras, quer dizer, não se trata de coisas, fatos ou situações tão tangíveis, facilmente observáveis e decifráveis [...] ela é subversiva (BRAGATTO FILHO, op. cit, p.18).

Como vimos na reação daquelas crianças, houve uma mistura de sensações e até mesmo um sentimento de rejeição. Acreditamos que os textos trabalhados confirmaram essa característica criadora da obra de arte, mais especificamente da literatura. Portanto, os sons, as figuras e as imagens dos poemas lidos, produziram diferentes e inesperados efeitos no imaginário de cada aluno.

4.5 O gato e a pulga

No dia 21 de junho de 2006, finalizamos nossa experiência com aquela turma de alfabetização; era a nossa sétima visita. Tínhamos planejado fazer a leitura dos poemas “O gato e a pulga” e “O gato curioso”, ambos de Ferreira Gullar. Entretanto, não houve tempo suficiente para realizarmos toda a atividade. Os alunos, com exceção de alguns, estavam envolvidos com os ensaios referentes ao período junino; eles ficaram entusiasmados com as preparações para a festa da escola e a apresentação das quadrilhas que seriam realizadas naquele mesmo dia.

A princípio, pensamos que seria inviável iniciarmos uma atividade de leitura diante de tanta agitação, no entanto, as crianças pediram para que fosse lido pelo menos um dos poemas enquanto elas estavam na sala esperando o início das festividades. Diante do comportamento de nossos alunos, resolvemos aceitar aquele desafio e começamos a leitura do primeiro e único poema do dia.

O GATO E A PULGA
(Ferreira Gullar)

A gente cata o Gatinho
mas pulga custa a acabar,
por isso de vez em quando
ele tem que se coçar.

Ele se coça e depois
- coisa que nunca se viu -
fica olhando para o chão
pra ver se a pulga caiu.

Se a pulga caiu de fato
- ela nem conta até três -
dá um salto mortal no ar
e pula nele outra vez.



De imediato, ante a primeira leitura oral por nós realizada, as crianças ficaram quietas; aos poucos, começaram a trocar olhares de satisfação. Já na segunda leitura, elas sorriam ao mesmo tempo em que, aos pulos, imitavam o movimento de uma pulga.

Após a vivência daquele poema conversamos, ligeiramente, sobre a experiência realizada. Percebemos que apesar do pequeno espaço de tempo - apenas vinte e cinco minutos - houve uma boa receptividade diante do texto lido. Os pequenos leitores sinalizavam que a leitura de “O gato e a pulga” teria resultado numa vivência significativa, marcada por reações bem diversificadas:

Pablo: “ – Eu gostei do poema da puiga!”

João Victor: “ – Tive uma idéia, vamos fazer o poema, eu só não quero ser a puiga!”

Alana: “ – Que puiga engraçada!” (risos)

Um aspecto relevante na atitude da turma foi a simpatia pelo bichinho que era chamado por todos de “puiga”. Este animal se destacou no poema, certamente, pela sua agilidade de pular de um lado para o outro driblando até mesmo o gato, considerado um bicho muito esperto. Apesar de toda afinidade demonstrada pela “puiga”, as crianças se negavam a representá-la. Dentre os variados motivos para esse comportamento, podemos pensar que a pulga é um animal socialmente repudiado. Trata-se de um inseto transmissor de várias doenças e, também, é muito inconveniente devido a suas picadas, talvez, seja essa a causa de ninguém querer encenar uma pulga.

Mesmo criando algumas condições para a dramatização do texto, naquele caso, a capacidade criadora daqueles alunos nos surpreendeu, veja-s nas seguintes falas:

Henrique: “ – Nem eu. É só colocar um boneco pra ser a puiga porque eu é que não vou dar esse mortal!” (risos)

Então, alguns se animaram e disseram:

“ – Bora, agora dá certo!”

O poema não foi bem aceito diante da possibilidade da realização de um Jogo Dramático, mas, ao contrário, novamente, percebemos a capacidade própria das crianças de reportar o poema para uma experiência imediata, concreta delas. Nesse caso, o impasse foi resolvido, elas chamaram os elementos do texto para o concreto e logo inventaram uma maneira de representar a pulga através de um boneco.

Para Held (1980, p.48), razão e imaginação se constroem uma pela outra. Nessa perspectiva, quando damos a uma criança um urso ou uma boneca, devemos estar cientes de que na infância o concreto e o fantástico se misturam num universo cheio de imprevistos. Com um boneco nas mãos, a imaginação criadora do pequeno leitor

(...) faz com que ele viva mil aventuras imaginárias palpitantes. Joga-o ao ar, o mais alto possível, para ver o que acontecerá, e pelo prazer de realizar o que teme e não pode fazer com seu próprio corpo, de viver em seu lugar experiências de gravidade e de levitação. Em todas essas atividades, o despertar da inteligência e o de imaginação caminham juntos e constantemente se enriquecem.

A reação da turma diante desse poema nos permite reconhecer a importância da obra literária na formação de um leitor; noutras palavras, podemos dizer que através da experiência estética com o poema a imaginação das crianças foi estimulada de forma imensurável. A percepção animista dos pequenos se misturou à beleza das imagens descritas no poema. Diante da cena de um gato se coçando e uma pulga brincando de dar “um salto mortal no ar”, a capacidade imaginária dos alunos foi instigada; então, as peripécias da “puiga” passaram a integrar a experiência imediata e concreta deles.

Depois dessa atividade de leitura e discussão sobre “O gato e pulga”, não tivemos mais tempo para darmos prosseguimento ao nosso trabalho; o Jogo Dramático foi apenas cogitado entre nós, entretanto, não chegou a ser concretizado, pois era chegada a hora do ensaio das quadrilhas juninas.

Não foi possível realizarmos a leitura do poema “O gato curioso”, de Ferreira Gullar, devido à diminuição da carga horária reservada para a atividade de leitura com a turma nesse último dia de visita à escola. Lembremos, a propósito, que no dia seguinte as crianças já estariam de férias, por isso, preferimos encerrar nossa experiência com aquela turma de alfabetização naquele mesmo dia. Finalizamos nossas atividades com a entrega de uma antologia e um saquinho de doces para cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa, fundamentada na Estética da Recepção, nos ajudou a compreender a receptividade dos alunos aos poemas trabalhados. Verificamos como aquelas crianças se portavam no momento da leitura oral, alguns reagiam com indiferença, outros, com um sorriso e um comentário junto aos colegas sobre o assunto do texto. Também presenciamos o relato de episódios relacionados aos temas abordados etc. A cada poema lido o envolvimento e a receptividade dos estudantes eram modificados.

Através da brincadeira com a linguagem, percepção da beleza das imagens, musicalidade e fantasia presentes nos poemas, conseguimos estimular a criatividade das crianças e despertar o gosto pela leitura.

Nessa perspectiva, a experiência de leitura com alunos da alfabetização nos ensinou que as crianças tendem a reportar a poesia para sua experiência real, elas chamam os objetos para o concreto e dialogam com eles; a partir daí surgem reações inesperadas que muitas vezes nos surpreendem. Não existe uma receita pronta, um modelo a ser copiado, para que o gosto pela leitura de poemas seja despertado em nossos alunos. É preciso que tenhamos sensibilidade para selecionarmos a metodologia e o texto adequado para cada comunidade de leitores. A exemplo do que vivenciamos, não basta escolhermos um poema de qualidade estética, antes disso, devemos planejar nossas atividades e pensarmos os textos a partir do horizonte de expectativas do grupo. Nesse caso, se quisermos criar as condições adequadas para uma atitude receptiva satisfatória, o poema deve ser avaliado de acordo com os procedimentos textuais utilizados e o nível de compreensão de nossos alunos. Aprendemos também que diante da realidade e da opinião das crianças precisamos adaptar nossos planos, pois a leitura de poemas só será significativa se alterar, de alguma forma, o horizonte de expectativas do pequeno leitor.

Essa pesquisa contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional pois, antes de tudo, ouvimos e consideramos cada comentário, cada sugestão e cada gesto daquelas crianças, a nossa postura foi o mais dialógica possível. Não praticamos um modelo de exercício comum aos livros didáticos, pelo contrário, a nossa proposta de trabalho foi fundamentada no diálogo e suscitou a participação, o depoimento, o fruir natural dos poemas pelos alunos.

Um outro ganho metodológico que obtivemos durante a experiência com a leitura de poemas foi o fato de percebermos que não precisamos lançar mão da poesia para

ensinar qualquer conteúdo; essa leitura pode e deve acontecer por prazer, sem nenhuma obrigação nem lição moralista.

Partimos da realidade dos alunos pesquisados para depois oferecermos outros poemas o que, possivelmente, ampliou o horizonte de expectativas deles. Certamente, esta postura diante da turma foi o diferencial que contribuiu para os resultados obtidos nessa pesquisa, estes resultados nos provaram que as crianças, inclusive as pobres e carentes; gostam de poesia e podem vivenciá-la de diferentes modos, sobretudo, envolvendo todo o corpo, gestos, falas etc.

Dentre as contribuições desse trabalho, o mais importante, é a construção de um texto a partir de reflexões dos fatos que conhecemos e que vivenciamos e, em consequência, que aprendemos com os alunos da alfabetização. Possivelmente, uma leitura por outros professores, poderá instigar a realização de novas atividades que busquem promover a experiência com o poema visando formar a sensibilidade dos leitores através da leitura literária e, por meio de experiências afetivas, despertar o gosto da leitura de poesia na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura I*. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2003. (Coleção Espírito Crítico)
- AGUIAR, Vera Teixeira. (Coord.). *Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- _____. Leitura literária e escola. In: MARTINS, Aracy Alves et al. *Escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1988.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. Org. Luiz Francisco Dias. João Pessoa: Idéia, 2001.
- ARRIGUCCI Jr, Davi. A festa interrompida. In: *Humildade, Paixão e Morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BACHELARD, Gaston. “Instante poético e instante metafísico”. In: *O direito de sonhar*. 4ªed. Tradução: José Américo M. Pessanha e outros. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 7ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002 (Coleção Espírito Crítico).
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. A poesia e seus usos na infância. In: Paulo Becker; Márcia Helena S. Barbosa (Org.). *Questões de Literatura*. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2003, v., p.67 – 83.
- BOSI, Alfredo. O som no signo. In: *O ser e o tempo da poesia*. 6ªed. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Remate de Males*. Revista do Departamento de teoria Literária. IEL / UNICAMP. Campinas, 1999, p. 81-89.
- _____. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985, p.68-80.
- CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. In: *A ordem dos livros*. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora UNB, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2000.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. In: *Caminhos para a formação do leitor*. Org. Renata Junqueira de Souza. 1ªed. São Paulo: DCL, 2004.
- FILHO, Paulo Bragatto. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Cecília Meireles*. Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Norma Seltzer e Rita de Cássia Barbosa. São Paulo: Abril Educação, 1982.

GULLAR, Ferreira. *Um gato chamado gatinho*. Ilustração: Ângela Lago. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

HEGEL. *Estética: poesia*. Tradução: Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi; direção de Fanny Abramovich. São Paulo: Sumus, 1980.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz da Costa (seleção, tradução e introdução) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz da Costa (seleção, tradução e introdução) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOSÉ, Elias. (seleção de textos) *Berimbau e outros poemas / Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

MARTINS, Maria Helena de Sousa. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 4 ed. Ilustração: Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

MOISÉS, Carlos Felipe (seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Carlos F. Moisés) *Vinícius de Moraes*. São Paulo: Abril Educação, 1980 (Literatura comentada).

MORAES, Vinícius. *A Arca de Noé: poemas infantis. Ilustrações de Marie Louise*. 18ª ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 1987.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

QUEVEDO, Hercílio Fraga de. *Poesia e escola: no ritmo das inteligências múltiplas*. Passo Fundo: UPF, 2000 (Série Dissertações. Letras; 5).

TURCHI, Maria Zaira. Tendências da poesia infanto-juvenil brasileira. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995 (Coleção Hórus).

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: MARTINS, Aracy Alves et al. *Escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

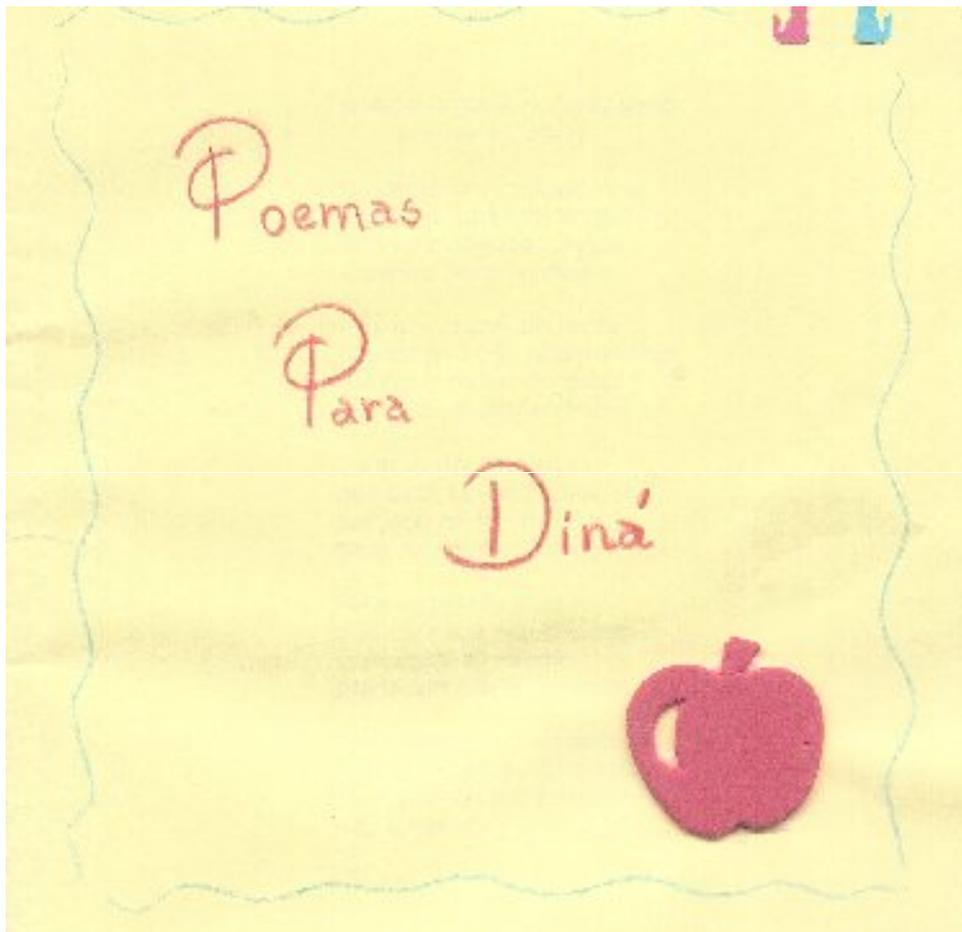
ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. Gomes e GALVÃO, Ana M. de Oliveira. *Leitura: práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: CEALE / AUTÊNTICA, 1999.

_____. *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO I
Planejamento de Atividades
(Proposta para 6 encontros)

- Escolha de dois poemas da antologia composta por 12 textos;
- Distribuição da cópia dos poemas aos alunos e leitura oral expressiva pelo professor;
- Conversa sobre os poemas: Comparar os dois textos e observar se há alguma semelhança entre eles, o que chamou a atenção? Repetição de fragmentos mais bonitos e comentários livres sobre o animal ou objeto poetizado, informações e curiosidades;
- De acordo com a recepção das crianças, sugerir algumas atividades complementares que se adaptarem aos poemas trabalhados:
 - Escutar um poema musicado e deixar com que os alunos falem sobre ele;
 - Propor a confecção de um mural com desenhos, colagens, recortes ou dobraduras... o material poderá ser escolhido pelas crianças;
 - Sugerir um Jogo Dramático dos textos lidos, representação de animais e/ou objetos: o que sentem? como vivem? como se movimentam? que tipo de sentimento eles despertam? Dividir as tarefas e criar os personagens, lembrar que todos são capacitados, portanto, nenhum aluno será privilegiado;
 - Programar um dia para a exposição do mural e a apresentação de um Jogo Dramático;
 - Combinar momentos para leitura de outros poemas.

ANEXO II
Capa da Antologia Personalizada



ANEXO III
Desenhos das Crianças



ANEXO IV
Desenhos das Crianças

