

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

ENTRE AS BRINCADEIRAS DE RODA E O
ENCANTAMENTO DOS POEMAS INFANTIS: VIVÊNCIAS
LITERÁRIAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela da Silva Araújo

Campina Grande, agosto de 2008

Daniela da Silva Araújo

ENTRE AS BRINCADEIRAS DE RODA E O
ENCANTAMENTO DOS POEMAS INFANTIS: VIVÊNCIAS
LITERÁRIAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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 a obtenção do título de Mestre.

Sob orientação da Prof. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

2008

RECIBIDO

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A663d

2008 Araújo, Daniela da Silva.

Entre as brincadeiras de roda e o encantamento dos poemas infantis: vivências literárias por alunos do ensino fundamental / Daniela da Silva Araújo. — Campina Grande, 2008.

146f. : il. color.

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

Referências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

1. Brincadeiras de Roda. 2. Poemas Infantis. 3. Ambiente Escolar. I. Título. II. Vivências literárias por alunos do ensino fundamental.

CDU – 82-93:398.831(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Nóbrega
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Marinho Lúcio
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva
Examinadora

Dedicatória:

Não poderia deixar de dedicar este trabalho a duas pessoas que foram como alicerces para que eu pudesse continuar o mestrado: meu querido irmão Denílson (Tinho) e sua grande companheira Silvana (Sil). Foram eles quem me ampararam financeiramente durante mais de um ano, sacrificando, por isso, alguns interesses pessoais e, mesmo de longe, sempre me encorajavam com palavras de entusiasmo e esperança por dias melhores.

O discurso militante do meu irmão, muitas vezes, me fez sorrir em meio às lágrimas: *“Sei que nossa situação financeira dificulta o processo, mas não desista, é isso que a burguesia quer ver: os filhos do povo fora da universidade”*. Bom, meu irmão, não desisti! Sem a ajuda deles, certamente, tudo teria sido mais difícil.

Sei que a dedicação desse trabalho não está a altura de tudo o que fizeram por mim, mas por enquanto é o que posso oferecer.

Amo vocês!

Daniela

Agradecimentos:

Em 1º lugar a Deus:

Agradeço a Ti Senhor por teres me dado a oportunidade de cursar o mestrado e por ter me dado forças para, apesar das dificuldades que somente Tu, Senhor, conheces a verdadeira dimensão, não ter desistido. Obrigada pelas pessoas que conheci durante esse tempo. Que elas possam ser abençoadas por Ti, hoje e sempre.

À minha família:

À minha família querida agradeço principalmente pela paciência que tiveram com a estudante mais impertinente do mundo; pela mudança na rotina da casa para que assim, eu pudesse estudar...

Vocês foram como fontes inspiradoras nessa caminhada e acreditaram em mim muito mais do que eu.

Obrigada gente, amo vocês!!!!!!!!!!

À outros amigos:

Correndo o risco agora de injustamente esquecer-me de alguém, é com muita emoção que neste momento agradeço a contribuição de outras pessoas que, direta ou indiretamente me ajudaram de alguma forma e me fizeram seguir a marcha:

Às professoras que abriram as portas das suas salas para que eu pudesse realizar a pesquisa **e aos alunos**, crianças lindas que, muitas vezes,

involuntariamente, foram a minha lucidez, participando comigo de uma vivência fabulosa no mundo encantado da poesia.

À todos os professores do Mestrado que contribuíram para o meu crescimento acadêmico, especialmente à professora Marta, ser humano incrível e adocicado e aos professores: Hélder Pinheiro, Márcia Tavares, Denise Lino e Andrey Oliveira.

Ao pessoal do LAELL que sempre muito gentilmente me atendeu com simpatia e prestatividade. Muito obrigada!!!!!!

Às colegas de turma pelo companheirismo e pelas sugestões que, certamente, contribuíram no feitio do meu trabalho. Obrigada pela partilha dos momentos alegres e difíceis.

Não posso, porém, deixar de agradecer em especial a duas pessoas que dividiram comigo mais do que uma sala de aula ou um processo de crescimento acadêmico:

À Massillânia: agradeço-te pela afetuosa amizade; pelos livros emprestados, os quais, muitos deles, eu lia primeiro do que você. Nunca esquecerei o dia em que você chorou, comigo, os meus problemas. Obrigada amiga!

À Jacklaine: nos tornamos amigas, quem diria! Cheguei a pensar que isso não seria possível (eram tantas diferenças!), mas diferenças a parte e devidamente respeitadas essas proporções, sua companhia durante esse processo foi muito importante. Obrigada Jack pela confiança que você depositou em mim, fazendo-me sua amiga e até confidente em alguns instantes!

Às meninas do Curso Mídias: o fato de virem por último não significa menor apreço. São novas amigas nessa trilha e tão queridas quantos os primeiros

anunciados. Agradeço à Karine pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para resolver problemas da dissertação, sobretudo pela força que me deu em várias situações e às tutoras do curso, especialmente Rebeca, Andréa e Elisabeth que estiveram sempre torcendo por mim e me tratando com palavras carinhosas. Vocês são admiráveis!!!!!!

Daniela

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo geral, refletir acerca da utilização das cantigas de roda como iniciação à vivência literária. Para o desenvolvimento da pesquisa partimos do pressuposto de que antes de chegar à escola a criança já experimentou o poético através de algumas manifestações populares e que, quando inicia o seu processo de escolarização, há, muitas vezes, uma supressão dessas vivências para dar lugar ao inevitável processo sistemático e pedagogizante do aprendizado. Os objetivos específicos resumiram-se em três: orientar os professores no sentido de perceberem que antes da chegada ao ambiente escolar as crianças já vivenciaram algum tipo de experiência poética; demonstrar a importância de um trabalho com o poético desvinculado dos objetivos doutrinários e utilitaristas e observar, relatar e refletir acerca das experiências literárias dos alunos com as cantigas de roda e com os poemas infantis de alguns autores modernos. Para a coleta de dados fez-se necessário passar aproximadamente quatro meses observando o cotidiano escolar de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais, na cidade de Campina Grande, registrando os acontecimentos em diário de campo, fotografando e gravando em MP3 os momentos de interação juntamente aos estudantes. As bases teóricas consultadas para o seguimento da pesquisa foram principalmente às relativas a estudos sobre algumas manifestações folclóricas infantis, bem como a investigação de concepções teóricas referentes à literatura brasileira destinada a esse público, principalmente sobre o gênero poema infantil. Além desses lineamentos teóricos, fundamentamos as nossas conjecturas na Estética da Recepção, para assim melhor refletirmos sobre as diversas reações dos alunos diante dos textos sugeridos para o trabalho. Com o material recolhido em campo verificou-se como e qual é o espaço que a escola tem reservado para as brincadeiras poéticas. Ao término, confirmou-se o quanto pode ser significativo o trabalho com a leitura literária nas escolas, se ele for conduzido de modo atraente e contínuo. A receptividade demonstrada pelos alunos nas duas escolas, nos indica que o diferencial para que as crianças possam se sentir convidadas à vivência dos textos poéticos, é o modo como a experiência literária lhes é proporcionada: se ela for oferecida sem pretexto para ensinar algo que esteja relacionado aos conteúdos curriculares, certamente terá maior chance de aproximar os leitores/ouvintes. Espero que este trabalho, não pioneiro, possa contribuir com o dia-a-dia de outros professores que buscam uma vivência diferenciada com a leitura literária nas escolas; que através das experiências aqui expostas possam continuar promovendo momentos efetivos e afetivos com a leitura de poemas e que, especialmente, possam perceber a importância da convivência com o poético na escola e tomar consciência de que são um dos principais responsáveis pelo (re)encontro da poesia com as crianças no ambiente escolar.

Palavras-chave: brincadeiras de roda, poemas infantis, ambiente escolar.

Abstract:

The following study has as a general goal the use of local songs as aesthetic-literary initiation. On its development it is let in consideration that the child has had some previous contact with the poetry by local songs before getting into school also by initiating its literacy processes, a suppression of those existences occurs in order to re-place to the inevitable systematic and pedagogical learning practice. In this process, the student ends up losing the playful contact considerably. The specific goals were summarized in three: guiding teachers concerning the children previously contact with some kind of poetry before the school; demonstrating the poetical wording task relevance divested of doctrinaire and useful aims observing, describing and contemplating the students' literary experiences concerning local songs and infantile poems. For the data collection, approximately four months was necessary to behold the children's daily scholar in the 1st and 2nd Fundamental teaching groups in two public schools in Campina Grande city, by registering the events on a diary field, photographing and voice recording the moments of interaction among the students. The theoretical bases browsed in that research sequence were mostly relative to few infantile folkloric manifestations studies, as well as the academic conceptions investigation regarding the Brazilian Literature destined to such public, mainly on the infantile poem genre. Beyond those conjectural lineaments, its conjecture is based on the Aesthetics Reception in order to consider the students' several reactions by the proposed wording task. The selected field material passed through analyzes verifying the sort of space which and how the school has reserved for the poetic games. By the end it may conclude how meaningful the literary reading tasks in the schools can be by conducting it in an attractive and continuous way. The receptivity demonstrated by the students in the two schools indicates a differential in which children feel involved in the poetic wordings in the scholar atmosphere, it is the manner how the literary experience is provided to them: if it is offered with no reasons to teach something related to the program contents, certainly it might be reaching the readers /receptor. It is expected that the research can contribute with other teachers' daily which seeks for an uncommon existence among the schools literary reading; by the experiences here exposed it can continue promoting effective and affectionate moments with poems reading and, especially, it may realize the school poetic coexistence importance also considering that is one of the most responsible for the poetry's (re)encounter with children in the school ambience.

KEYWORDS: Game circles. Infantile poems. Scholar atmosphere

Sumário

<u>INTRODUÇÃO:</u>	11
<u>CAPÍTULO I:</u> As brincadeiras folclóricas e a infância.....	16
1.1. As brincadeiras folclóricas enquanto estímulo físico e interacionista.....	21
1.2. As brincadeiras folclóricas enquanto estímulo poético.....	22
1.3. O lugar dos estímulos poéticos na escola.....	25
1.4. Ler para doutrinar. Que história é essa?.....	31
<u>CAPÍTULO II:</u> Caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa.....	48
2.1. Caracterização da pesquisa.....	49
2.2. Cenários e colaboradores.....	50
2.3. Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.....	56
<u>CAPÍTULO III:</u> Vivências poéticas na Escola A.....	59
3.1. A poesia cantada e a poesia lida: na busca de um compasso.....	62
3.2. Cirandando dentro da sala de aula.....	75
3.3. Navegando na “Arca de Noé” e em outros encantos.....	87
<u>CAPÍTULO IV:</u> O lugar da poesia na Escola B.....	111
4.1. Um convite à degustação poética.....	122
4.2. Saindo da mesmice pedagógica para uma experimentação poética.....	129
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS:</u>	136
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</u>	144
<u>APÊNDICE:</u>	
<u>ANEXO:</u>	

INTRODUÇÃO



“Sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança, como bola colorida, entre as mãos de uma criança”.

Antônio Gedeão

Independente de qual descendência seja a criança, ela é estimulada a brincar desde o seu nascimento. Os adultos costumam se aproximar dos pequenos quase sempre com incitações que distraem e provocam gostosas risadas. É nesse clima de distração que a criança costumeiramente se desenvolve, através de diferentes brincadeiras espontâneas, habitualmente chamadas de manifestações folclóricas, que seguem o crescimento e a evolução lingüística dos infantes.

Dentre as primeiras manifestações folclóricas vivenciadas pela criança destaca-se o *Acalanto*. Embora muito sutilmente, o seu aspecto melódico e onomatopéico constitui-se numa espécie de gatilho, como acentua Bordini (1986), na sensibilidade da criança para a poesia. Outras manifestações como os *Brincos* (cantigas entoadas pelos adultos enquanto alimentam as crianças, dão banho ou vestem-nas), as *Adivinhas*, os *Trava-línguas* e as *Brincadeiras de roda*, estabelecem um caminho que a criança percorre até chegar à fase de escolarização.

Dos muitos estudiosos que pesquisamos, alguns abordam essas brincadeiras para apontar o caráter socializador e perene que elas apresentam, bem como sua importância por traduzirem a experiência de um povo, dentre estes citamos: Cascudo (1976, 1981, 1988); Heylen (1987); Raabe (1980); Sales (2002) e Melo (1981). Outros teóricos como Bordini (1986); Magalhães (1987); Pondé (1982); Aguiar (2001); Resende (1993) e Zilberman (1999) acercam-se dessas brincadeiras para mostrar que a experiência poética trilha um longo caminho através dessas manifestações populares.

Levando em consideração, sobretudo, as concepções desses últimos estudiosos, sublinharemos no trabalho que segue algumas reflexões a respeito do

fazer poético antes e durante a escolarização. Através dos lineamentos teóricos citados acima e, também, da nossa própria vivência, percebemos que o ser humano cresce cercado por experiências poéticas que muitas vezes são anuladas com a chegada à escola.

Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa que segue, partimos do seguinte pressuposto: antes de chegar à escola a criança já vivenciou alguma experiência com o poético através de certas manifestações folclóricas. Essa experiência é espontânea, acontece no meio familiar e, depois, na comunidade da qual faz parte. Quando inicia o processo de escolarização, há, muitas vezes, uma supressão dessas vivências para dar lugar ao inevitável processo sistemático e pedagogizante do aprendizado e, com isso, perde consideravelmente o contato com o lúdico.

Dentre as várias manifestações folclóricas mencionadas anteriormente, para este trabalho trataremos especialmente das brincadeiras de roda, por acreditarmos que as cantigas presentes nelas se constituem em genuínos poemas infantis. Desse modo, buscamos responder as seguintes perguntas: As crianças ainda se interessam por brincadeiras de roda? Quais são os fatores que levam essas brincadeiras atraírem as crianças, mesmo numa época em que os brinquedos eletrônicos têm disputado um lugar entre tantos outros? Se for certo que as cantigas de roda representam uma amostra de textos poéticos, por que a escola costumeiramente não faz uso desse material, oferecendo também às crianças um contato lúdico com os poemas infantis de autores modernos?

Para responder a estas perguntas, acreditamos que as cantigas de roda colocam as crianças em estreita relação com a poesia, visto que apresentam amplas especificidades estéticas. Em suas estruturas encontram-se algumas

feições como as rimas, as aliterações e as assonâncias e, por esse motivo, as concebemos como fonte de inspiração poética vivenciada durante a nossa infância e que, em alguns casos, são desconsideradas no ambiente escolar.

As brincadeiras de roda ganham relevância em nosso trabalho pelos pressupostos referidos acima, todavia, para além desse fato, serão nos textos poéticos que iremos nos deter com maior intensidade, tentando mostrar que através deles, a escola poderá dar continuidade aquela vivência lúdica outrora experimentada.

Como objetivo geral, este trabalho pretende refletir acerca da utilização das cantigas de roda como iniciação à vivência literária a partir da experiência realizada em sala de aula. Os objetivos específicos resumem-se em três: orientar os professores no sentido de perceberem que antes da chegada ao ambiente escolar as crianças já vivenciaram algum tipo de conhecimento poético; demonstrar a importância de um trabalho com o poético desvinculado dos objetivos pedagogizantes e utilitaristas; observar, relatar e refletir acerca das experiências literárias dos alunos com as cantigas de roda e com os poemas infantis de alguns autores contemporâneos.

Para dar estrutura de Dissertação à experiência realizada, este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. No capítulo I, apresentamos o resultado das leituras teóricas que nos serviram de guia para refletirmos sobre as brincadeiras de roda, o letramento literário e a Estética da Recepção.

No capítulo II, descrevemos o modo como foi realizada a pesquisa em duas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas municipais de Campina Grande; traçamos o caminho metodológico para a coleta

dos dados, apresentamos a caracterização da pesquisa, bem como a exposição dos cenários e dos colaboradores que fizeram parte desse andamento.

Através de uma seqüência expositiva apresentamos nos capítulos III e IV a análise de parte do material coletado, bem como a experiência vivenciada com as brincadeiras de roda e os poemas infantis, destacando alguns comentários feitos pelas crianças e, tecendo também, algumas reflexões a respeito desses textos.

CAPÍTULO I

AS BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS E A INFÂNCIA



“A convivência com as músicas, com o folclore, com os contos e as lendas, redimensiona a realidade e estimula a criança no sentido de propor novas possibilidades de olhar para si e para o outro”.

Cavalcanti

Se reuníssemos todas as brincadeiras que fizeram parte da nossa infância, desde a mais singela até as maravilhas eletrônicas e barulhentas que invadiram o universo infantil, não seria demasiado difícil fazer uma separação entre elas: de um lado aquelas que fazem parte da cultura popular e aprendemos sempre com os adultos ou com outras crianças e, do outro lado, as realizadas com a ajuda de brinquedos industrializados, como as brincadeiras com bonecas que falam e carrinhos que andam com a ajuda de controles remotos.

Não é tão difícil identificar as brincadeiras folclóricas, mas concebê-las de modo apropriado tem gerado muitas controvérsias. Comumente essas brincadeiras são vistas por alguns como manifestações simplórias, improvisadas ou idealizadas como excelentes guardiãs para “salvar” as crianças das apelações diárias difundidas pelas mídias (o que seriam concepções pouco significativas) e por outros, simplesmente são ignoradas.

Se pararmos para pensar na palavra folclore, de imediato nos vêm também à mente a expressão cultura popular e quase que automaticamente junto, nos chega a idéia de uma cultura feita pelo e para o povo. Esse senso comum, não poucas vezes edificado sob um olhar preconceituoso, estabelece uma oposição entre a cultura popular e a cultura erudita, esta sempre concebida como superior àquela. Esse conceito antecipado, muitas vezes, se estabelece através da característica de anonimato e de coletividade que a cultura popular possui. Sem autoria definida, sendo feita por todos e para todos, ela comumente é estudada como uma cultura exótica que está em vias de desaparecer.

De acordo com Ribeiro (1986, p. 61) “o anonimato é próprio da poesia popular”. Segundo a estudiosa (*Op. Cit.* p. 61), “o poeta popular, ao contrário do escritor erudito, não está preocupado em imortalizar-se pelo testemunho de sua

obra”. Da mesma maneira ocorre com todas as outras manifestações populares. Quase sempre as brincadeiras que fazem parte do universo folclórico são acompanhadas de musicalidade rimada e a origem dessas músicas se perdeu no tempo através das gerações. Portanto, essas brincadeiras vêm atravessando um longo caminho que não se sabe ao certo onde e quem começou, nem é de interesse sabê-lo. Segundo Ribeiro (*Op. Cit.* p. 62),

(...) as obras repetidas e divulgadas sofrem transformações interligadas entre si, renovadas através de várias gerações, em contato com a memória do povo. A tradição, através das transformações individuais dos poetas, se renova e se recria sempre.

Em toda cultura popular e aqui especificando as brincadeiras folclóricas, há quase sempre adaptações nos temas, acrescentado às cantigas traços típicos das diferentes regiões nas quais elas se manifestam. Não há uma transposição mecânica, mas conforme explica Ayala (1987) há uma “aclimatação” de cenários e expressões, e dessa forma a origem se perde no tempo.

É levando em consideração essa incessante renovação das manifestações populares que acentua Lewin (1979, p. 157-204) “a cultura popular deve ser apreciada como inseparável da sua evolução histórica, porque como tema que por si só tem sua história, sofre constantes mudanças”.

Como conseqüência dessa combinação, que ao longo dos tempos ajustou vários traços, as manifestações populares tornaram-se ricamente belas e atualizadas, como nos mostra Melo (1981) em seus estudos. De acordo o pesquisador (*Op. Cit.* p. 166-167) as cantigas de roda sofreram influências de culturas diversas, principalmente lusitana, africana, ameríndia, espanhola, francesa e portuguesa. Mas, cumpre enfatizar que, dentro do nosso próprio país

essas melodias foram sendo modificadas, ganhando contornos peculiares a cada região. Vejamos os exemplos a seguir:

Terezinha de Jesus

Terezinha de Jesus
Deu uma queda e foi ao chão
Acudiu três cavalheiros,
Todos três de chapéu na mão.
O primeiro foi seu pai,
O segundo seu irmão,

O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão.
Da laranja quero um gomo,
Do limão quero um pedaço,
Da morena mais bonita
Quero um beijo e um abraço.

“Terezinha de Jesus” é uma cantiga com tom amoroso e que possibilita a realização de um jogo dramático, convidando também os meninos para participarem da brincadeira, visto que, em nossa sociedade, a brincadeira de roda ainda é vista como um acontecimento genuinamente feminino.

A temática amorosa é muito recorrente nas cantigas de roda, colocando as crianças em contato com assuntos que são, muitas vezes, sufocados pela família e pela escola. É importante que os educadores saibam que o fato das crianças participarem dessas brincadeiras não as iniciam precocemente em assuntos adultos, como acreditam alguns. Nas cantigas essa temática não possui apelo erótico, podendo as crianças brincarem a vontade, sem maiores restrições.

Melo (*Op. Cit.* p. 202) apresenta outras variantes dessa cantiga: na versão pernambucana recolhida por Pereira da Costa (1908), há o acréscimo da seguinte quadra: “Tanta laranja madura, / Tanto limão pelo chão, / Tanta menina bonita, / Tanto rapaz bestalhão”. Sílvio Romero (1985) divulga versão colhida por Couto de Magalhães, no Pará: “Quanta laranja miúda, / Quanta florzinha no chão, / Quanto sangue derramado, / Por causa desta paixão”. Em Minas Gerais, o acréscimo anotado por Alexina Pinto (1909) é: “Terezinha levantou-se, / Levantou-se lá do chão, / E sorrindo disse ao noivo: / Eu te dou meu coração”.

O cravo brigou com a rosa

O cravo brigou com a rosa,
Debaixo de uma sacada,
O cravo ficou ferido
E a rosa despedaçada.
O cravo ficou doente,
A rosa foi visitar,
O cravo deu um desmaio
E a rosa pôs-se a chorar.

Também com temática amorosa, essa bela cantiga conta a história meio desastrosa de um cravo e de uma rosa que parecem se gostar, mas que não se entendem. O ritmo da melodia lembra as cantigas de ninar e, assim como a música apresentada anteriormente, suas imagens podem proporcionar um divertido jogo dramático entre os meninos e as meninas.

Segundo Melo (*Op. Cit.* p. 201) em outras versões dessa cantiga, acrescenta-se a quadra: “Palma, palma, palma, / pé, pé, pé, / roda, roda, roda, / caranguejo peixe é”. O pesquisador explica que Sílvio Romero (1985) divulgou a seguinte variante: “O cravo tem vinte folhas, / A rosa tem vinte e uma, / Anda o cravo em demanda / Porque a rosa tem mais uma. / Viva o cravo, viva a rosa, / Viva o palácio do Rei; / Viva o primeiro amor, / Que nesta terra tomei.

Postos esses exemplos, seria errôneo afirmar que essas brincadeiras estão desaparecendo e que, por isso, precisam ser resgatadas. O que se faz necessário é um maior estímulo por parte de alguns adultos (pais e educadores) na apresentação dessas manifestações aos pequenos. Certo está que as crianças crescem e começam a apresentar interesses por outras modalidades. Neste estágio, os textos poéticos escritos por autores modernos, poderão ser agradáveis para dar continuidade a esse processo estimulado antes da chegada ao ambiente escolar.

1.1. As brincadeiras de roda enquanto estímulo físico e interacionista

De acordo com Heylen (1987, p. 102), as brincadeiras de roda “são um verdadeiro estímulo para as ações corporais. Sua execução treina, organiza e canaliza o desgaste da energia imanente da criança”. A mesma autora (*Op. Cit.*, p.152) expõe que,

Na sua forma vivencial o conjunto dessas brincadeiras caracteriza-se pela ação, por causa da grande movimentação que as acompanha; pela interação, pois elas acontecem em clima de sociabilidade; e pela função, porque exercem um papel de utilidade.

Outros teóricos mostram que essas manifestações preparam as crianças para um sistema social mais elaborado e fazem isso através de um processo lúdico. Há uma organização prévia na realização dessas brincadeiras. As crianças, sem necessariamente a ajuda de um adulto, vão estabelecendo as regras do jogo. Cascudo (1984, p. 58) explica como acontece essa organização:

(...) primeiro os processos para escolher quem inicia o brinquedo, quem vai correr, cantar ou dirigir a fila neste ou naquele ponto. A escolha é feita por meio de fórmulas que indicam, fortuitamente o iniciador. Na roda dos meninos e meninas, o mais esperto emprega as fórmulas acatadas e indiscutidas.

Observa-se que há um processo hierarquizador, no qual os participantes aceitam suas posições nas brincadeiras e entram no jogo do faz de conta, não pouca vezes acompanhados de músicas rimadas aprendidas com grande facilidade. As crianças sempre demonstram satisfação durante esses episódios, repetindo diversas vezes as mesmas brincadeiras.

É certo que se têm observado, em nossa moderna sociedade, um arrefecimento na vivência dessas manifestações, porém, é errôneo sustentar a idéia de que o desenvolvimento tecnológico provocou o desaparecimento delas.

Segundo Cascudo (*Op. Cit.*, p. 15), “inútil será pensar que um desenvolvimento industrial anulará o folclore”, e mais adiante acentua: “o folclore, sendo uma cultura do povo, é uma cultura viva, útil, natural.”

Apontando também uma concepção de brincadeira enquanto caráter socializador, Raabe (1980, p. 08) mostra que nas brincadeiras de grupo as crianças aprendem a interagir uma com as outras.

A criança aprende a situar-se em relação aos outros no quadro de estruturas definidas e hierarquizadas. Ao fazer isto começa a ter consciência de si mesma como membro do grupo e a determinar seu “status” pessoal; depois percebe o grupo em relação a si mesmo e a outros grupos.

Observamos nas citações acima, a ênfase dada ao feitiço interacionista das brincadeiras, concebidas como um meio que facilita a convivência social das crianças. Algumas manifestações populares são comumente abordadas por esse caráter prático. Outras feições presentes nessas modalidades muitas vezes são tratadas de modo pouco significativo. As estruturas das cantigas de roda, por exemplo, quase sempre possuem uma elaboração rítmica que confere poeticidade ao arranjo musical, tais como as aliteraões, as assonâncias e as imagens que se convertem num excelente material para ser vivenciado na escola. Vejamos esse aspecto mais detidamente no tópico a seguir.

1.2. As brincadeiras folclóricas enquanto estímulo poético

Embora ainda enfatizando o caráter pedagógico dessas brincadeiras, Melo (1981, p. 165) faz uma pequena alusão ao aspecto literário presente nas cantigas de roda:

É brincadeira completa sob o ponto de vista pedagógico. Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e desenvolve naturalmente os músculos ao ritmo das danças ingênuas. As artes da poesia, da música e da dança uniram-se nos brinquedos de rondas infantis, realizando a síntese magnífica de elementos imprescindíveis à educação escolar.

Através da cultura oral, as crianças mantêm contato com elementos que paulatinamente as encaminham para uma experiência poética mais complexa. Rica em sonoridade, as brincadeiras de roda, por exemplo, oferecem à criança a oportunidade de vivenciar o lúdico e desenvolver suas emoções e sua criatividade. Na verdade, essa experiência parece acontecer ainda muito mais cedo, quando ainda somos bebês.

Pondé (1982, p. 118) afirma que os acalantos constituem-se uma forma de “poesia que acompanha o homem desde o berço”. Dessa forma, as cantigas de ninar já trazem consigo alguns elementos que as aproximam do poético. Têm, pois, uma função iniciatória, que prepara a criança para um nível de linguagem mais elaborado. Segundo Pondé (*Op. Cit.*, p. 127)

(...) por intermédio das cantigas de ninar, o bebê trava contacto com a poesia. A iniciação à linguagem poética principia com o folclore infantil através de acalantos, parlendas, adivinhas e cantigas de roda numa trajetória que obedece aos níveis de elaboração da linguagem que a criança vai superando.

É quase sempre no colo das mães ou mesmo de um outro adulto, que a criança experimenta o seu primeiro contato sensorial. Enquanto a mãe o embala ou o amamenta, balbucios com poucos significados lingüísticos tranquilizam o bebê e criam laços afetivos entre ele e a sua mãe. Conforme a criança vai crescendo, outras manifestações vão freqüentando o seu universo e todas elas,

de alguma forma, com maior ou menor intensidade, apresentam elementos que estabelecem um vínculo com o poético.

Não pretendemos apresentar aqui a diferença entre as cantigas de roda e os poemas atuais, mas antes mostrar que eles se completam e nesse sentido é importante refletirmos nas colocações de Spina (2002) para um melhor entendimento da questão. Para o autor,

A poesia primitiva não é exclusivamente a poesia dos povos pré-letrados, mas a poesia que está ligada ao canto, indiferenciada, anônima e coletiva. É a poesia no seu estágio ancilar, isto é, subordinada à música e às vezes à coreografia, mais especialmente àquela.

Desde os primórdios, a musicalidade ocupou um lugar de destaque em detrimento da expressão verbal, pois é aquela que especialmente vai chamar a atenção dos ouvintes. Esse aspecto, dentre outros, constitui-se em elemento comum tanto nas cantigas de roda, quanto nos poemas infantis eruditos, visto que em ambas as manifestações nem sempre o código lingüístico tem algo a dizer, contudo, encanta através da sonoridade empregada. Segundo Spina (*Op. Cit.* 2002, p. 120) “o que impressiona não é a letra, mas a melodia que supera quase sempre a mensagem literária”.

Já no início desse trabalho, tentamos mostrar que a criança continuamente esteve submersa no mundo poético. Com maior ou menor intensidade, em algum momento de sua vida, a poesia se fez presente através das brincadeiras folclóricas, sempre permeadas de aspectos sonoros atraentes e lúdicos e, muitos poetas modernos, souberam aproveitar esse universo para produzir seus textos. Na verdade o emprego do motivo folclore sempre fez parte do universo infantil e é sublinhando esse fato que apresentamos os textos poéticos atuais como uma continuação para a educação estética e sensorial da criança.

As colocações acima nos remetem a Herder (*Apud* Ortiz, 1992 p. 23) que didaticamente faz a distinção entre a poesia de natureza e a poesia de cultura: a primeira, de aspecto intuitivo e informal, íntegra, segundo o estudioso, uma espécie de manifestação que, apesar da modernidade, vem resistindo a “degradação civilizatória”. É um elemento vivo, que também se modifica, acompanhando as novas gerações. A poesia de cultura, ao contrário, apresentaria um caráter individual, adquirida através da inteligência. Para Herder (*Op. Cit*, p. 23),

Como a dimensão intuitiva se sobrepõe à reflexiva, tem-se que a poesia de natureza constituiria a expressão lírica por excelência. A ela correspondem não somente a tradição oral como também alguns poetas como Homero e Shakespeare, que souberam captar e traduzir a alma popular.

Posto essa distinção, cumpre elucidar aqui que não é objetivo nosso atribuir valores para os dois tipos de poesias apontadas por Herder. Acreditamos na existência de uma experimentação primeira e espontânea que comumente é bloqueada pela escola para dar lugar a processos doutrinários. Além disso, concebemos os textos poéticos produzidos pelos poetas modernos, como recursos que poderão proporcionar às crianças a igual alegria vivenciada por elas nas brincadeiras de roda, desde que a escola os aborde com a mesma espontaneidade.

1.3. O lugar dos estímulos poéticos na escola

Em algumas realidades escolares as experiências que as crianças demonstram ter com a linguagem são ignoradas e o uso do texto literário apresenta-se não poucas vezes de modo equivocado. Com a chegada à escola e

iniciado o processo alfabetizador, algumas vezes se estabelece uma anulação das brincadeiras nas quais se exercitavam aspectos lingüísticos diferenciados e a criança passa a vivenciar um outro tipo de linguagem, encontrada nos livros utilizados pela escola e, inevitavelmente, há uma perda qualitativa em relação ao uso dinâmico da língua.

A trajetória sobre a concepção do ensino da leitura literária mostra, segundo Zilberman (1999), que esta tem sido sustentada por interesses didáticos, através de processos mecanicistas que somente contribuem para a formação de indivíduos reprodutores e passivos. De acordo com a autora, a leitura promovida pela escola, parece impedir os próprios pensamentos, pois é uma leitura que tem como intuito doutrinar, tendo muitas vezes a literatura como suporte e, dessa forma, as crianças vão sendo levadas por uma educação do “não sentir”, conforme acentua Baumgratz (2004, p. 05).

Comumente as escolas privilegiam as narrativas no processo alfabetizador por oferecerem uma leitura linear e, estas, quase sempre não exploram aspectos como o som e o ritmo. De acordo com Pondé (1982, p. 123),

(...) a leitura pormenorizada instaura-se com a alfabetização, e, a partir daí, começa a atrofiar-se esta visão emocional e simultânea, que só a poesia poderá recuperar. O próprio processo de leitura da prosa contribui para este empobrecimento, pois exige que se galgue palavra por palavra, numa ordem linear.

Se brincando de roda as crianças entram em contato com uma estrutura musical de ritmos e sons variados, a escola pode fazer perdurar essa experiência por mais tempo, dando continuidade a esse processo, realizando também a leitura de poemas através de uma perspectiva mais lúdica, como foi visto em uma das escolas visitadas (ver capítulo de análise).

Valorizando, divulgando e vivenciando a cultura popular através das brincadeiras folclóricas e, proporcionando ainda, o contato dos alunos com os poemas infantis contemporâneos, a escola estará negando a idéia de que as crianças não gostam mais dessas modalidades.

Em seu livro *Problemas da Literatura Infantil*, Meireles (1984, p. 54) comenta sobre a Literatura Tradicional, apontando que as recordações dessa modalidade “conservam-se nas mãos das crianças”. Segundo a autora, se considerarmos essa continuidade, mesmo depois de tanto tempo, veremos que ainda existe um grande teor de experimento humano nessas tradições infantis espalhadas pelo mundo.

Paes (1996, p. 23-24), em depoimento, desabafa dizendo que os seus primeiros poemas não foram publicados, pois um editor, “mesmo tendo achado os poemas interessantes”, lhe disse que “poemas não atraem as crianças de hoje”. Em contradição a esse pensamento, em 1984 um outro editor publicou seu livro *É isso ali*, que teve do público uma resposta positiva, “desmentindo o preconceito de criança não gostar de poesia”, conforme explica o poeta.

De fato as crianças se sentem atraídas pelas brincadeiras de roda e gostam muito de ouvir a leitura de poemas. É preciso, no entanto, apresentá-las, fazê-las aprender e sentir a beleza e a importância dessas manifestações, para que assim, possam repassá-las para outras gerações. Não podemos apreciar algo que nunca nos foi apresentado ou que o foi de maneira pouco atraente, como se fosse algo sem importância. É certo que as crianças andam encantadas com jogos e brinquedos eletrônicos e com músicas padronizadas, quase sempre sem nenhum valor estético e, assim, afastam-se de outros tipos de brincadeiras. Contudo, segundo Cavalcanti (2002, p. 08),

A literatura infanto-juvenil pode exercer um papel muito importante nos dias de hoje. Apesar da modernidade (ou até da pós-modernidade), dominada pela mecanização das pessoas, ainda pode haver espaço para o sonho.

De acordo com a autora (*Op. Cit.*, p. 09), começa a tornar-se raro o exercício da imaginação, visto que estamos inseridos em um mundo no qual “nos habituamos a consumir tudo pronto, devidamente cozinhado e embalado (...)”.

Apesar do exposto acima, alguns ambientes escolares têm demonstrado preocupação com esse fato e realizado projetos significantes no tocante a um trabalho diferenciado, no qual outros referentes e não somente os conteúdos curriculares, ganham relevância. Para Cavalcanti, (*Op. Cit.*, p. 12)

(...) torna-se fundamental realçar toda forma de expressão que tem como objetivo ampliar a visão de mundo da criança, resgatando-lhe um sentido de vida maior, no qual ela possa sentir-se valorizada e estimulada a buscar outros graus de maturidade.

A atitude para aprimorar esse “realce de expressão” deve, portanto, partir do adulto, tomando a iniciativa de ampliar a visão de mundo das crianças. A leitura de poemas na escola pode ser um meio significativo de expandir experiências, posto que essa atividade oferece ao aluno o experimento de uma linguagem tão dinâmica quanto aquela própria das manifestações populares vivenciadas na família e na comunidade de forma espontânea e prazerosa.

Ainda conforme Cavalcanti (*Op. Cit.*, p. 14) as crianças são capazes de “resguardar seu mundo de fantasia, fazendo viver toda a amplitude do seu ser criança”. Como se percebe, a autora fala da literatura como sendo um caminho para a construção de um sujeito mais feliz ou, como ela mesma diz, como um caminho para a “construção de um sujeito mais sensível” e,

(...) capaz de adentrar no êxtase da fantasia, da criação, e, por conseguinte do maravilhoso que nos lança para o mundo (re)criado dos desejos mais secretos, dos anseios sentidos e vividos plenamente, apenas, pelo estabelecido como poético e verdadeiro, tecidos pela palavra-metáfora. (p. 27-28)

Como tem sido ressaltado aqui, esse mundo de fantasia começa a ser construído antes da criança iniciar seu percurso pela escola. Os educadores poderão fazê-lo prosseguir, mas para tanto, devem conhecer com certa propriedade o universo infantil, favorecendo a permanência da criança em seu mundo poético. Como acreditam alguns, isso não significa infantilizar, nem deixar de mostrar para a criança que existe um mundo real, até por que ela bem o sabe e é justamente por isso que inventa seu próprio e mágico mundo. Diferente dos adultos, as crianças conseguem transitar entre o mundo real e irreal sem grandes dificuldades e essa característica lúdica infantil é saudável e desenvolve a criatividade.

Quase sempre a escola não tem sido um lugar para grandes emoções. Costumeiramente ela desfigura ou mesmo bloqueia o contato da criança com a sensibilidade. É justamente na escola – lugar onde a criança passa pelo menos quatro horas por dia – que ela deixa muitas vezes de viver as alegrias que experimentava antes e incursa num mundo pouco atrativo e feliz. A hora do recreio passa a ser o momento mais esperando, pois é nele que a criança extravasa seus pensamentos e as suas emoções.

Brincar também se constitui em um aprendizado. Comumente as crianças aprendem a brincar de roda com outras crianças, uma vez que essas brincadeiras representam jogos cooperativos que realmente facilitam a socialização. Aceitamos a concepção de que embora despojadas e sem grandes formalidades,

elas facilitam a interação dos envolvidos nas brincadeiras, mas além desse aspecto, faz-se necessário o reconhecimento do arranjo poético dessas cantigas e, sobretudo, é indispensável abrir caminhos que possam levar os pequenos até outras vivências literárias.

Candido (1999, p. 82), refletindo sobre o papel da literatura, comenta a respeito da função psicológica presente nesta modalidade. Segundo o autor,

A produção e fruição desta [da literatura] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.

Acreditamos que as brincadeiras folclóricas, juntamente com os textos poéticos atuais, possam responder inicialmente a essas necessidades de maneira espontânea e ao mesmo tempo ordenada. Espontânea enquanto experiência humana, retirada da riqueza oral e, ordenada, pois, como explica Candido (*Op. Cit.*, 83) “a fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade, fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.”

As crianças gostam muito das manifestações poéticas e, por isso, a escola deve começar valorizando a tradição oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem infantil de modo significativo. Há uma proposta lúdica nessas modalidades, nas quais ganham ênfase os jogos sonoros da língua, constituindo em um meio agradável para o cultivo da sensibilidade, da inteligência e da criatividade.

De acordo com Balieiro (2004, p. 07), “nem sempre a linguagem tem valor utilitário a simples necessidade de comunicar e se fazer entender, de emitir uma mensagem específica – ela tem a sua dimensão lúdica e sensorial”. Isso é

observável em muitos poemas eruditos e também nas cantigas de roda. Em seus campos léxico e semântico, nem sempre encontramos significado lógico, mas uma função lingüística importante na brincadeira, atribuindo à melodia e ao ritmo, características que provocam prazer. A criança se diverte cantando ou ouvindo os poemas e, enquanto isso, um universo de idéias e figuras vai surgindo em seu imaginário. Portanto, brincar com a linguagem é inusitado, divertido e exercita intensamente o ato criativo, garante Balieiro (*Op. Cit.*, p. 07).

Finalizaremos esse tópico com um questionamento feito pelo poeta Drummond¹ em relação à prática escolar. É um reclame feito em 1974 e, embora muita coisa tenha mudado nesses últimos anos, ainda encontramos realidades como as que ele denuncia.

Não estará na escola, mas do que qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai perecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?... a escola não repara no seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

1.4. Ler para doutrinar. Que história é essa?

As primeiras experiências que as crianças vivenciam na escola, são, quase sempre, através de processos como os aludidos no tópico anterior. A literatura tem sido utilizada para transmitir conteúdos didáticos e até mesmo regras de obediência.

Segundo Wajskop (1999, p. 23-34),

A maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, como se sua ação simbólica servisse apenas para facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida a priori pela escola, em prol de objetivos imediatistas.

¹ Carlos Drummond de Andrade. Suplemento pedagógico nº. 34 do Jornal Minas Gerais: Belo Horizonte, outubro, 1974.

O caráter lúdico dos textos literários é ignorado para dar lugar a um procedimento mecânico, esperando dos alunos passividade, silêncio, obediência e respostas prontas, reprimindo assim uma atividade que é inerente à infância: a brincadeira. Por trás dessa criança moldada pela escola, encontra-se outra mais ativa, curiosa, ávida por novas descobertas e para interagir com as pessoas e com o ambiente que a cerca.

As práticas de leitura ainda procuram atender as solicitações do sistema educacional, que privilegiam resultados metódicos, dando ênfase a leitura enquanto decodificação. Essa visão de leitura é repassada às crianças já nos seus primeiros anos de escola, assegurando o controle dos livros didáticos e do professor no que se refere à construção dos sentidos, como nos mostram os exemplos abaixo retirados do livro “Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental”, de Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge (2006, p. 58-71). Nesse volume, dentre outros exemplos, é sugerida a leitura compreensiva e interpretativa do texto “Moda da menina trombuda” de Cecília Meireles da seguinte forma:

É a moda
da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.

(A menina mimada!)
É a moda
da menina muda
que muda
de modos
e já não é trombuda.

(A menina amada!)

Proposta de atividade partindo do poema acima:

Segundo sugestão do livro, a professora deve escrever a palavra **trombuda** no quadro com o objetivo de explorar seu significado e de fixar o registro do encontro consonantal **tr**, transcrevendo as respostas dos alunos a partir dos seguintes exercícios:

a) Responda oralmente:

- O que significa a palavra trombuda?
- Que palavras você conhece que iniciam com as mesmas letras de trombuda?

b) Encontre palavras escondidas dentro de trombuda:

TROMBUDA			

c) Preencha os retângulos com palavras tiradas do poema que iniciem com a mesma letra de "Moda".

MODA			

Poema “O vestido de Laura” de 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.

No 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!

ATIVIDADES:

a) Leia as alternativas e marque **V** para as verdadeiras e **F** para as falsas:

- Um bordado é feito com lã e duas agulhas.
- Para se fazer um bordado, são necessários tecidos, agulha, linha e paciência.
- Um dos livros do Ziraldo foi ilustrado por bordadeiras.
- É preciso escolher as cores das linhas para fazer o bordado.
- Muitos jovens costumam bordar.

b) No poema encontramos duas palavras que se repetem, uma após a outra: circule essa palavra no poema; copie uma das estrofes em que isso acontece e explique por que a autora repetiu as palavras:

c) Preencha o espaço com uma das palavras do quadro ao lado que melhor combine com o poema:

No segundo, _____ borboletas voando, num fino bando.	ainda – casa – caderno – também – só somente – talvez – mas – porque – e
--	--

d) Além da palavra que você usou, há mais uma que combina? Escreva no retângulo abaixo:

Cumprido dizer que o livro, do qual foram retirados esses exemplos, tem como objetivo apresentar aos educadores propostas inovadoras e atraentes para o trabalho com a leitura literária e parece não ter fugido muito do caráter didático que permeia quase toda proposta educacional no âmbito literário.

Na apresentação do livro (*Op. Cit.*, p.12-13) encontramos as seguintes reflexões: “O projeto deseja formar leitores, sem deixar de concretizar as metas do ensino de Língua Portuguesa, preparando alunos para o deciframento de obras literárias e o uso adequado da linguagem verbal”; “Ministra boas lições ao professor, revitalizando uma parceria centenária com propostas já testadas e aprovadas, capazes de mostrar que o texto em sala de aula pode, sim, formar leitores, sem deixar de preparar o estudante para a vida prática (...)”.

Mais uma vez comprova-se, por meio desse manual, o uso do texto literário para objetivos que estão fora dele, comprometendo desse modo a formação de leitores literários. Ao ingressar na escola, a criança é levada comumente a participar de atividades como as expostas acima, que em nada contribuem para a reflexão, nem para o desenvolvimento da sensibilidade. O aspecto lúdico é sistematizado através de exercícios que garantem apenas a transmissão de conteúdos. Segundo Zilberman (2003, p. 12), “somente a realização literariamente válida rompe os compromissos (que estão na gênese histórica da produção infantil) com a pedagogia e, sobretudo, com a doutrinação”.

É sabido que no Brasil a Literatura Infantil originou-se pela necessidade de educar. De acordo com Zilberman (1987, p.12), “ainda se pode verificar esta

prioridade do interesse didático e moralista em vários tratados modernos sobre literatura infantil”. Cumpre dizer, porém, que não somos inteiramente avessos ao viés pedagógico que freqüentemente se atribui à leitura literária. O que questionamos é a sobreposição do cumprimento curricular em detrimento dos aspectos lúdicos e da fantasia que permeiam com freqüência as produções literárias e que tanto chamam a atenção das crianças. Esse fato se deu principalmente através de alguns autores que revisitaram o universo infantil e alcançaram recursos poéticos atrativos.

Para Versiani (*Apud* Paiva, 2000, p. 50), é “oportuno refletir sobre a leitura de poesia e sobre o que a torna tão vulnerável a usos que anulam a sua dimensão estética”. A experiência estética pode surgir no momento da leitura se ela for realizada privilegiando os aspectos sonoros do texto e as suas imagens, diferenciando a produção poética de outras formas discursivas.

A leitura de poemas se não for bem conduzida, pode desencantar o leitor/ouvinte e conseqüentemente ser abandonada. De acordo com Versiani (*Op. Cit.*, p.52) “uma leitura partilhada pode inaugurar uma relação depois autônoma de prazer, felicidade e descoberta do fato estético”.

A seleção e a composição das palavras nos textos de alguns poetas podem agradar porque, não estando em conformidade com os padrões convencionais da língua, provocam sensações de humor, de alegria, de espanto e, através desse jogo lingüístico, “a criança descobre e se familiariza com a sonoridade da língua, enquanto descobre suas possibilidades combinatórias”, acentua Magalhães (1987, p. 32), mas para isso, o trabalho com os poemas deve destacar esses elementos e não se resumir aos exercícios de cópia e memorização.

Hoje, no contexto da criação poética para crianças, destaca-se a pluralidade de signos e de valores, enobrecendo o sistema lingüístico e concomitantemente desenvolvendo a linguagem infantil. Conforme nos informa Turchi (*In: Ceccantini 2004, p. 43*),

O experimentalismo e a quebra da discursividade, a perspectiva infantil, a tematização do universo cotidiano e a reutilização das formas folclóricas têm constituído uma polifonia de épocas e lugares revisitados pelo poeta.

Constata-se, desse modo, que os caminhos conduzidos pela Língua Portuguesa são intermináveis e quando dirigidos pela habilidade do artista, podem oferecer grandes resultados estéticos, a exemplo do texto a seguir, de Cecília Meireles:

O menino azul

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores
– de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
com barquinhos no mar.
E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

(Cecília Meireles. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990)

O título desse poema já ocasiona certo estranhamento: é possível existir um menino azul? Neste texto, a fantasia poética em modelo de edital, informa que o menino quer um burrinho para passear, mas ele não quer qualquer burrinho, é preciso que seja 'Um burrinho manso/ que não corra e nem pule/ mas que saiba conversar'. Essas imagens mencionadas pelo texto conduzem o leitor por caminhos inquietantes e inusitados. No decorrer das próximas estrofes são descritas todas as qualidades que o burrinho deverá ter: deverá saber o nome dos rios, das montanhas, das flores e saber inventar histórias bonitas...

O estranhamento causado pelo poema é justamente a imagem de um burrinho muito inteligente, que sabe de muitas coisas, visto que, em nossa cultura, a palavra burro/burra é empregada para designar pessoas que têm dificuldades de aprender as coisas. O menino, que é um ser humano e, na lógica habitual, era quem deveria ensinar ao burrinho, representa aquele que quer aprender tudo com o animal.

Durante todo o poema, constata-se o uso da expressão "burrinho" no lugar de "burro". Talvez essa escolha lexical tenha a intenção de dissociar a expressão "burro" de interpretações grosseiras, como as que comumente ouvimos e, garante, dessa forma, um tom de afetividade ao texto. O menino do poema é um menino que não sabe ler, objetivo principal explorado pela escola nas séries iniciais. Aqui isso não é visto como algo imprescindível para quem precisa receber uma carta e viver momentos de alegria como os que ele viveria com o animalzinho.

A última estrofe chama muita atenção, forçando o receptor voltar à leitura para reconstruir algumas imagens que certamente provocarão o riso pelo imprevisto a que se referem: o nome da rua e o número da casa representam algo

que foge da coerência, mas que completam o cenário fantasioso do texto.

Segundo Mello (2001, p. 72),

No poema, a imagem é o recurso que traduz as correspondências entre o mundo externo e o mundo interno, exteriorizando as 'paisagens' íntimas do sujeito lírico, com o qual o leitor se identifica e, muitas vezes, se compreende.

No poema "O menino azul" as imagens íntimas expressam as vontades do eu lírico através de um menino imaginário com sonhos impossíveis, mas ao mesmo tempo pueris e cheios de significação.

Os aspectos sensoriais que devem ser destacados no momento da leitura de poemas como o supracitado, são aqueles que possam despertar emoções e realçar as imagens sugeridas pelo texto e, especialmente, realizar uma leitura que coloque em destaque a sonorização do poema. Assumpção (*In: Ceccantini 2004, p. 234*) explica que,

Na estrutura imanente ao texto poético, destaca-se a sonoridade, que chega ao leitor através de uma percepção física. Na sua origem, mais especificamente na poesia folclórica, o poema se dá a conhecer através da oralidade.

A autora acrescenta ainda que essa sonoridade ganha sempre destaque e importância "seja no poema retirado da tradição folclórica como as parlendas, as lenga-lengas, os trava-línguas e as cantigas de roda, seja no poema erudito" (*Op. Cit. p. 234*). Não é difícil perceber, porém, que a criança tem uma vasta experiência com todos esses estímulos. Felizmente, muitos poetas hodiernos parecem saber disso e recriam o universo infantil de maneira lúdica e, portanto, divertida e dinâmica.

Tal concepção de abordagem do texto poético almeja que a criança tenha uma experiência que lhe permita tomar consciência de que a língua que fala todos os dias poderá lhe oferecer muitas possibilidades de vivências lúdicas com o fenômeno lingüístico e, não apenas, a relação passiva entre língua e falante.

Todos os pontos de vista expostos acima pelos estudiosos, guardado suas diferenças, parecem-nos convergir para a compreensão de que a leitura literária deve ser realizada como um momento que poderá levar o aluno ao prazer estético. Para Jauss (1979, p. 74), a experiência estética tem uma função social, visto que “libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais ao cotidiano”. Nesse sentido, oferecer uma vivência significativa com a leitura de poemas na escola, seria oferecer às crianças oportunidades de afastamento dos processos sistemáticos para dar lugar a momentos de beleza e alegria.

De acordo com a mesma linha de pensamento apresentada acima, Paes (1996, p.32), defende que a escola tem um papel importante a cumprir no desenvolvimento desse hábito, “especialmente num país como o nosso, em que cultura que não seja de massa, primária e rasteira, não merece maior apreço”. Para o poeta, “transformar a leitura de poemas em pretexto para tarefas escolares, destrói o prazer de ler”.

Partindo dessas colocações, acreditamos que o professor é o principal mediador para despertar, na criança, o prazer pela leitura poética. Deve, além de se colocar como intercessor nesse processo, procurar ter consciência a respeito da experiência sensorial dos seus alunos. Precisa ainda ter em mente e não esquecer, que as crianças chegam à escola já tendo vivenciado várias manifestações poéticas através das cantigas de roda (poemas orais cantados).

A respeito da perspectiva interativa que deve conduzir o letramento literário, há que se levar em consideração os pontos de vista de Iser (1996) e de Jauss (1979; 1994), nos postulados teóricos da Estética da Recepção, que sugerem o estudo da obra literária voltado, principalmente, para o universo do leitor.

Segundo Carvalho (*In*: Ceccantini 2004, p. 269), as concepções dos autores citados acima,

Redimensionam o conceito de leitor e mudam a concepção de literatura enquanto sistema de sentido fechado e definitivo para a de um sistema que se constrói através do relacionamento dinâmico entre autor, obra e leitor.

Para Jauss e Iser, o leitor assume um papel importante durante o processo de leitura, na medida em que a partir da inserção de outros elementos, atualiza e dá existência ao fenômeno estético. Jauss (*Op. Cit.*, p. 75-76) afirma que essa atitude gera uma participação de co-produção por parte do receptor e, dessa forma, o objeto distanciado não é contemplado inteiramente de modo desinteressado, ou seja, aquele que o recebe é também seu produtor, havendo uma “reciprocidade entre o sujeito e esse objeto”.

A partir dessas constatações a importância do recebedor incide quando se verifica que através dele a criação literária ganha existência, gerando uma das categorias fundamentais da fruição estética: a *Poiesis*. Segundo Jauss (1979) essa categoria está relacionada ao prazer diante da obra criada (tanto pelo autor, quanto pelo leitor), liberando-os do cotidiano e satisfazendo através desse resultado algumas necessidades individuais.

Além da *Poiesis*, dois outros termos correspondem às categorias fundamentais da fruição estética: a *Aisthesis* e a *Katharsis*. A *Aisthesis* refere-se ao prazer estético sensorialmente percebido e sentido pelo receptor, gerando

conforme Jauss (*Op. Cit.* P. 80-82), “uma visão intensificada ou através do processo de estranhamento, uma visão renovada”. A *Katharsis* por sua vez, segundo o mesmo teórico (*Op. Cit.* P. 80-82), está relacionada ao “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique”.

As três etapas descritas resumidamente acima (*Poiesis*, *Aisthesis*, *Katharsis*) não acontecem de forma hierarquizada, elas estão inter-relacionadas, podendo incidir sobre o receptor simultaneamente. Portanto, no caso específico tratado nesse trabalho, qual seja, a experiência estética com poemas, talvez a *Aisthesis* seja a categoria mais expressiva, visto que, conforme explica Silveira (2007, p. 44),

O imaginário infantil é marcado pela curiosidade e por constantes descobertas que surgem espontaneamente e, desse modo, 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.

A interação estabelecida entre o texto e o receptor no momento da leitura, poderá, como explica Zilberman (1987, p. 79), “ocasionar a transmissão de algum saber.” Esse “saber” aludido pela autora diz respeito à emancipação alcançada pelo leitor, legitimando o seu estar no mundo, como sujeito histórico.

Conforme Zilberman (*Op. Cit.*, p. 80) “a leitura enquanto tarefa de deciframento implica uma interpretação do texto e do mundo escondido atrás dele, retornando o circuito para o sujeito”. O conceito de deciframento é bem assinalado pelas concepções de Iser, segundo o qual existem alguns vazios, indeterminações e negações nos textos literários que constituem a porta de entrada do leitor no universo ficcional. Ao refletir a cerca do conceito de leitura apresentado por Iser,

Zilberman (*Op. Cit.*, p. 81) explica que “o relato supõe necessariamente um recebedor, incumbido do preenchimento de vazios”.

De acordo com Iser (1979, p. 83-89), no momento da leitura, é a interação que regula o procedimento de diálogo entre leitor e texto:

Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. A assimetria entre texto e leitor, não é determinada de antemão e esta própria indeterminação introduz as múltiplas possibilidades de comunicação.

A indeterminação do sentido do texto refere-se aos espaços que deverão ser preenchidos pelo leitor, este estimulado por meio da tessitura textual. As colocações de Iser cabem não somente para as narrativas, como também para os textos poéticos. Talvez precisamente para estes, visto que apresentam uma linguagem mais plurissignificativa e operam muitas vezes com o ilogismo, apresentando, deste modo, vários momentos de indeterminação. Caberá ao leitor, dar sentido a esses momentos imprecisos, partindo do seu horizonte de expectativas, gerando uma relação dialógica entre ele e o texto.

Entretanto cumpre mencionar que os vazios não são preenchidos pelo receptor aleatoriamente, mas mediante algumas condições de controle que dão sentido ao que está sendo lido. O texto poético viabiliza a participação do leitor nessa construção e dessa forma o professor poderá encontrar nos poemas um caminho possível para desenvolver nas crianças aspectos cognitivos, estimulando a criatividade e o senso crítico delas.

É de efetiva importância realizar com as crianças momentos nos quais elas possam demonstrar suas participações na construção de sentido dos poemas e, após vários momentos de vivência com eles através de leituras e outras atividades

tais como ilustração, pantomima², jogo dramático e conversas informais, verificar os “resultados emocionais” que esses textos possam ter suscitado nelas. Segundo Zilberman (1987, p. 84),

Os efeitos emocionais obtidos indicam que a instância pode interferir na percepção do leitor e orientar seu deciframento. Embora suponha o distanciamento desse, a leitura depende de uma identificação afetiva com os eventos, sem o que não se produz a fruição estética.

Lacerda (2006, p. 14) diz que, atribuindo importância ao leitor, não se está querendo afirmar que “as obras não tenham algo a nos dizer ou, até mesmo, que não “ensinem”, fazendo-nos absorver, de certa forma, experiências que se assemelham com as nossas próprias”. Todavia, muitas vezes nas escolas, o viés pedagógico ganha relevo em detrimento do caráter artístico e de humanização e, como afirma a autora citada (*Op. Cit.*, p.14), a literatura passa a ser utilizada como “veículos de manipulação da infância, oferecendo padrões de comportamentos exemplares a serem introjetados e repetidos para a manutenção do bom funcionamento da sociedade”.

Muitas vezes, não é intenção do poeta conferir um caráter pedagógico à seus textos, mas alguns ambientes escolares atribuem ao trabalho do artista esta função e oferecem às crianças apenas o olhar utilitarista para as obras, num objetivo incessante de trabalhar unidades temáticas ou atividades que priorizem a cópia, com total desconsideração para o jogo de palavras e de sentidos que, por si só, já contribuem para o desenvolvimento da linguagem infantil.

² Pantomima é um teatro gestual que faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de gestos. É a arte de narrar com o corpo. É uma modalidade cênica que se diferencia da expressão corporal e da dança, basicamente é a arte objetiva da mímica.

Não podemos negar a existência de poemas pedagógicos. São aqueles que, ao contrário dos lúdicos, pretendem ensinar algum conteúdo ao leitor. Nesses poemas, embora haja o jogo de palavras, a intenção é extraliterária, ou seja, se insere como instrumento de ensinamento e, mesmo quando bem construídos, desvirtuam a idéia de arte, mostrando às crianças uma visão pragmática da leitura literária, como no exemplo do poema de Ruth Rocha (1976, p. 4):

C

C de Casa,
C de Cola,
De Coruja e de Cartola.
C de Cobra,
E de Chinelo
De Camelo e de Castelo.

Comentando o poema acima, diz Aguiar (2001, p.125),

Com versos curtos e ritmo ágil, rimas com vogais abertas e estruturas repetidas, o poema diverte o leitor, funcionando como um jogo de palavras. Mas elas não são gratuitas, como na criação lúdica: aqui, sem dúvida nenhuma, são instrumentos úteis à alfabetização. Daí o predomínio do pedagogismo sobre a construção poética, pois o texto está a serviço de uma intenção extraliterária: a de ensinar o código escrito ao aprendiz.

Há também, em algumas manifestações folclóricas, a presença do aspecto pedagógico, visto que nelas encontramos o treinamento do raciocínio e da memorização através do canto. Melo (1981, p. 165) explica que, “não foi sem razão que os jardins de infância do país adotaram as cantigas de roda como parte essencial no desdobramento de seus cursos”. A mnemônia³ abaixo ilustra mais um exemplo:

³ Segundo Bordini (*Op. Cit.*, p. 27-46), “essa espécie folclórica é dedicada à memorização de conhecimentos infantilmente considerados, sendo a maior parte relacionada à contagem ou a saberes ingênuos.”

Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis feijão pra nós três
Sete, oito feijão com biscoito
Nove, dez feijão com pastéis.

Desse modo, percebemos que as brincadeiras folclóricas e os textos de alguns poetas contemporâneos podem assumir um caráter pedagógico. Muitas vezes eles parecem querer ensinar algo, mas como foi mencionado antes, não tomamos como extrema negação esse viés didático. Se for opção do professor utilizá-lo, que o faça de maneira moderada, introduzindo outros meios de contato com o poético. Não é interessante, porém, sempre que for levar um poema ao aluno, atribuir-lhe objetivos extraliterários, com pretexto para ensinar algo. A relação com a poesia deve ser diária e feliz, assim como foram as experiências poéticas experimentadas com tanta alegria e ludismo, durante as brincadeiras com outras crianças, fora da escola.

De acordo com Lacerda (2006, p. 92), “a melhor forma de tentar promover o gosto pela leitura literária é simplesmente ler para a criança. A leitura da obra se encarrega, por si só, de atrair o aluno”. Deste modo, a escola pode fazer com que esses textos tenham regularidade na sala de aula e não sejam apenas lembrados como motivo para explorar temas ou datas comemorativas, procurando contemplar com maior relevância aspectos que interessam as crianças.

Se a escola e principalmente o professor não compreendem que as brincadeiras de roda (poemas orais cantados) e as composições poéticas modernas, são manifestações que devem ser experimentadas através de atividades lúdicas, jamais irão abordá-las a partir desse feitio, desviando a perspectiva de brincar, sugerida por esses textos. A escola tem um papel importante no reencontro entre a criança e a poesia. A educação literária pode

aperfeiçoar a personalidade, ajudando na formação de sujeitos mais sensíveis e criativos.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



"Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...".

Fernando Pessoa

2.1. Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa, dada a sua natureza interativa, caracteriza-se predominantemente, como uma pesquisa-ação, visto que, esse tipo de investigação, segundo Marli (2002, p. 38), “realiza-se através de um processo sistemático da própria ação do pesquisador, ou como um estudo que envolve alguma forma de intervenção”.

De acordo com Thiollent (2002, p. 07-08), a pesquisa-ação “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” e procura “facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído”.

A mediação realizada guiou-se com o intuito de sobrepujar uma situação de rotina encontrada principalmente no cotidiano de uma das escolas, campo de pesquisa. Durante os momentos que estivemos nela, detectamos recorrências preocupantes no que se refere ao trabalho com a leitura literária: estava comumente sendo utilizada como pretexto para se ensinar algo e com isso, desprezavam-se outros aspectos, tais como: as imagens oferecidas pelos textos, sua sonorização e seu ritmo, feições que atraem muito as crianças.

A pesquisa foi organizada em dois seguimentos: num primeiro momento nos inserimos no ambiente escolar como observadoras (mês de março de 2007) e, dando seguimento, aconteceu a ocasião na qual vivenciamos com os alunos as cantigas de roda e os poemas infantis modernos (meses de abril, maio e início de junho do mesmo ano).

O objetivo de procurar a presença do poético nas escolas, bem como refletir sobre o modo como essa apresentação era realizada nestes espaços, orientou-nos para um estudo que se configura em uma pesquisa de natureza

qualitativa-interpretativista, visto que, far-se-á necessário um tratamento analítico e sistemático com o intuito de oferecer respostas e sugestões aos problemas levantados, já que, conforme Santos (2000, p. 30), “os dados só fazem sentido através de um tratamento lógico secundário, feito pelo pesquisador”.

Conforme Bogdan e Bikler (1999), a investigação qualitativa possui as seguintes características:

- É descritiva, buscando privilegiar detalhes;
- É intuitiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados estão sendo recolhidos.

Como foi visto em Bogdan e Bikler, esse processo de análise não oferece regras a serem seguidas e, sendo assim, o pesquisador analisa o caso estudado e apresenta sugestões que poderão mudar uma realidade vista como problemática. É um processo de análise subjetivo, mas no caso em questão, poderá suscitar reflexões e auxiliar o trabalho com o texto literário em sala de aula, especificamente em nosso caso, o trabalho com os poemas infantis.

2.2. Cenário e colaboradores

A pesquisa contou com a participação de professoras e alunos (as) de duas escolas públicas municipais localizadas em bairros distintos de Campina Grande: Pedregal e Bodocongó II. Buscando preservar os nomes das instituições envolvidas, a escola localizada no Pedregal será denominada de Escola A e a localizada em Bodocongó II de Escola B.

O primeiro contato em ambas as escolas teve como objetivo observar o espaço escolar e o cotidiano das crianças, tanto na hora do recreio, quanto na sala de aula.

Escola A:

Situada no bairro do Pedregal, é uma escola relativamente pequena: tem 07 salas de aula, uma sala de direção, uma biblioteca (que permanece fechada), cozinha e banheiros, estes em condições precárias. Os turnos funcionam da seguinte forma:

- Manhã: Pré I e II; 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos;
- Tarde: Pré I e II; 1º, 2º, 3º e 4º anos;
- Noite: Multiseriado numa turma com alunos de 2º ao 4º anos, na faixa etária de 15 à 63 anos.

Ao todo são 405 alunos divididos entre os três turnos, respectivamente:

- 165 pela manhã;
- 140 à tarde;
- 100 à noite.

De um modo geral, a comunidade que a escola acolhe é carente, assim como a instituição, que, comparada à escola B, é desprovida de brinquedos pedagógicos e outros materiais. No entanto, percebe-se que ao menos no turno onde a pesquisa foi desenvolvida, há, por parte dos profissionais, o desejo de fazer sempre o melhor pelos alunos que ali estudam. Desde o porteiro, até a direção da escola, todos demonstram carinho e compromisso com a educação das crianças.

Os recursos disponíveis aos professores são: quadro, giz, folhas de papel ofício e livros literários que ficam guardados na sala da diretora (e não na biblioteca), mas que podem ser utilizados pelas docentes, caso julguem necessário.

A turma escolhida para a vivência foi o 1º ano (antiga alfabetização), turno da tarde. Nela há ao todo 22 alunos, sendo 09 meninos e 13 meninas, entre cinco e dez anos de idade. Não são crianças carentes de leitura literária, visto que demonstram o reconhecimento de muitos títulos de narrativas e de poemas infantis. Esse fato foi percebido durante os momentos em que estivemos interagindo com elas: muitos dos poemas selecionados para a vivência já faziam parte do dia a dia escolar dos alunos, que os recitavam com familiaridade e satisfação.

Quanto à formação da professora, tem o ensino médio caracterizado de Logus e é formada em Pedagogia pela UVA (Universidade do Vale do Acaraú⁴). Está pela primeira vez numa escola pública como prestadora de serviço, tendo toda a sua experiência (08 anos) em escolas particulares da cidade de Campina Grande. Apresenta amplo interesse pela leitura literária, especialmente por poemas infantis e está sempre à procura de conhecer mais elementos relativos ao gênero e de aprender as melhores maneiras de abordá-lo junto às crianças.

A professora revelou que ainda sente dificuldades em dividir o tempo entre as atividades “obrigatórias” e aquelas relacionadas à apreciação do texto literário. Reconhece que oferece muito mais ênfase ao currículo escolar, mas mesmo assim, não deixa de proporcionar às crianças momentos de prazer.

A sala de aula onde foi desenvolvida a pesquisa é ornamentada com textos poéticos e outros cartazes relativos aos conteúdos que estavam sendo trabalhados. Tem ainda um “Cantinho da Leitura” onde se podem encontrar textos narrativos, poemas, jornais e revistas.

⁴A UVA é uma universidade particular que funciona em regime especial, no qual os alunos têm aulas apenas durante os sábados, num período de aproximadamente 8 horas.



Foto 1 (Cantinho da leitura)

Na parede estavam anexados os seguintes textos poéticos:

- “A casa e seu dono” (Elias José);
- “As tias” (Elias José);
- “As borboletas” (Vinícius de Moraes);
- “O tatu” (trava-língua).

Os dois primeiros poemas e o trava língua já estavam fixados antes da nossa chegada à escola e o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes foi colocado pela professora durante os dias que estivemos observando aquele ambiente escolar.

Escola B:

A Escola B está localizada no Bairro de Bodocongó II. É composta por 07 salas de aula, uma sala de direção, sala de professores, laboratório de informática, sala de leitura, banheiros e refeitório, além de amplo espaço físico

para as crianças brincarem na hora do recreio. É uma escola bem cuidada no que se refere à limpeza e organização espacial. Nela os turnos funcionam da seguinte forma:

- Manhã: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos;
- Tarde: Pré I e II; 2º, 3º, 4º e 5º anos;
- Noite: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos – EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ao todo são 550 alunos divididos entre os três turnos, respectivamente:

- 202 pela manhã;
- 228 à tarde;
- 120 à noite.

Assim como na primeira escola, esta também acolhe uma comunidade carente, mas bem menos do que na **Escola A**. Aqui, julgando pelo vestuário e por outras aparências, as crianças são menos desprovidas economicamente. São, em sua maioria, filhos de comerciantes do bairro, policiais e empregados do comércio. Esta escola também dispõe de mais recursos pedagógicos, como por exemplo, muitos brinquedos educativos, livros literários, 11 computadores e 03 impressoras, TV, DVD com karaokê, som, caixas amplificadoras, câmera digital, além de papéis diversos, lápis de cor, cola e outros materiais de uso pessoal. Segundo declaração da diretora, esses materiais foram comprados com uma verba enviada pelo PDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola).



Foto 2 (Sala de leitura)



Foto 3 (Brinquedos Pedagógicos)

Embora todos esses recursos estejam disponíveis, não foi visto a utilização deles pelas crianças durante todo o tempo em que permanecemos nesse espaço. As aulas limitavam-se ao uso do quadro negro e às atividades realizadas a partir do livro didático.

Nesta escola, desenvolvemos a pesquisa numa turma de 2º ano (antiga 1ª série), turno manhã, com 26 alunos (11 meninos e 15 meninas), numa faixa etária entre sete e nove anos. A professora dessa escola tem o ensino médio pedagógico (normal), é formada em Pedagogia pela UFCG e prestadora de serviço em duas escolas do município. Não demonstra muito interesse pela leitura literária ou parece não ter sido orientada para tal. As poucas vezes que tenta utilizar a literatura em sala de aula, estabelece um objetivo relacionado a ensinar a ler e a escrever. Propõe atividades escritas durante toda a manhã e em nenhum momento indicou a leitura de um texto literário com objetivos diferentes do mencionado anteriormente.

2.3. Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados

Para a coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: câmera fotográfica (para registrar principalmente os momentos em que as crianças brincavam livremente), diário de campo (para fazer anotações de algumas ocorrências que julgávamos importantes, tais como: interação entre as crianças, entre elas e suas professoras e entre elas e a pesquisadora), MP3 (para gravar os diálogos durante a vivência partilhada com os textos poéticos), plano de aula das docentes e uma entrevista semi-estruturada.

Antes de adentrarmos no interior das salas de aula, realizamos algumas observações nos momentos de descontração entre as crianças na hora do recreio. Essas observações tiveram como objetivo verificar as brincadeiras praticadas espontaneamente por elas e, principalmente, verificar se as brincadeiras de roda se faziam presentes entre aquelas escolhidas. Esses momentos foram fotografados e registrados em diário de campo, bem como os

momentos em que estivemos em sala, observando como as aulas eram ministradas pelas professoras e realizando com as crianças atividades dirigidas.

Simultaneamente a essas observações, fizemos uma análise exploratória nos planos de aula das professoras colaboradoras, para identificarmos em que momento do ano letivo esteve previsto o trabalho com o poético e, em caso positivo, como se daria essa experimentação. A princípio, foi decidido que analisaríamos os planos de curso das **Escolas A e B**, entretanto, em ambas, fomos informados de que a prática de elaboração de planos de cursos foi substituída pelos planos de aula e, sendo assim, o planejamento acontece da seguinte forma: os temas a serem trabalhados são os mesmos em todo o município de Campina Grande (família, meio ambiente, escola, cultura e cidadania) e partindo deles, os professores reúnem-se, fazem um levantamento e definem os principais aspectos que deverão ser vivenciados em cada tema, durante o ano letivo.

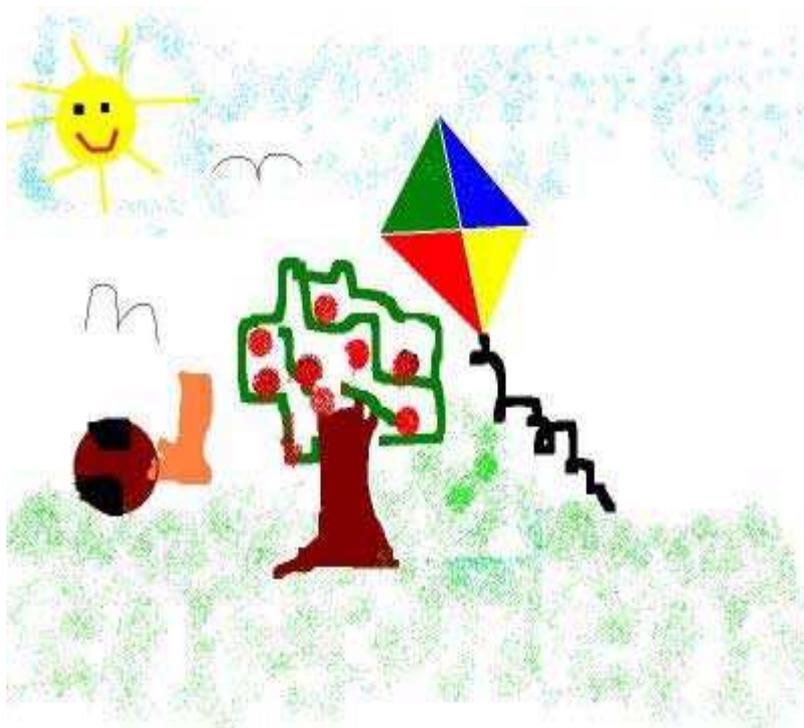
Ao elaborar o questionário (em apêndice) tínhamos como objetivo colher informações para traçar o perfil dos alunos, das professoras e de suas práticas pedagógicas. Além do aspecto caracterizador que traça o perfil dos sujeitos colaboradores, o questionário foi entregue com o intuito de, mais adiante, rever juntamente com as professoras as suas respostas e levantarmos, juntas, alguns pontos para a reflexão (contudo esse momento não foi realizado, pois precisaríamos de um horário extra para tal atividade e as professoras não disponibilizavam desse tempo).

Com relação ao momento em que interagimos diretamente com as crianças em sala de aula, elaboramos uma antologia poética contendo algumas cantigas de roda e textos contemporâneos. As cantigas utilizadas foram: “Atirei o pau no

gato”, “Carneirinho, carneirão”, “Ciranda, cirandinha”, “Escravos de Jó”, “Fui no Itororó”, “O cravo e a rosa”, “Terezinha de Jesus”, “Roda pião”, “Marcha soldado”, “A linda rosa juvenil”, “De marré marré”, “Marinheiro só”, “Peixinho” e “Sapo cururu”. Para a experimentação dos poemas modernos, selecionamos: “O menino azul”, “Bolhas”, “Colar de Carolina”, “Leilão de jardim” e “A bailarina” de Cecília Meireles; “O pingüim”, “O elefantinho”, “O pato”, “O peru”, “A galinha d’angola”, “As borboletas”, “A foca” e “A casa” de Vinícius de Moraes; “Convite” e “Vida de sapo” de José Paulo Paes; “A casa e seu dono” e “Rimas Malucas” de Elias José.

CAPÍTULO III

VIVÊNCIAS POÉTICAS NA ESCOLA A



“O folclore é responsável pela iniciação da criança na linguagem poética centrada, sobretudo, nos acalantos, parlendas, adivinhas, cantigas de roda e tantas outras manifestações populares”.

Lacerda

A relação que fazemos entre as cantigas de roda e os poemas infantis não é gratuita. O que se coloca em nosso ponto de vista é que as cantigas de roda são poemas cantados e que os textos poéticos atuais apresentam em suas estruturas alguns aspectos presentes também nessas manifestações folclóricas e que de certo, não são desconhecidos das crianças como a sonoridade, as aliterações, as rimas e os temas tratados. Das duas escolas observadas, somente na **Escola A** as crianças foram vistas espontaneamente brincando de roda na hora do recreio. Não demorou muito tempo para que esse momento fosse flagrado.



Foto 4 (Alunos da **Escola A** brincando de roda)

A criança chega à escola preparada para uma vivência com a leitura literária, visto que a sua experiência com a oralidade, através das brincadeiras folclóricas e dos jogos de palavras, pode lhe possibilitar uma recepção favorável de outros arranjos poéticos. Esperar por um momento específico, como por exemplo, aguardar que a criança inicie o seu processo alfabetizador para se dar início ao trabalho com os textos, talvez não seja algo pertinente. Quando se oferece esse tipo de experiência, não se está na verdade levando às crianças

algo totalmente novo, antes, proporcionando uma troca significativa de conhecimentos adquiridos em momentos mais espontâneos junto à família e a outros infantes.

Embora a família tenha um importante papel nesse processo, será na escola que esse estímulo poderá ter continuidade ou ser impedido. Muitas vezes a leitura realizada em algumas escolas está dissociada do interesse dos alunos, dando prioridade a resultados imediatistas que mais interessam a um sistema avaliativo do que verdadeiramente aos estudantes. É dever da escola garantir uma vivência de leitura que seja significativa e prazerosa, ampliando a sensibilidade dos alunos para esferas mais complexas e, assim, contribuir para o desenvolvimento da imaginação infantil.

É em direção a essas reflexões que daremos início a análise dos dados coletados, motivados principalmente por uma das realidades encontradas, visto que essa realidade nos fez criar expectativas de que um dia, a inclusão da leitura literária nas escolas, possa ser melhor conduzida, especialmente, a leitura de poemas, ainda tão pouco explorada nas salas de aula. Não que tenhamos descoberto uma realidade perfeita. Sabemos que ainda temos muito a percorrer nesse sentido, haja vista, termos uma longa história não muito feliz em relação ao ensino literário, tantas vezes e ainda em alguns casos, vinculado a um discurso pedagógico e pouco significativo. Todavia, acreditamos que, quando apresentamos concepções mais flexíveis e menos sistemáticas em relação ao ensino literário e buscamos novos horizontes para levar até os alunos esse tipo de leitura, certamente estaremos dando passos animadores em direção a uma possibilidade de convívio mais estimulante com a leitura literária.

3.1. A poesia cantada e a poesia lida: na busca de um compasso

Iniciamos a coleta de dados na **Escola A** no mês de março de 2007, permanecendo sempre no primeiro horário dentro desse ambiente. Assim acompanhávamos todas as atividades realizadas na sala de aula e, em seguida, observávamos as crianças brincando na hora do recreio. Encontrar-nos nesse local, exatamente na hora das brincadeiras espontâneas era importante, visto que, pretendíamos verificar quais eram as brincadeiras que faziam parte do universo infantil nesse dado momento em que a pesquisa se realizava.

Nesta escola, conseguimos contato com os alunos desde o primeiro dia. Depois de termos conversado com a diretora e lhe entregado os documentos (em anexo) necessários para a legalização da nossa presença naquele lugar, fomos encaminhados para a sala de aula e, assim como a diretora, a professora também nos acolheu com simpatia.

Fomos apresentados às crianças e nos colocamos em determinado lugar da sala de aula. As atividades foram iniciadas através de uma oração coletiva, seguida da consulta ao calendário para a verificação do dia, mês e ano e, após esse momento, deu-se a contagem dos alunos. Essa apuração acontecia da seguinte forma: uma criança era solicitada para contar quantos meninos e meninas estavam ali; dado os resultados, a professora anotava essa quantidade no quadro e somava esses números com a ajuda das crianças (quantidade de meninos + quantidade de meninas) para que ficassem reconhecido quantos alunos ao todo estavam presentes. Foi observado que a cada dia a professora solicitava uma criança diferente para realizar essa atividade, de modo que todos, de alguma forma, pudessem participar desse momento.

Em seguida, professora e alunos cantavam juntos algumas músicas que contemplam o repertório cantado nas salas de aula da Educação Infantil e também fazem parte das manifestações folclóricas. Como exemplos seguem duas amostras:

Os dedinhos

Polegares, polegares
Onde estão? Aqui estão?
Eles se saúdam
Eles se saúdam
E se vão
E se vão

Anelares, anelares
Onde estão? Aqui estão?
Eles se saúdam
Eles se saúdam
E se vão
E se vão

Indicadores, indicadores
Onde estão? Aqui estão?
Eles se saúdam
Eles se saúdam
E se vão
E se vão

Dedos mínimos, dedos mínimos
Onde estão? Aqui estão?
Eles se saúdam
Eles se saúdam
E se vão
E se vão

Dedos médio, dedos médios
Onde estão? Aqui estão?
Eles se saúdam

Todos os dedos, todos os dedos
Onde estão? Aqui estão?
Eles se saúdam
Eles se saúdam
E se vão
E se vão

Eles se saúdam
E se vão
E se vão

A dona aranha

A dona aranha
Subiu pela parede
Veio a chuva forte
E a derrubou
Já passou a chuva
E o sol já vai surgindo
E a dona aranha
continua a subir
Ela é teimosa
E desobediente
Sobe, sobre, sobe
Nunca está contente.

A dona aranha
Desceu pela parede
Veio a chuva forte
E a derrubou
Já passou a chuva
O sol vai surgindo
E a dona aranha
continua a descer
Ela é teimosa
E desobediente
Desce, desce, desce
Nunca está contente.

Após a conclusão do exercício musical, a professora escrevia no quadro o cabeçalho da escola, chamando a atenção para a escrita das palavras e dava início ao conteúdo que seria explorado. Esse ritual era realizado diariamente.

No primeiro dia que estivemos em observação (12/03/07), as crianças estavam trabalhando a escrita dos nomes. De acordo com a orientação solicitada, todos saíram das cadeiras e no chão, em forma de círculo, utilizando crachás, começaram a verificação dessa escrita (quais e quantas são as letras) e, depois, fizeram um exercício de recorte e colagem relacionado aos nomes.

Enquanto realizavam essa atividade, fomos observando o ambiente da sala de aula e percebemos que em uma das paredes estavam anexados dois cartazes: em um deles havia o registro do poema “A casa e seu dono” e no outro o poema “As tias”, ambos do poeta Elias José. A presença desses textos naquele local nos indicava algo de animador e não demorou muito para começarmos a perceber que naquela sala o convívio com a poesia e também com outros gêneros literários não era insignificante.

Verificamos em outra parede uma espécie de “placa” indicando que ali era o “Cantinho da leitura”, mas não vimos nenhum livro de histórias ou coisa parecida. Imaginamos, entretanto, que ali poderia ser o local onde se reuniam para ouvir histórias e de fato, era naquele espaço que, diariamente, se organizavam um ambiente onde livros e outros suportes de leitura eram expostos: duas mesinhas juntas, coberta por um toalha de mesa e, sobre ela, diferentes gêneros se ofereciam à leitura: jornais, revistas, revistinhas em quadrinho, narrativas e o livro de poemas *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.

As fotos abaixo mostram que as próprias crianças preparavam esse cantinho e, minutos antes ao término da aula, elas o desmontavam, guardando

todo o material. Isso acontecia, segundo a professora, porque se deixassem ali, corriam o risco de no dia seguinte não encontrarem mais o material reunido. Aquele lugar parecia ser muito apreciado pelas crianças, embora fossem excessivamente recomendadas para terem cuidado com os livros, especialmente o de Cecília Meireles.

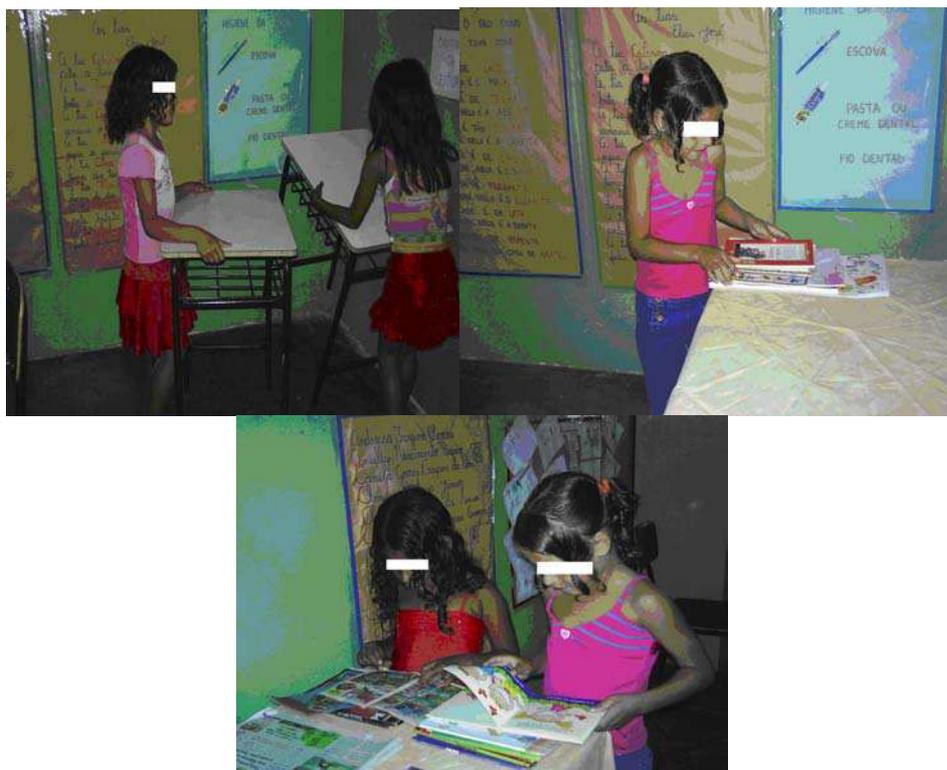


Foto 5 (Alunos da **Escola A** montando o “Cantinho da leitura”)

Em depoimento, a professora explicou que tinha comprado aquele livro quando seu filho estava sendo gerado e que todo o dia lia para ele, enquanto acariciava a sua barriga. Esse fato explicou tamanho cuidado com o material e, mais do que isso, revelou-nos que essa professora concebia a leitura literária como algo que se deve ser cultivado desde cedo e que fazia desse tipo de leitura, um hábito cotidiano.



Foto 6 (Cantinho da leitura)

De acordo com o exposto, o cantinho da leitura existia, mas parecia um local quase sagrado, no qual não se podia ficar muito à vontade, pois os livros deveriam ser tocados com certo cuidado (a foto 6 mostra um lugar extremamente organizado). Compreendemos até certa medida a atitude da professora, visto que, se acontecesse algum dano àquele material, talvez tivesse dificuldades para conseguir outro e, de acordo com as suas concepções, “ensinar às crianças a terem cuidado com os livros, era uma forma de mantê-los ali por mais tempo” (palavras da professora). As crianças freqüentavam aquele “cantinho”, mas eram sempre recomendadas para mantê-lo arrumado.

Nesse mesmo dia, na hora do recreio, com a câmera fotográfica em mãos, começamos a observar as crianças interagindo. A grande maioria corria de um lado para o outro e um grupo de meninos brincava com um chinelo, simulando com ele uma bola.



Foto 7 (Alunos da **Escola A** brincando espontaneamente)

Em meio a esse turbilhão de gritos e sorrisos, ouvimos vozes cantando a música “Atirei um pau no gato”. Procuramos a direção do som e, quando o encontramos, vimos um pequeno grupo de crianças brincando de roda; um outro observava a brincadeira, acompanhando a música.



Foto 8 (Alunos da **Escola A** interagindo durante a brincadeira de roda)

Era uma atividade interacional e criativa que estava ocorrendo entre as crianças: os grupos se revezavam de modo que, quando a música acabava, quem estivesse cantando, pudesse formar uma roda e os que antes rodavam, iam cantar fora dela. O que vimos nos fez buscar explicações para entender por que estavam brincando daquela forma. Notamos que, quando a roda ficava muito grande, eles eram impedidos de brincar pelas outras crianças que por ali corriam e, por isso, se substituíam alternadamente para que a brincadeira não fosse prejudicada. Os que cantavam fora da roda o faziam como modo de participação mútua, para que assim, pudessem assegurar as suas presenças naquele momento.

No segundo dia em que estivemos na **Escola A** (13/03/07), os alunos iriam passar por uma espécie de teste para a verificação da escrita através de uma atividade na qual eles deveriam registrar os nomes de algumas gravuras. Depois de todo o ritual que dava início às aulas, foram distribuídos brinquedos de encaixe (eram brinquedos gastos, mas que alegravam as crianças). Enquanto brincavam, a professora ia chamando uma por vez, para a realização do referido teste. Ela pretendia observar quais eram as estratégias que as crianças estavam utilizando para escreverem algumas palavras.

Na hora do recreio, mais uma vez foi visto crianças brincando de roda (aquelas da sala onde estava sendo realizada a pesquisa, com crianças de outras turmas). Cantavam “Atirei o pau no gato” e “Ciranda cirandinha”. Dessa vez não utilizavam a estratégia de revezamento, visto que tinham encontrado um local maior para brincar.

Deparar-nos com as brincadeiras de roda logo no início da nossa coleta de dados nos ofereceu certo conforto, uma vez que, antes da entrada em campo,

fomos advertidos que poderíamos não encontrá-las⁵. Durante todo o período que estivemos em observação na **Escola A**, várias foram às vezes em que pudemos ver as crianças utilizando essas manifestações. De fato, o tempo com que brincavam de roda era muito curto. Dividiam esses interesses com outros, mas de acordo com o que registramos, vimos que, apesar de tudo o que a mídia tem oferecido em relação à tecnologia ou à músicas de valor estético duvidoso, as crianças não deixaram de se interessar por essas brincadeiras. Isso constatado é possível concluir que os pequenos não abandonaram o poético e sempre atendem ao convite, quando são chamados à emoção.

No caso específico das brincadeiras de roda, foi possível verificarmos a sensibilização musical e ritmada apresentada pelas crianças no momento em que se divertiam. Essa feição parece ser a mesma revelada quando estão experimentando um texto poético escrito e atraente. Isto posto, estabelecemos a todo o momento este vínculo que as crianças apresentam com as brincadeiras folclóricas como um liame que poderá levá-las a uma continuação com a vivência poética.

Verificando o caderno de planejamento da professora, observamos que sempre esteve presente o trabalho com a leitura literária. A proposta oscilava entre a leitura para a apreciação e a leitura com objetivos didáticos. Dentre estes últimos podemos destacar a seguinte atividade elaborada com o poema “A casa e seu dono” de Elias José:

⁵ Durante algumas discussões na disciplina “Seminário de pesquisa”, foi levantada a hipótese de que poderíamos não encontrar as brincadeiras de roda nos ambientes escolares e esse fato, de certa forma, poderia prejudicar o andamento da pesquisa.

Complete a poema com os nomes dos animais:

A casa e seu dono

Essa casa é de caco
Quem mora nela é o _____

Essa casa é tão bonita
Quem mora nela é a _____

Essa casa é de cimento
Quem mora nela é o _____

Essa casa é de telha
Quem mora nela é a _____

Essa casa é de lata
Quem mora nela é a _____

Essa casa é elegante
Quem mora nela é o _____

E descobri de repente
Que não falei em casa de gente.

Segundo depoimento da professora, essa atividade tinha como objetivo verificar as estratégias lingüísticas que as crianças estavam utilizando para o registro das palavras. Como ainda não dominavam com segurança o código escrito, a professora ia fazendo a leitura em voz alta e, no momento em que apareciam os nomes dos animais presentes no texto, ela parava a leitura e os alunos, em voz alta, deveriam dizer esses nomes para, em seguida, tentar escrevê-los.

As crianças demonstravam grande alegria nesse momento; as vozes, em coro, ressoavam os nomes entre gostosas gargalhadas, confirmando que de fato conheciam e apreciavam aquele texto. A tensão só dava início no momento em que deveriam escrever os nomes dos animais. Alguns alunos se angustiavam dizendo que não sabiam embora a professora os encorajassem a todo o momento. Observamos que ela não exigia a escrita correta das palavras. Na

verdade, queria verificar o nível de escrita de cada criança e, para isso, deveria deixá-los escrever da maneira como concebiam a escrita naquele momento.

Logo após o término dessa atividade, a professora, como justificando algo que ela mesma não achava correto, revelou ter consciência de que a leitura literária não deve ser realizada com objetivos como o proposto, mas preferia realizar tais atividades com textos que as crianças gostavam e conheciam, a ter que utilizar palavras soltas e descontextualizadas.

O poema trabalhado oferece diversas possibilidades de abordagem lúdica, pois sugere uma série de imagens que a princípio parecem ilógicas, mas que são cheias de graça e humor, podendo esse aspecto ser destacado no momento da leitura. Com sete dísticos, o poema “A casa e seu dono” brinca com a imaginação infantil e chama a atenção especialmente pelo emprego das rimas consoantes e pelas assonâncias. Segue agora o poema completo:

A casa e seu dono

Essa casa é de caco
Quem mora nela é o macaco.

Essa casa é tão bonita
Quem mora nela é a cabrita.

Essa casa é de cimento
Quem mora nela é o jumento.

Essa casa é de telha
Quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata
Quem mora nela é a barata.

Essa casa é elegante
Quem mora nela é o elefante.

E descobri de repente
Que não falei em casa de gente.

Ao longo dos últimos anos tem sido preocupação constante dos pesquisadores o uso utilitário atribuído à literatura e, como exemplo, podemos citar os estudos de Pondé (1982), Bordini (1986), Magalhães (1987), Cadermatori e Zilberman (1987), Resende (1993), Aguiar (2001). De fato, aqueles que representam o corpo docente da escola precisam ser preparados de forma mais aperfeiçoada para esse tipo de vivência. O texto literário deve deixar de ser um simples instrumento pedagógico e ser apresentado em suas dimensões estética e sensorial.

Sabemos que os compromissos pedagógicos atribuídos à Literatura Infantil estão em sua gênese e talvez precisemos ainda de um longo caminho para modificar essa realidade. Durante muito tempo esses textos procuraram de fato atingir seu público com ensinamentos e regras de conduta e, mesmo depois de alguns anos, quando a literatura destinada às crianças conseguiu se libertar dessas amálgamas, alguns educadores continuam insistindo nesse caráter doutrinador e é justamente o prevalecimento desse viés que aqui questionamos.

No caso do poema comentado acima, foi-lhe atribuído um caráter que está fora dele, qual seja, verificar quais são as estratégias lingüísticas que as crianças estão utilizando para escreverem algumas palavras. Mas não podemos deixar de registrar que, antes de passarem por esse teste de escrita, as crianças tiveram uma vivência prazerosa com o poema, percebida através da alegria com a qual completavam as rimas do texto, declamando numa só voz os nomes dos animais. Esse fato já se mostra significativo, já que se fazendo presente em sala de aula, o texto poético tem maior possibilidade de um dia ser vivenciado com menos pragmatismo, levando-se em consideração a sua plenitude artística.

Como foi dito antes, as crianças observadas na **Escola A** demonstravam o reconhecimento de muitos poemas e apresentavam interesse em ouvi-los. Segundo informou a própria professora, esse era o motivo pelo qual ela os utilizava em algumas atividades. Claro está que talvez não percebesse o risco que estava correndo de afastar as crianças do texto poético, depois de tê-las aproximado.

A utilização do texto literário para fins que estão fora dele, como por exemplo, apenas trabalhar unidades temáticas ou o desenvolvimento da competência lingüística, pouco favorece para despertar o gosto por esse tipo de leitura e, se isso já foi despertado, poderá do mesmo modo ser abandonado quando à obra literária for atribuída alguma intenção de instruir.

Não estamos querendo afirmar que as obras literárias não tenham algo a nos ensinar, no entanto, o que elas têm a nos dizer não está relacionado com os objetivos curriculares propostos pela grande maioria das escolas. Sobretudo em se tratando do público infantil, acreditamos que a melhor finalidade a ser explorada nesses textos é a de levar as crianças a estabelecerem uma relação com o lúdico.

A recorrência da leitura de poemas na turma que ora enfocamos muito nos estimulou e restava-nos mostrar à professora que esse interesse apresentado pelos alunos tinha uma história prévia e que outras atividades, além da leitura, poderiam ser realizadas.

A finalidade era mostrar que muito mais significativo do que propor atividades para fins didáticos, cuja intenção esteja vinculada à ensinar algo, seria continuar dando ênfase ao caráter artístico presente nesses textos, propondo atividades lúdicas e divertidas. Dessa forma, pretendíamos apontar que a

utilização de atividades criativas era também um meio de não afastar os pequenos iniciantes da leitura literária.

Quando levamos até as crianças o poema “A casa e seu dono”, realizamos a mesma leitura interativa proposta pela professora e incluímos a construção coletiva das imagens do texto (as casas e seus moradores), utilizando alguns materiais apresentados pelo poema (cacos de telha, lata e a argila - substituindo o cimento) e, em seguida, as crianças o ilustraram em suas antologias.

De acordo com Cavalcanti (2002, p. 32), “apropriando-se do simbólico, a literatura é expressão artística e quanto mais formas damos ao lido, mais capacidade de interpretação e compreensão podem ser alcançadas pelo leitor”. Refletindo sobre o que nos diz a autora, pensamos que os poemas, depois de lidos várias vezes, ou seja, depois de reconhecidos pelas crianças através da oralidade, possam ser ilustrados, utilizados para um jogo dramático, modelados com a massinha, montados com recortes e colagens, enfim, atividades que possam estimular a criatividade das crianças e que estabeleçam um vínculo de afetividade entre elas e os textos.

A professora da **Escola A** apresentava sensibilidade em relação ao poético, faltava-lhe, portanto, alguns conhecimentos que pudessem lhe indicar o melhor modo de se levar às crianças esses textos. “O processo de ensino-aprendizagem só garante bons resultados se razão e emoção forem valorizadas devidamente”, acentua Cavalcanti (*Op.Cit.*, p. 80). Acreditamos que quando se unem esse dois aspectos, dificilmente se invalidará a dimensão estética dos textos poéticos, tantas vezes anuladas através de abordagens pouco significativas.

Entendemos que a Literatura Infantil está marcada por uma história pragmática e que precisará ainda de tempo para libertar-se dessas amarras. Mas se o professor mostrar-se mais flexível, se propondo a atribuir outros elementos aos textos poéticos que não sejam somente os utilitaristas, como por exemplo, perceber a sua dimensão sensorial, poderá ser um primeiro passo para uma abordagem mais expressiva.

Segundo Ceccantini (2004, p.) “considerar o livro para crianças um objeto estético é reconhecer-lhe o estatuto de arte e não de obra paradidática”. O aspecto lúdico e, principalmente o sonoro, são perfeitamente reconhecíveis pelas crianças que sempre tiveram contato com esses elementos através de suas brincadeiras espontâneas, especialmente através daquelas que fazem parte do universo folclórico.

3.2. Cirandando dentro da sala de aula

Depois de quase um mês em observação, constatamos que, embora a incidência fosse pequena em relação a outras manifestações, as crianças da **Escola A** brincavam de roda. De certo que essa brincadeira perdia em número para as de correr, por exemplo. Viam-se crianças correndo o tempo inteiro, de um lado para o outro, em meio a gargalhadas, gritos e até choros. Quando começamos a interagir diretamente com elas, pudemos registrar com maior precisão as suas brincadeiras prediletas em casa ou na rua, junto aos amigos. Eram crianças de uma comunidade carente e pareciam não ter muito contato com brinquedos eletrônicos. Percebemos esse fato através de uma conversa informal que tivemos, seguida de uma proposta de ilustração.

Através dessa conversa, cada criança falava uma pouco sobre o que gostava de brincar e, depois, utilizando papel ofício, lápis grafite e de cor, deveriam ilustrar essas brincadeiras. Analisando as ilustrações, vimos que as mais recorrentes eram: entre os meninos jogar bola e brincar de bonecos; entre as meninas boneca e casinha e, para ambos os sexos, brincar de “toca”⁶. Outras modalidades apareciam como, por exemplo, soltar pipa, girar pião, pular corda e academia. Verificamos através das ilustrações que nenhuma criança registrou as brincadeiras de roda como uma das recorrentes, embora tenham sido vistas fazendo uso delas na hora do recreio.

Numa das tardes (dia 09/04/07), levamos para a sala de aula as letras de algumas cantigas digitadas em papel ofício e lemos para as crianças. Não demorou muito para que os alunos percebessem que o que estávamos lendo eram cantigas de roda e começaram a comentar esse fato, demonstrando reconhecimento em relação ao que estava sendo lido. De acordo com a ênfase que dávamos à leitura, percebemos que eles prestavam atenção e acompanhavam a letra da música, ainda timidamente, mas faziam isso cantando. Quando perguntamos se sabiam como brincar com aquelas músicas e, ainda, se o queriam fazer naquele momento, todos olharam para a professora que fez um sinal positivo para eles. Levantaram e se organizaram para a brincadeira, sem ingerência dos adultos que estavam ali presentes.

Impressionou-nos sobremaneira, tamanha alegria com que realizaram esse momento. A quebra da rotina diária estabeleceu um momento de grande satisfação revelada no semblante das crianças. Segundo Benjamim (2002, p. 85),

⁶ Brincadeira realizada da seguinte forma: a criança escolhida para ser o “toca” deverá correr atrás das outras com o objetivo de tocá-las. Aquela que for pega passa então a ser “o toca”.

“brincar significa sempre libertação” e a sensação que demonstraram foi exatamente a de um momento liberto da mesmice escolar, mesmo sendo alunos de uma professora que se preocupa com os interesses infantis, contudo, a escola tem sido um espaço onde a razão e o raciocínio lógico tem lugar garantido e de destaque em detrimento dos aspectos mais espontâneos, tais como a brincadeira e a afetividade.



Foto 9 (Alunos da **Escola A** brincando de roda dentro da sala de aula)

De acordo com Magalhães (*Apud* PAIVA: 2002, p. 27)

À medida que a criança vai se tornando marcada pela ideologia vigente, recebida através da escola e da família, instituições voltadas para a conservação e propagação dos valores do *status quo*, ocorre uma alteração no papel da fantasia no mundo infantil.

Muitas vezes, sob o controle de concepções puramente didáticas ou temendo ordens superiores, alguns professores limitam as emoções das crianças em nome da boa ordem e da aprendizagem sistemática. Pudemos observar inúmeras vezes a professora da **Escola A** tendo que parar alguns momentos de diversão para iniciar um conteúdo didático. Ela sempre revelava descontentamento por esse fato e externava os seus desejos de uma escola mais feliz e menos sistemática.

Voltando ao momento no qual as crianças começaram a brincar, notamos que a princípio, o repertório de músicas apresentado por elas era escasso, ou estava esquecido. Cantavam principalmente as músicas “Atirei um pau no gato”, “Ciranda, cirandinha” e “O cravo e a rosa”. Dessa realidade três hipóteses eram evidentes: (1) quando as crianças começam a crescer elas deixam de se interessar por essas brincadeiras e outras as substituem; (2) poucos planejamentos pedagógicos fazem uso dessas manifestações, concebidas como atividades sem importância; (3) o desenvolvimento tecnológico e o assédio da mídia, dividem hoje, a atenção das crianças com os interesses de outrora.

Embora não fosse a realidade da turma em foco, visto que ainda eram crianças que apresentavam desejos bem infantis, de fato os indivíduos crescem e começam a se envolver com outros elementos, entretanto, acreditamos, conforme explica Villasante (*In*: TRAÇA, Maria Emília, 1992, p. 112) que “a educação estética por meio do folclore afina a sensibilidade”.

As duas últimas conjecturas enumeradas acima nos parecem mais esclarecedoras do fato: embora a turma tenha uma professora que valoriza as experiências de vida dos alunos, não as exploravam de modo efetivo. A brincadeira propriamente dita, parecia estar afastada da sala de aula. Cumpre dizer ainda que o cerco fomentado pela mídia tem contribuído para a diminuição da sensibilidade humana, oferecendo programas e músicas com valores duvidosos, mas esse fato não será aqui objeto de análise.

Depois de estimuladas, as crianças da **Escola A** queriam brincar de roda todos os dias. Mal chegavam, corriam ao nosso encontro, pedindo para darmos início às brincadeiras que aconteciam da seguinte forma: todos sentavam no chão e, depois de acomodados, dávamos início à leitura das cantigas. Em seguida,

quem soubesse, começaria a cantá-las. Um iniciava e os outros acompanhavam. Nesse momento era possível verificar quem reconhecia ou não as letras das músicas.

Na seqüência, levantávamos, formávamos a roda e brincávamos, girando e cantando e, para finalizar, organizávamos um jogo dramático, momento que parecia um dos mais atraentes para as crianças. Demonstravam fascínio para representarem as músicas e, com muita ansiedade, repetiam incansadamente a brincadeira (ver exemplos adiante).

Esse processo realizado por nós, era um momento de interação no qual se conferia importância à construção de sentidos atribuídos aos textos (às letras das músicas) pelas crianças, sujeitos ativos naquele instante. Pouco interferimos em seus jogos, que foram realizados com liberdade. Permitíamos que dessem aos textos diversas interpretações através de suas encenações e que pudessem se divertir através dessa atividade lúdica e estimulante, convidando a emoção e a afetividade para dentro da sala de aula.

As músicas vivenciadas a princípio foram⁷: “Fui no Itororó”, “Roda pião”, “Escravos de Jô”, “Terezinha de Jesus”, “Eu entrei na roda”, “O Cravo e a rosa” e “Atirei o pau no gato”. As fotos que seguem nos mostram alguns desses momentos:

⁷ Outras músicas fizeram parte do nosso repertório, tais como: “A linda rosa juvenil”, “Ciranda cirandinha”, “Marcha soldado”, “De marré marré”, “Carneirinho carneirão”, “Marinheiro só”, “Peixinho” e “Sapo cururu”.

Fui no Itororó

Fui no Itororó
beber água não achei
achei bela morena
que no Itororó deixei
Aproveite, minha gente,
que uma noite não é nada
Se não dormir agora,
dormirá de madrugada
Ó dona Maria,
Ó Mariazinha,
entrará na roda
e ficará sozinha
Sozinha eu não fico
nem hei de ficar
porque eu tenho o fulano
para ser meu par .



Foto 10 (Alunos da **Escola A** dramatizando a cantiga “Fui no Itororó”)

Com tema amoroso, ritmo embalante, assoância e aliteração marcadas, esta cantiga atrai as crianças especialmente pelas imagens apresentadas e pela sugestão no modo de brincar: forma-se uma roda e, em um determinado momento, uma criança entra no meio, esperando a última estrofe da música. Neste momento a roda pára e, quem estiver no centro, canta os versos “Sozinha eu não fico / nem hei de ficar / porque eu tenho o fulano/para ser meu par”, escolhendo e dizendo o nome do próximo amigo que ocupará o seu lugar. Os

brincantes sentem prazer em repetir a música diversas vezes, de modo que todos possam ter o seu instante de ficar no centro e escolher um par.

Roda pião

O pião entrou na roda, ó pião
O pião entrou na roda, ó pião
Roda pião, bambeia pião
Roda pião, bambeia pião
Sapateia no terreiro, ó pião!
Sapateia no terreiro, ó pião!
Roda pião, bambeia pião

Roda pião, bambeia pião
Mostra tua figura, ó pião
Mostra tua figura, ó pião
Roda pião, bambeia pião
Roda pião, bambeia pião
Faça uma cortesia, ó pião
Roda pião, bambeia pião



Foto 11 (Alunos da **Escola A** dramatizando a cantiga “Roda pião”)

Com ritmo forte e dinâmico, suscitado, especialmente, pela repetição das consoantes oclusivas surdas [p] e [t], sonora [b] e pela vibrante [r], essa cantiga é um verdadeiro convite para entrar na brincadeira. Os alunos da **Escola A** foram contagiados pela música e todos em círculo girando e cantando, se revezavam no momento de entrar na meio da roda. Quem entrou era considerado o pião e devia realizar todos os movimentos que a música sugerisse (rodar, bambear, sapatear, fazer uma cortesia).

Com a cantiga “Escravos de Jó”, transcrita abaixo, as crianças também buscavam seguir os apelos semânticos apresentados pela música.

Escravos de Jó

Escravos de Jó, jogavam caxangá
Tira, põe, deixa o Zabelê ficar...
Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá
Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá



Foto 12 (Alunos da **Escola A** dramatizando a cantiga “Escravos de Jó”)

Com um jogo sonoro bem marcado, representado através de algumas consoantes de valor expressivo, tais como: [j], [x], [z], [g], a cantiga “Escravos de

Jó” apresenta um ritmo bem dinâmico e algumas imagens pouco comuns. Expressões como “caxangá”, “Zabelê” e “zigue, zigue, zá”, não expõem o seu real significado, ficando a mercê da imaginação de quem brinca. As crianças buscavam explicação em relação a esses termos, querendo saber o que eles diziam. Depois que conversarmos a respeito dessas imagens, inferimos juntamente com as crianças que caxangá é uma brincadeira, uma vez que, logo após o esclarecimento de que algumas pessoas jogavam, a cantiga nos indica através de alguns elementos como ela é realizada: “Tira, põe, deixa o Zabelê ficar...”. A esse respeito uma criança falou (os nomes utilizados para representar a oralidade dos alunos são fictícios):

Lúcia:

- “O nome dessa brincadeira não é escravos de Jó, esse é o nome da música, o nome da brincadeira é caxangá.

Dando continuidade a essa possibilidade de jogo que o contexto da música nos oferece, os alunos perceberam que ele está sendo realizado pelos escravos de um homem chamado Jó e que há um pedido para Zabelê ficar, sem se saber ao certo quem é Zabelê. As duas últimas estrofes se repetem, com um final que produz um efeito sonoro forte e atraente: “zigue zigue zá”. Em relação a este som uma criança comentou:

Beatriz:

- Esse barulho é da abelha, acho que tinha uma abelha atrapalhando a brincadeira dos escravos.

Para realizar esta brincadeira, comumente as crianças ficam sentadas em roda e cada uma deve ter um objeto à mão (bola, caixa, chinelo, pedra, etc.). Enquanto cantam, passam o objeto para o colega ao lado, fazendo movimentos conforme a letra da música:

- ✓ “Os escravos de Jó jogavam caxangá” (vai passando para o colega que está ao lado o objeto que foi colocado à sua frente);
- ✓ “Tira” (levanta o objeto);
- ✓ “Põe” (põe na sua frente);
- ✓ “Deixa o Zabelê ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue” (passa seu objeto para o colega ao lado);
- ✓ “Zigue zigue” (volta o objeto para sua frente);
- ✓ “Zá” (passa seu objeto para o colega).

Na primeira vez, a letra é cantada normalmente. Na segunda, é substituída pela melodia *lálá lálálá...* e, por último, as crianças fazem todos os movimentos da brincadeira, mas sem cantar, realizando somente gestos. Sai da brincadeira aquele que errar um movimento.

De acordo com o andamento dessa vivência, as crianças chegavam à escola trazendo outras cantigas ouvidas na comunidade, demonstrando com isso, o quanto essas manifestações encontram-se vivas, embora muitas vezes adormecidas. Esse retorno trazido pelos alunos aponta que existe um processo de continuidade dessas brincadeiras (mesmo sendo divididas hoje, com interesses modernos), tantas vezes vistas como algo que hoje já não agrada às crianças.

Recebemos então as sugestões e passamos a ouvi-las e a aprender com os alunos experiências outras que não estavam em nosso repertório. Cantigas como “Senhora dona Cândida” (chamada pelas crianças de dona canja), “A viuvinha”, “Flor de maravilha”, “Flor, minha flor”, “Puxa o boi”, “No caminho da roça”, “Anda a roda, porque eu quero me casar”, “La condessa”, dentre tantas

outras, foram inseridas em nossa vivência estabelecendo um elo unificador entre a escola e a comunidade.

Num processo comunicacional de trocas e aprendizagens, os alunos passaram a ser sujeitos de extrema importância nesse processo. Através dessa vivência, ratificamos que o processo de aprendizagem da poesia começa nessa correspondência oral entre os familiares e, depois, entre os amigos que vivem na mesma comunidade. Segundo Sorrenti (2007) a tradição oral tem a habilidade de aproximar o povo do fenômeno literário. Esse processo poderá estender-se até a escola, mas cumpre dizer que, nesse ambiente, nem sempre essa vivência é continuada ou o é, muitas vezes, de modo incorreto.

Pinheiro (2000, p. 91) também acentua que “a oralidade é a porta de entrada para a criança manter contato com a poesia”. Para tanto a escola deveria, com a mesma espontaneidade vivida pelas crianças fora dela, proporcionar a experimentação das cantigas de roda e dos textos poéticos escritos, sem a concepção equivocada de que essas manifestações não agradam as crianças ou de que a poesia é um gênero difícil de abordar junto aos alunos. No livro *Poesia na sala de aula* (2002, p. 15), o mesmo autor mencionado antes explica que,

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano.

De acordo com a citação acima, podemos deduzir que a criança somente dará continuidade a sua sensibilidade poética se o professor for um leitor de poesia. Bamberger (*Apud* Pinheiro, 2002) diz que a própria educação sensorial do professor exerce influência nos hábitos de leitura dos seus alunos.

Na escola em questão muitos foram os pontos positivos encontrados: uma professora sensível à poesia e sempre em busca de conhecê-la mais, de saber qual a maneira mais adequada de levá-la até seus alunos, reconhecendo com humildade algumas lacunas de informação em relação à abordagem do texto poético junto ao público infantil. Encontramos na sala de aula dessa educadora um acervo riquíssimo de textos literários, sobretudo de poemas, gênero ainda tão afastado de alguns espaços escolares. Faltava-lhe, portanto, a criação de um ambiente capaz de garantir a exploração do texto poético através de outras atividades lúdicas.

Jogando com as percepções sonoras e com as imagens sugeridas pelas cantigas (poemas orais) e pelos poemas escritos, as crianças estariam tendo a oportunidade de recriar os textos, dando-lhes outros sentidos e desenvolvendo assim a criatividade. Sorrenti (*Op. Cit.* 2007 p. 20-21) mostra que,

Não basta selecionar bons textos e deixar tudo por conta da magia das palavras. O professor torna-se o mediador imprescindível para a criação da atmosfera de uma legítima oficina poética. Essa oficina só se pode realizar em um ambiente de liberdade e criatividade, para que a criança possa se expressar sem bloqueios.

Algumas escolas (a **Escola A** é um exemplo disso) têm apresentado resultados significativos através de procedimentos nos quais é privilegiado o convívio efetivo com textos poéticos, mas igualmente, esse momento poderá ser malogrado, se o mediador não for preparado adequadamente para o uso desse gênero e, mais ainda, se não for ele um apreciador de poesia como, a título de exemplo, o que foi verificado na **Escola B** (ver relato no capítulo IV).

3.3. Navegando “Na arca de Noé” e em outros encantos

No primeiro dia em que propusemos um jogo dramático (16/04/07) fazendo uso, dessa vez, de poemas contemporâneos infantis, solicitamos a uma criança que fosse ao “Cantinho da leitura” e pegasse um livro; ela voltou até o grupo com o livro *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes e folheando-o, procurando o seu texto preferido, foi pedindo, com muito entusiasmo, para lermos “O pingüim”. Mas, outros pedidos foram surgindo e tivemos que organizar o momento de modo que todos fossem atendidos.

Ao término de cada leitura, conversávamos um pouco sobre os textos. Evidentemente que era uma troca de sentidos informal, visto que não era interesse nosso guiar leituras com o fim de desvendarmos significados, mas antes, permitir às crianças a troca de impressões, o questionamento de alguma palavra que, eventualmente, lhes causou estranhamento ou simplesmente permitir que repetissem o poema, levando até as crianças uma vivência de leitura compartilhada, assim como foram àquelas experiências com as brincadeiras de roda em casa, na rua, na vida.

O Pingüim

Bom dia, pingüim
Onde vai assim
Com ar apressado?
Eu não sou malvado
Não fique assustado
Com medo de mim.
Eu só gostaria
De dar um tapinha
No seu chapéu-jaca
Ou bem de levinho
Puxar o rabinho
Da sua casaca.

Com algumas rimas emparelhadas e ênfase nas assonâncias, no poema “O pingüim” há um narrador-personagem que, conforme Martins (1989, p. 113-

114), é supostamente a visão de um leitor virtual. Esse narrador-personagem desenvolve um diálogo sem resposta verbal do bichinho, que nos lembra os monólogos realizados pelas crianças. Ainda conforme a autora, essa característica do poema alude ao desejo das crianças de se aproximarem do desconhecido e sentirem o prazer que isso pode provocar, no caso, o prazer da descoberta.

De acordo com Bordini (1986, p. 33-34) “o poema sugere a identificação do leitor-criança com o imaginário do texto”. Essa identificação do leitor mirim com o poema confere ao escrito um tom “travesso”, mas, inocente.

Os alunos pareciam se agradar, principalmente, do momento em que o narrador - identificado por eles como “alguém” - queria dar um tapinha no chapéu do pingüim e puxar a sua casaca. Após a leitura do poema, os pequenos leitores começaram a se inquietar com algumas imagens do texto fazendo perguntas e comentários. As crianças ficaram em busca de respostas que a ilustração do livro não trazia e nem mesmo o texto lhes oferecia por completo. Nesse momento, respondíamos, retomando as perguntas, como por exemplo:

Marcos:

- “Quem deu bom dia ao pingüim”?

Pesquisadora:

- Quem poderia ter dado bom dia ao pingüim? O que vocês acham?

Marcos:

- “Acho que foi um menino traquino”.

Cláudia:

- “Não, foi um leão marinho”.

Marcos:

- “Ou então foi um vereador, minha mãe disse que vereador fala com todo mundo”.

Quanto ao chapéu do pingüim, pergunta uma criança:

Isabela:

- “Como assim um chapéu jaca? Aí no livro o pingüim não tá usando um chapéu jaca..”

Pesquisadora:

- Vamos imaginar como seria um chapéu jaca: seria grande ou pequeno? Qual formato ele teria? Qual cor?

Isabela:

- “Acho que era igual a jaca da novela “Pé na jaca”, eu vi na televisão”.

Cláudia:

- “É mesmo deve ter caído na cabeça do pingüim e ele achou que ficou bonito”.

Anderson:

- “Acho que era só o jeito de jaca, porque se fosse uma jaca de verdade o pescoço do pingüim ia ficar doendo”.

Cláudia:

- “Podia ser um chapéu grande, marrom e todo enrugadinho como a jaca”.

Convidando-as para completarem os sentidos do texto, cada criança externava a sua imaginação, a sua opinião e, já neste momento, começamos a brincar com os poemas. Através dessa interação, as crianças deixaram de ser meros expectadores e transformaram-se em co-autores dos poemas fazendo de suas fantasias e criatividade parte integrante do texto.

Após esse momento demos início ao jogo dramático. Enquanto toda a turma recitava o poema, duas crianças o representavam através da brincadeira que criavam espontaneamente, do jeito que achavam melhor.



Foto 13 (Alunos da **Escola A** realizando um jogo dramático com o poema “O pingüim”)

É importante esclarecer aqui alguns aspectos referentes ao jogo dramático, para um melhor entendimento da dinâmica. Segundo Pinheiro (2002, p. 42) “a tentativa de aproximar poesia e jogo dramático nasceu da necessidade de oferecer alternativas lúdicas, criativas, que não se prendam ao meramente formal e informativo”.

No jogo dramático a criança deve sentir-se livre para reconstruir o sentido do texto e não ficar presa a amarras, tais como, decorar falas ou ter que usar figurinos que, muitas vezes, mais dificultam do que realmente ajudam. Tudo deve ocorrer de forma espontânea, na própria sala de aula e como explica Pinheiro (*Op. Cit.* p. 48), “o jogo dramático é uma atividade em que cada realização é única e pode, inclusive, ser alterada através de repetições”.

Realizamos esse processo com vários outros poemas do livro *A arca de Noé*: “O elefantinho”, “O pato”, “A galinha d’angola”, “O peru”, dentre outros.

O elefantinho

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?
Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho
Que sentes, pobre coitado?

– Estou com medo danado
Encontrei um passarinho!

(Vinícius de Moraes. A arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letras.)

Com rimas consoantes, o poema apresenta muitas expressões no diminutivo, conferindo ao texto um caráter afetuoso, identificando-se por esse motivo, com o leitor-criança, sem com isso diminuí-la ou subestimá-la. Assim como o diminutivo, Vinícius usa com frequência em seus poemas as hipérboles e a personificação dos animais, conferindo ao texto uma receptividade positiva nessa escolha estilística, visto que esse traço tem relações estreitas com a linguagem infantil e coloquial.

Nesse poema, mais uma vez, temos um narrador-personagem que agora não desenvolve um monólogo como no poema “O pingüim”, pois, na última estrofe, recebe a resposta do elefantinho: “-Estou com um medo danado / encontrei um passarinho!”. A resposta do bichinho finaliza o poema, provocando o riso, pois sugere o absurdo: um animal tão grande como o elefante, sentir medo de um passarinho, bichinho que revela docilidade e singeleza.

É próprio do universo infantil sentir medo de ‘coisas’ que mais tarde se revelarão como simples e pequenas. Após a leitura do poema surgiram vários comentários relacionados ao medo. Cada criança queria falar um pouco sobre suas experiências, algumas delas revelando uma convivência difícil na comunidade e no meio familiar:

João:

- “Eu também sinto medo de bichinho pequeno. Eu tenho medo de potó e de lagarta, mas de passarinho eu não tenho não”.

Raul:

- “Eu não tenho medo de nada, só tenho medo quando “começa os tiro” na rua de baixo e na rua de cima”.

Marcos:

- “Eu também tenho medo “dos tiro”. Minha mãe corre e fecha a porta e a janela e a gente fica tudo no chão. Agora medo de passarinho eu não tenho não, lá em casas tem um.

Beatriz:

- “Eu só tenho medo de ir dormir no escuro e quando meu pai chega “bebo” lá em casa, porque ele briga com minha mãe e dá murro”.

O pato

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.

(Vinícius de Moraes. A arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letras).

Poema mais conhecido em sua versão musicalizada, “O pato” chama muita atenção pelas rimas, que lembram, conforme Martins (1989, p. 116) poesias e músicas populares brasileiras. Outro atrativo no poema são as aliterações construídas na letra [p] e a natureza sonora de outras consoantes, tais como o [b] e o vibrante [r] que, combinados, sugerem a marcação de atritos e dos passos

pesados do animal, enquanto foge. Os dois últimos versos reforçam o tom de humor, pelo final desastroso do pato: “Tantas fez o moço / que foi pra panela”...

A expressão “criou um galo”, presente no poema acima, suscitou estranhamento entre algumas crianças, mas as dúvidas foram logo esclarecidas por outras duas que disseram:

Cláudia:

- “Criar um galo é subir um caroço na cabeça”.

João:

- “E a mãe da pessoa pega e aperta uma faca no caroço, aí ele baixa”.

Para o poema “O pato”, realizamos jogos dramáticos, utilizando máscaras confeccionadas com a ajuda das próprias crianças.

A galinha-d’angola

Coitada
Da galinha-
D’angola
Não anda
Regulando
Da bola
Não pára
De comer

A matraca
E vive
A reclamar
Que está fraca:

- “Tou fraca! Tou fraca!”

(Vinícius de Moraes. A arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letras.)

“A galinha-d’angola” é um poema que enfatiza o aspecto jocoso, através do modo de ser desse animal, explorando o caráter onomatopéico: “-Tou fraca! Tou fraca!”. O canto da ave, sonoramente, aproxima-se da expressão “Tou fraca”, aspecto do texto que encanta muito as crianças.

O poema apresenta assonância no vogal [a] e utiliza-se do jogo de palavras próximo da fala popular: “não anda/ regulando/ da bola/ não pára/ de comer/ a matraca...” Essa aproximação com o coloquial assegura ao texto uma recepção mais agradável e acessível por parte das crianças, por se identificarem no poema com o modo como falam no dia-a-dia, no convívio social do qual fazem parte.

Após a leitura do poema, as crianças da **Escola A** quase não pararam mais de repetir a expressão “Tou fraca!”. Na hora do recreio esse som contagiou o pátio da escola. Uma das alunas buscou uma experiência próxima da sua realidade, relacionando o comportamento da ave a um personagem do programa Zorra Total, exibido pela rede Globo, demonstrando, com isso, que as crianças costumam trazer para o mundo fantasioso elementos do mundo real, estabelecendo uma dinâmica fronteira entre um e outro:

Ana:

- “Eita essa galinha é pior do que a mulher de Aderbal, não pára de falar um minuto”.

O peru

Glu! Glu! Glu!

Abram alas pro peru!

O peru foi a passeio
Pensando que era pavão
Tico-tico riu-se tanto
Que morreu de congestão.

O peru dança de roda
Numa roda de carvão
Quando acaba fica tonto
De quase cair no chão.

O peru se viu um dia
Nas águas do ribeirão
Foi se olhando foi dizendo
Que beleza de pavão!

Glu! Glu! Glu!

Abram alas pro peru!

(Vinícius de Moraes. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras).

Com versos de 7 sílabas e rimas construídas na terminação de palavras em “**ão**”, o poema “O peru” agrada as crianças principalmente pela presença da onomatopéia, recurso muito utilizado por elas em suas conversações e brincadeiras. As onomatopéias são expressões ou palavras cuja sonoridade reproduz de forma imitativa uma voz ou ruídos de objetos. Para Martins (1989, p. 47) “é a transposição na língua articulada humana de gritos e ruídos inarticulados”. Segundo a mesma autora (*Op. Cit*, p. 49),

As onomatopéias são de largo uso na fala das crianças, adolescentes, ou de pessoas emotivas em geral, bem como na Literatura Infantil e nas histórias em quadrinhos, que exigem o máximo de sugestão em textos mínimos.

Explorando algumas características do peru, o texto em questão ironiza com o modo de ser desse animal, utilizando para isso imagens jocosas, conferindo graça ao poema. Depois dessa leitura, brincamos de imitar outros animais, momento que causou grande satisfação entre as crianças que se empenhavam, na tentativa de imitar corretamente os bichinhos. Outras, levadas pela timidez, preferiam ficar apenas observando e dando boas gargalhadas.

As nossas vivências aconteciam sempre dessa forma: lia-mos os textos, conversávamos sobre eles enriquecendo-os com as idéias sugeridas pelas crianças e em seguida, jogávamos e brincávamos. Durante os nossos encontros começamos a utilizar outros poemas, de outros autores como, por exemplo, Cecília Meireles e José Paulo Paes. As fotos que seguem são exemplos desses momentos.



Foto 14 (Alunos da **Escola A** realizando um jogo dramático com o poema “Vida de sapo”)

Vida de sapo

O sapo cai
num buraco e sai.

Mas noutro buraco
cai.

O sapo cai
num buraco e sai

Mas noutro buraco
cai.

É um buraco
a vida do sapo.

A vida do sapo
é um buraco.

Buraco pra cá
Buraco pra lá.

Tanto buraco enche o sapo.

(José Paulo Paes. Poemas para brincar. São Paulo, Ática, 1990)

O poema foi construído por dísticos, exceto o último verso. Desperta prazer no momento da leitura através das imagens sugeridas e pela sonoridade

provocada pelas vogais abertas e fechadas, conforme exemplos nas palavras sapo e buraco. Segundo Silva (2000, p. 88) essa alternância de sons reitera a idéia de circularidade evidenciado pelo conflito de sentido entre cair e sair.

Segundo a pesquisadora citada, a disposição dos versos lembra-nos os degraus de uma escada, “de modo a sugerir a idéia de descida ou queda”. Obviamente não foi intuito nosso levar às crianças a essa percepção, mas tão somente brincar com o poema. Três delas, porém, fizeram o seguinte comentário:

Lúcia:

-“Tia, Diego tá dizendo aqui que o sapo enchia um monte de buraco, mas não era não, ele ficava era “amuado” de tanto cair “nos buraco”.

Marcos:

- “Não é assim que diz. É assim: o sapo ficou de saco cheio”.

Sara:

- “Foi, ele ficou de saco cheio de tanto cair “nos buraco”.

Através desses comentários fica evidenciado a interpretação dúbia que a expressão “enche” estabelece no texto. O próprio Paes, comentando esse poema em seu livro *Poesia para crianças* (1996, p. 19-20), explica que o trocadilho (recurso muito utilizado quando se quer evidenciar algum tipo de humor) explorado entre as palavras “sapo” e “saco” causa estranhamento, pois “em vez de o sapo balofo encher o buraco toda vez que cai dentro dele, é paradoxalmente o buraco vazio que enche o sapo balofo”, esclarece o poeta.

Desde o princípio o nosso objetivo foi o de realizar uma leitura de interação, que segundo Coracini (1999, p. 20), é um tipo de leitura que “leva em conta, de modo explícito, a existência dos sujeitos – autor e leitor –, ambos presentes e ativos”. Os poemas, já conhecidos pelas crianças, começaram a ganhar novas feições através da interação estabelecida entre elas e os textos. Convidadas a

participarem dos jogos, elas inferiam e recriavam sentidos, até então despercebidos.

Para Chartier (1999, p. 11), “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”. Partindo do que sublinha o autor, os poemas começaram a ter significado no momento em que as crianças, não mais passivamente, começaram a percebê-los com os ouvidos, os olhos, o tato, enfim, com todo o corpo. Chartier (*Op. Cit.* p. 16) acentua que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”.

Desse modo é possível afirmar que não estávamos utilizando uma concepção de texto como um veículo fechado em si mesmo, mas antes, como um meio que possibilita o apropriar-se de capacidades criativas e significativas, através de uma relação dialógica. Lamentavelmente essa não é a realidade circulante em todas as práticas escolares, quando é proposto o trabalho com a leitura literária. Coracini (1999, p. 22) nos informa que,

Na prática escolar ainda vigora, com grande intensidade, a visão da leitura como decodificação, segundo a qual o texto teria uma única leitura correta e possível, ou seja, a do professor ou do livro didático garantia ainda maior do controle do sentido único pelo professor.

Sobretudo em se tratando do texto literário e, especialmente, do texto poético infantil, não é pertinente guiar supostas interpretações, achando realmente que sabemos “o que o autor quis dizer”. Isso na verdade pouco importa e nem sabemos na verdade se o autor quis dizer alguma coisa. Mais do que dizer, talvez ele tenha desejado incitar e convidar as crianças para uma brincadeira que não pode ser negada em nome de exercícios de repetições e de cópias.

As crianças da **Escola A** reconheciam de modo significativo diversos títulos de poemas e sabiam dizê-los de cor, mesmo não dominando o código lingüístico. Esse fato se explica pela estrutura rítmica dos poemas que, segundo Spina (2002, p. 89), “sempre foi um poderoso auxiliar da memória”. O que fazer então, numa sala de aula na qual a porta para a passagem da poesia esteve sempre aberta? Restava-nos, contudo, demonstrar que os textos podem e devem ser abordados de várias maneiras, dando assim continuidade ao aspecto artístico e que explorá-los para fins conteudísticos não é um bom caminho a ser trilhado, principalmente por aqueles que querem ganhar leitores de poemas.

Para dar continuidade ao trabalho da professora e, além disso, lhe indicar outros nortes para a abordagem do poético, sugerimos motivações diversas para a introdução de alguns textos e ainda a ilustração deles. O principal objetivo das ilustrações foi montar uma espécie de antologia poética ilustrada de tal forma que, no final, cada criança tivesse a sua própria coletânea.

Pensamos nas motivações com base no texto de Cosson (2006) que, refletindo acerca do ensino de literatura nas escolas, nos inspirou no sentido de sugerirmos jogos dramáticos diversos e outras atividades como introdutórias aos textos. Embora o trabalho do autor citado não tenha envolvido “crianças pequenas”, as suas concepções e idéias nos orientaram para uma experimentação compartilhada, lúdica e prazerosa com os poemas.

Em Cosson a motivação funciona como introdutória ao texto, que seguida da leitura, pode oferecer aos ouvintes/leitores estratégias necessárias para melhor adentrar no mundo dinâmico e fantástico da linguagem literária. Embora acreditemos que a “porta de entrada”, como no dizer de Pinheiro (2000), seja

sempre a leitura, as dinâmicas, sobretudo para as crianças menores, podem assumir um papel de divertimento.

Cumpramos elucidar que nem todo texto oferece disponibilidade para uma motivação. O professor não precisa ficar a procura de uma todas as vezes que for levar até as crianças um texto poético. Deve ter em mente ainda, que nem toda motivação cabe para todo texto. É interessante conhecer o poema previamente, refletir sobre ele e verificar qual seria a melhor dinâmica para introduzi-lo.

No decorrer da exposição que segue, serão relatadas duas atividades que, para serem realizadas, fez-se necessária a construção de determinados materiais. Alguns deles foram preparados previamente e outros contaram com a participação das crianças, entretanto para a maioria dos poemas, somente a realização de um jogo dramático foi o suficiente para uma gostosa diversão e, em outros, utilizamos apenas a leitura, que quase sempre era repetida diversas vezes a pedido das próprias crianças.

Dentre os poemas constantes na antologia que elaboramos, escolhemos “O colar de Carolina” e “Bolhas”, de Cecília Meireles (1990), para exemplificarmos como aconteceram algumas motivações e jogos dramáticos.

Quando iniciamos o trabalho de motivação, as crianças não tinham consciência de que, após esse momento, iríamos vivenciar a leitura de algum texto que estivesse relacionado com a dinâmica. Utilizando elástico e miçangas, as crianças prepararam colares. Foi uma ocasião na qual elas demonstraram grande satisfação. Centradas na experiência que estavam realizando pela primeira vez, preparavam os colares com zelo e concentração. Vejamos:



Foto 15 (Alunos da **Escola A** confeccionando colares)

Depois que todos terminaram a confecção, conversamos a propósito da atividade realizada: cada criança teve a oportunidade de falar um pouco sobre aquele momento, puderam comparar os colares feitos e colocá-los no pescoço. Alguns meninos apresentaram objeção em usá-los, e, evidentemente, essa opinião foi respeitada e levaram aquele objeto para presentear a mãe ou a irmã.

Após esse momento, realizamos a leitura do poema. Imediatamente as crianças relacionaram a atividade desempenhada por elas com o texto lido e confirmaram muito interesse por ele. Queriam saber mais sobre Carolina e seu colar. Várias perguntas foram colocadas, tais como:

Mariana:

- “O colar de Carolina é igual ao que fizemos?”.

João:

- “Tia, coral é uma cor?”.

Marcos:

- “Colina é um morro bem grande, é tia?”.

O poema “Colar de Carolina”, transcrito abaixo, atrai pela sonoridade que produz através do fonema [c], conferindo ao texto ritmo e movimento e nos convidando a visualizar a experiência da menina.

Colar de Carolina

Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.

O colar de Carolina
colore e colo de cal,
torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor
do colar de Carolina,
põe coroas de coral

nas colunas da colina.

(Cecília Meireles. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990)

Outro aspecto que chama muita atenção nesse texto é a presença do jogo anagramático que brinca com os vocábulos colar, coral, colina e cal contidos no nome Carolina, feição percebida por uma das crianças:

Mariana:

- “Dentro do nome de Carolina tem também o nome colar e colina, num é tia?”.

A partir dessa percepção brincamos com essa característica do poema e o sentido do texto começou a ser construído coletivamente. A partir da fala de Mariana, nos é revelado como é o colar da menina: não é qualquer colar, mas um colar coral, que pode ser coral na cor ou por conter nele formas de plantas aquáticas, conforme observou a aluna:

Mariana:

- “Coral é uma cor, mas pode ser também aquelas plantinhas do mar”.

Na 2ª estrofe, a poeta vai nos dando pistas para observarmos que o colar de Carolina é coral na cor (avermelhado), pois ele “colore o colo de cal / torna corada a menina”. O verso “Colore o colo de cal” nos faz imaginar que a menina é branca e torna-se corada, não somente por causa do colar que está usando, mas também pela ação de correr:

Ivan:

- “Carolina ficou vermelha de tanto correr no sol, eu fico assim quando brinco na rua”.

A imagem referida na 3ª estrofe lembra o crepúsculo que também é avermelhado e que no momento da brincadeira vem colorir as colinas. É como se Carolina brincasse no final da tarde. O último verso do poema está disposto a certa distância da 3ª estrofe, o que pode sugerir a extensão entre o sol e a colina.

As respostas foram dadas pelas próprias crianças através de uma estimulante troca de idéias e criatividade. Convidadas para darem opiniões e imaginarem Carolina com seu colar, correndo e brincado por entre as colinas, as crianças colaboraram preenchendo espaços que a princípio ficaram vazios: algumas diziam que o colar da menina era igual ao que fizeram, outros diziam que não, pois o de Carolina era feito com conchinhas do mar; a menina tinha vários rostos, geralmente relacionados com o semblante das próprias alunas; as colinas, para alguns, eram pedras muito altas, para outros, “um monte de terra com gramas e flores”; em relação à palavra “coral”, todos concordavam que era uma cor igual à da cobra que tem o mesmo nome (cobra coral).

Em seguida, realizamos mais uma vez a leitura do poema e demos então início ao jogo dramático. Praticamente não interferimos em nenhum momento. As próprias crianças iam se organizando e definindo os papéis. Interessante observar o quanto se sentiam “donos” das imagens oferecidas pelo texto e, assim, iam

criando cenários fazendo “uso” uns dos outros: alguns meninos decidiram ser as colinas, um outro era o sol que as coroavam, enquanto as meninas corriam entre eles. Repetiram a brincadeira diversas vezes, oferecendo em cada momento novas nuances e até mesmo diálogos criados para os personagens, aspecto que no texto original não encontramos:

João (o sol):

- “Carolina, corre devagar se não você vai ficar muito vermelha!”.

Beatriz (Carolina):

- “Ah, não tem nada não, eu gosto de ficar vermelhinha”.

João (o sol):

- “Mas você vai ficar tossindo e sua mãe vai brigar com você”.

Beatriz (Carolina):

- “Se eu tossir, minha vó faz um lambedor e eu fico boa”.

Ivan (uma colina):

- “Corre Carolina, você fica tão bonita correndo”.

Cláudia, Marcos e Isabela (outras colinas):

- “Corre, corre, corre, corre corre, corre...”

Abramovich (Sd. p. 23) anota que “o ouvir histórias (no nosso caso poemas) pode estimular o desenhar, o musicar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar”. A todo instante era esse o nosso objetivo: levar as crianças a assumirem uma relação sensorial, lúdica e prazerosa com os textos, por isso, mais significativa. Em cada motivação, em cada leitura e jogo dramático, houve a tentativa de explorar unicamente a dimensão estética dos textos.

Hoje, especialmente com a ênfase que se tem dado à Estética da Recepção, o leitor/ouvinte deixou de ser um expectador inerte e ganhou um contorno histórico relevante para a complementação de sentidos. Essa receptividade do leitor o transformou em co-autor responsável pelo sentido do texto, tanto quanto seu autor, vivenciando, assim, aquilo que Jauss (1979) defende como *Poiesis*.

Em se tratando do público infantil cumpre apontar o quanto as crianças são criativas e o quanto o poeta consegue aproximar-se delas através também da sua inventividade. Levar a leitura de poemas para a sala de aula e, através deles, oferecer às crianças a oportunidade de brincar, é garantir a conexão de idéias, o compartilhamento de fantasias entre o autor e os alunos e, desse modo, alcança-se a experimentação da *Aisthesis*.

Embora a criança já nos pareça “percebedora” por excelência, faz-se necessário que se fomente a sua capacidade criadora para que ela continue a ser um indivíduo sensível em relação ao poético, capaz de ler o implícito, de descobrir matizes outros, estabelecendo uma concepção mais ampla do mundo que a cerca.

Pode parecer paradoxal para alguns falar em poesia infantil como algo que nos leva a perceber a amplitude do mundo. Mas como bem explica Cavalcanti (2002, p. 12) “o texto literário estabelece uma nova ordem, mas não rompe totalmente com a realidade que lhe dá origem, ficando assim estabelecida uma ponte com o real”. Dessa forma a criança sempre estará no liame entre a fantasia e a sua vida real, podendo através dessa conexão que constrói, mas que ao mesmo tempo desconstrói opiniões, alcançar uma experiência catártica (*Katharsis*), mais uma “categoria” possível de recair sobre o ouvinte no momento de apreciação do texto poético.

Pensando no que foi exposto acima, acreditamos que idealizar a Literatura Infantil como algo que nos serve apenas para levar as crianças ao puro deleite, seria concebê-la de modo muito simplório. A literatura é muito mais do que oferecer contentamento. Ela é plurissignificativa, inquiridora, reveladora e lida também com temas e assuntos que podem provocar tristeza e angústia. Conforme

lembra Zilberman (2003, p. 29) “a literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica”.

Sendo assim, podemos conceber a leitura literária como um veículo que pode levar o indivíduo a conquistar a sua liberdade intuitiva e interpretativa, porém, conforme acentua Chartier (1998), essa liberdade nunca é total, mas influenciada por limitações advindas das habilidades, convenções e costumes que se individualizam através das diferentes práticas de leitura.

Essa diversidade de limitações deve ser reconhecida e respeitada pelo professor que, nesse processo, será o mediador capaz de propiciar novas perspectivas de pontos de vistas, referentes ao texto literário. Igualmente importante é o professor priorizar a apreciação lúdica dos poemas, desvinculando-os de pretextos extraliterários (embora possa, através dos poemas, discutir assuntos referentes a experiências individuais reveladas pelos alunos) e especialmente, fazer com que essa leitura tenha certa regularidade em sala de aula. Vejamos agora a motivação realizada para a vivência do poema “Bolhas” de Cecília Meireles (1990):

Bolhas

Olha a bolha d'água
no galho!
Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho
na rolha!
Olha a bolha!

Olha a bolha na mão
que trabalha!

Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espelha
e se espalha.
Olha a bolha!

Olha a bolha
que molha
a mão do menino:

a bolha da chuva da calha!

(Cecília Meireles. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990).

Conforme Martins (1989, p. 34-36), “várias palavras iniciadas por consoante oclusiva bilabial são empregadas como interjeições, exprimindo uma explosão de surpresa, espanto, raiva, indignação (...)”. No poema “Bolhas”, a consoante [b] parece referir-se a essa “explosão de surpresa” quando aparece logo após o vocativo “olha” que, juntamente aos pontos de exclamação (!), chamam atenção do leitor para imagens que provocam admiração. Esse tom imperativo parece também ser um convite para uma apreciação visual passageira. É como se a cada “Olha” proferido, uma bolha estourasse rapidamente.

A motivação para esse poema nos proporcionou uma tarde bastante alegre na **Escola A**. Com material previamente confeccionado, pudemos ir até o pátio e brincar livremente fazendo bolhas de sabão. A simples ação de sair da sala de aula proporcionou uma quebra na rotina escolar que divertiu muito as crianças.

Na hora da brincadeira, quando uma ou outra bolha desprendia-se do círculo que a formava e, lentamente, deslizava por entre o pátio da escola, as crianças corriam atrás dela para observarem onde ia parar e, depois, apressavam-se para estourá-la. Outras vezes, preferiam deixá-la por algum tempo suspensa em suas mãos, esperando o momento em que pudesse estourar espontaneamente.

Foi perceptível o prazer sentido pelos alunos naquele momento. Maravilhados, se esforçavam para soltarem bolhas grandes e quando não conseguiam, começavam a inventar brincadeiras, estabelecendo relações dos tamanhos das bolhas com uma suposta família: as bolhas grandes eram os pais, as médias as mães e as pequeninas os filhos. Daí percebemos o poder de criatividade e fantasia que as crianças apresentam, criando seus próprios jogos.



Foto 16 (Alunos da **Escola A** fazendo bolhas de sabão no pátio)

Dando continuidade, voltamos para a sala de aula. Lá realizamos a leitura do poema. Juntamente com as crianças verificamos os diversos tipos de bolhas que o texto apresenta. As crianças acrescentaram outras diferentes bolhas as quais não foram mencionadas como, por exemplo, a bolha da lágrima, a bolha do xixi, a bolha do cuspe, a bolha do pum (pum tem bolhas?), dentre outras. Surgiram tantas bolhas

e a cada menção tantas gargalhadas que esse momento pareceu-nos mais lúdico e mais divertido do que o próprio momento em que estavam fazendo as bolhas de sabão no pátio da escola. Essa notória alegria revelava a satisfação por estarem falando sobre coisas (pum, xixi, etc.) que comumente são tolhidas em casa e na escola.

Passados alguns dias, a poesia foi privilegiada com um “cantinho” só para ela. A docente reproduziu diversos textos poéticos, fez a colagem dos mesmos em cartolinas e estendeu sobre o chão uma toalha; lá distribuiu os poemas para deleite da turma. Também esse “cantinho” era montado e desmontado todos os dias pelas próprias crianças.

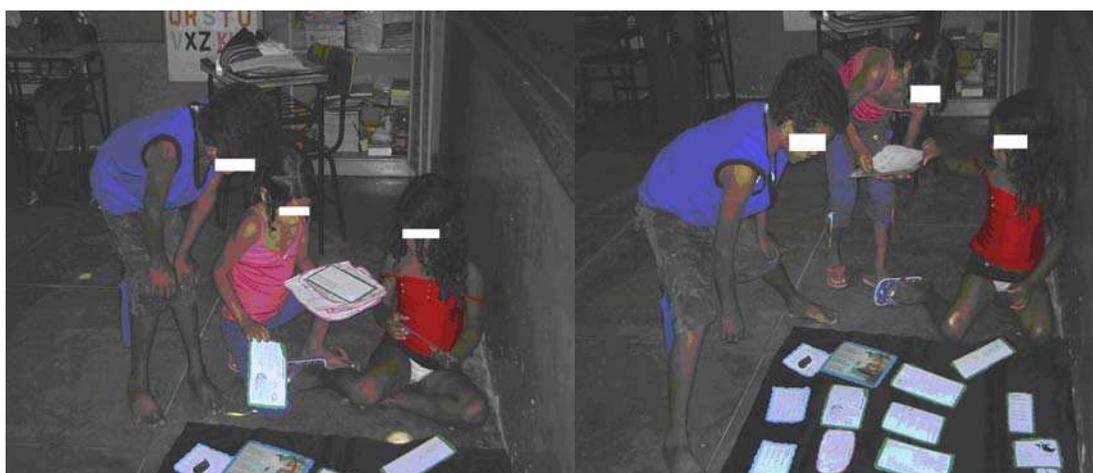


Foto 17 (Cantinho da poesia sendo montado pelos alunos da **Escola A**)

A partir de então, a poesia passou a ser experimentada com maior ênfase e, além disso, estava ao alcance dos alunos, que começaram a contagiar as crianças das outras turmas. Era comum ver, na hora do recreio, várias crianças sentadas naquele ambiente, ouvindo poemas lidos/ditos pelos alunos da referida professora.

Segundo depoimento da própria docente dessa turma, ela não teve nenhuma experiência significativa com a poesia durante a infância, salvo as

brincadeiras cantadas, nas quais o poético se fazia presente. Ela revelou que nunca foi estimulada para a leitura literária em casa, nem na escola, muito menos na universidade, que até abordava o assunto, mas de modo superficial. O despertar para o trabalho com poemas deu início quando conheceu uma companheira de trabalho, formada em Letras, com Especialização em Literatura e apaixonada por poemas infantis. Foi exatamente com essa colega que adentrou no mundo da poesia infantil e nunca mais conseguiu afastar-se dele.

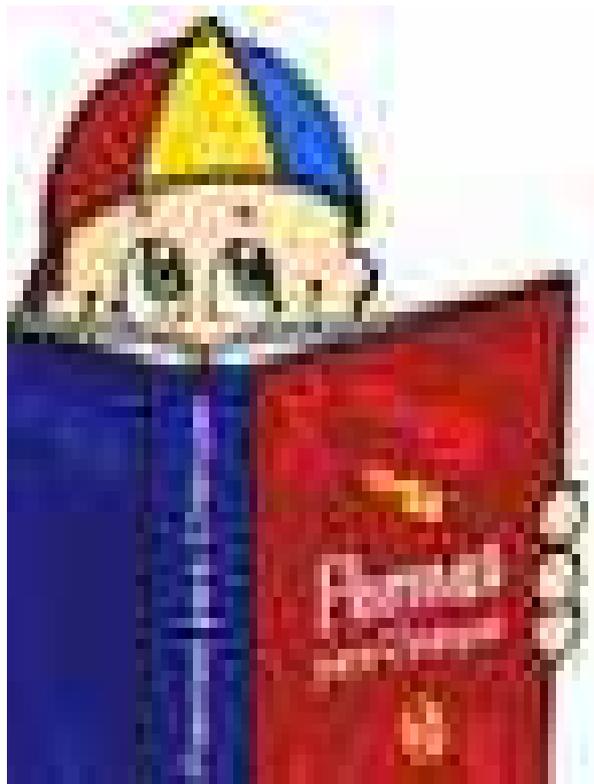
Segundo a professora, hoje, não permite que seus alunos passem por ela e sigam sem ter conhecido a poesia, pois acredita que o uso do texto poético é muito importante para o desenvolvimento sensorial das crianças e que esse momento deve, principalmente, acontecer sem cobrança didática e sim de forma prazerosa.

Até aqui apresentamos a experiência que as crianças da **Escola A** já possuíam com os poemas e outras que experimentaram durante a pesquisa. Abordamos também nesse relato aspectos concernentes ao gênero poético, com o intuito de, ao mesmo tempo, subsidiar de maneira funcional aqueles interessados num trabalho significativo e afetivo com a leitura literária.

Dando continuidade as nossas considerações, passaremos agora a refletir sobre os dados coletados na **Escola B**, para mostrarmos em que momento verificamos uma diferença acentuada no modo como as docentes abordaram o trabalho com o poético.

CAPÍTULO IV

O LUGAR DA POESIA NA ESCOLA B



“Acho que a infância nunca morre e sempre se enriquece com o tempo, fica mais bonita, adubada e poética”.

Elias José

As visitas nesse ambiente aconteceram concomitantemente à **Escola A**. A escolha em descrevê-las separadamente, em dois capítulos, justifica-se por facilitar a transcrição dos dados. Embora estejamos correndo o risco de nos tornar enfadonhos com essa exposição, a julgamos necessária para melhor refletirmos sobre as hipóteses levantadas no início desse trabalho. Adotaremos o cuidado de transcrever somente as aulas nas quais pudemos observar o uso de algum texto em verso, para que assim não nos tornemos excessivos. Outros pormenores se farão também impreteríveis para um melhor entendimento desse contexto escolar.

Nesta escola, na sala escolhida para a coleta de dados, o início das aulas acontecia sempre com o mesmo procedimento metodológico: professora e alunos oravam coletivamente e corrigiam a atividade de casa. No primeiro dia em que estivemos presentes (20/03/07), enquanto realizavam esse momento, fomos verificando o ambiente da sala de aula e o percebemos indiferente ao poético. Nenhum cartaz referente, nem livros literários dispostos ao alcance das crianças. Nas paredes apenas textos com assuntos referidos a conteúdos curriculares que, segundo a própria professora, tinham sido anexados pela docente do turno da tarde.

Durante os meses que estivemos nesse local os cartazes permaneceram os mesmos. De modo indolente, estiveram presos às paredes, assim com os alunos pareciam presos às cadeiras. Era um ambiente com pouca emoção, sem brilho, sem cor. É indispensável lembrar que nesta escola há uma biblioteca rica em acervos literários (ver capítulo metodológico), mas que permanecia solitária – pelo menos durante a ocasião em que realizamos a pesquisa. Os alunos daquela sala não freqüentavam a biblioteca e permaneciam cumprindo atividades referentes ao currículo escolar.

Nesse dia (20/03/07), a professora solicitou para que todos pegassem o caderno de português e começassem a copiar a canção “Borboletinha amarelinha”, intensamente conhecida pelas crianças. Ficamos entusiasmados, visto que a presença daquela música nos oferecia indícios de que ali, provavelmente, as crianças conviviam com essas manifestações. Para dar continuidade a sua proposta, a professora registrou no quadro uma atividade para a exploração de palavras contidas naquela composição:

- 1) Procure no texto palavras começadas com **B, V, C e N**;
- 2) Escreva os nomes dos desenhos;
- 3) Forme frases com as palavras acima.

Nesta vivência as crianças não foram convidadas para cantar a música, o que nos causou certo estranhamento. Mecanicamente as crianças realizaram uma atividade de “estímulo e resposta”, copiando a música no caderno e respondendo exercícios para fixar a escrita de palavras. O único momento no qual tiveram uma relação mais lúdica com a canção foi quando solicitadas para realizarem a ilustração dela.

Cumpramos aqui que essa ilustração não foi pedida como prolongamento para uma experimentação mais afetiva com a música, mas antes com o objetivo de preencher o tempo daqueles que terminavam rapidamente a atividade. Quando todos terminassem, os que ainda não tinham desenhado deveriam deixar um espaço para o fazerem depois, pois o tempo já tinha se esgotado e outras atividades iriam dar início.

No mesmo dia as crianças iriam ter aula de educação física (com outro professor). Ficamos por alguns minutos observando como esse momento

aconteciam, pensando na possibilidade de localizarmos alguma brincadeira musicalizada, como as de roda, por exemplo, ou outra manifestação nesse sentido, mas nada foi encontrado.

No segundo dia (21/03/07), durante todo o primeiro horário, os alunos trabalharam conteúdos matemáticos (conjuntos e quantidades numéricas). No intervalo as coisas aconteceram como em quase todo ambiente em que as crianças se sentem livres: corriam de um lado para o outro entre risos e gritos.

Na **Escola B** as crianças brincavam principalmente de correr e de “polícia e ladrão” e não registramos nenhum momento nos quais elas estivessem brincando de roda.



Foto 18 (Alunos da **Escola B** correndo)

Ao perguntarmos às crianças sobre as brincadeiras preferidas, a maioria revelou que não gostava de brincar de roda, pois achava a brincadeira “chata” e “sem graça”, mas quando iniciamos a experiência, todos se envolveram, demonstrando grande satisfação.



Foto 19 (Pesquisadora e alunos da **Escola B** brincando de roda)

Todos os dias em que estivemos naquele ambiente, esperávamos por alguma sugestão de atividade lúdica através das manifestações folclóricas; aguardávamos pela presença de algum versinho recitado pela professora, alguma música ou brincadeira ritmada, seguida de uma proposta atraente e criativa. Numa dessas manhãs, a professora, mais uma vez, solicitou que pegassem o caderno de português para copiarem a quadrinha que segue abaixo:

“Sou pequenino
Do tamanho de um botão
Carrego papai no bolso
E mamãe no coração”

Enquanto os alunos copiavam no caderno, a professora, utilizando a quadra, verificava individualmente a leitura de cada um. Como o texto é pequeno, ligeiramente as crianças terminavam a cópia e a docente não conseguiu cumprir a leitura com todos que, logo se dispersaram, realizando brincadeiras espontâneas e conversando sobre outros interesses.

Para controlar a turma, a professora deu início ao estudo das palavras contidas naquele texto. Fez isso sílaba por sílaba, solicitando as crianças para

participarem daquele andamento. Em seguida, ela propôs ir dizendo os nomes de algumas imagens contidas na quadra para as crianças destacá-las. Interessante observar que a docente dizia os nomes das palavras e não esperava que as crianças as encontrassem. Marcava, ela própria no quadro e, assim, alguns alunos não se animavam em procurá-las, mas aguardavam que a professora o fizesse e repetiam o mesmo em seus cadernos.

Dando continuidade, a docente registrou a seguinte tarefa:

- 1) Procure no texto palavras com **B, P, M, C, T, U**;
- 2) Escreva os nomes dos desenhos;
- 3) Desenhe sua família.

Verifica-se nessas atividades a continuidade de uma sistematização mecânica, na qual os aspectos sonoros e lúdicos não foram explorados em nenhum momento. O texto poético se fazia presente naquele ambiente, mas de maneira pouco significativa. Em outra aula foi solicitado às crianças para copiarem em seus cadernos o seguinte texto:

As pessoas que me rodeiam

Que bom, Senhor
Ter a minha família
A me confortar!

Que bom, Senhor
Ir para a escola
E lá meus colegas encontrar!

Que bom, Senhor
Ter meus vizinhos
Para um bom-dia lhes desejar!

Que bom, Senhor,
Ter também pessoas ao meu redor
Para o meu dia ficar melhor!
Que bom, Senhor!...

Diante do poema exposto é necessário focalizarmos nesse momento a qualidade estética do texto escolhido e os motivos pelos quais ele estava sendo

trabalhado naquele instante. Toda a escola vivenciava naquele momento o tema família e o poema se apresentava como pretexto para explorar o assunto referido.

Atendendo a uma ação de ordem pedagógica, com o objetivo de explorar valores didáticos e moralizantes, algumas crianças, em diversos ambientes escolares e não somente nesse, são levadas ao experimento de textos com qualidade estética duvidosa, assim como o descrito. Com ausência total da fantasia e do lúdico, é notório o caráter doutrinário do poema e a ausência do seu comprometimento com a arte. É perceptível que, para a seleção do texto acima, foi utilizado um critério pouco consciente e crítico. Abramovich (p.95), acertadamente, recomenda o oposto:

Se for selecionar alguma poesia para ser lida pelas crianças, que não seja a escrita por iniciantes, que ainda estão à procura da forma. É melhor recorrer àqueles autores que já dominam o verbo, constroem o verso, controlam o ritmo, sabem eliminar o supérfluo, para condensar – de modo exato e belo – as imagens, e provocar encantamento, suspiros, concordância.

As atividades sugeridas pela professora para a exploração do mesmo texto foram:

- 1) Leitura coletiva (a leitura era interrompida para explorar algumas palavras – aquelas que as crianças não conseguiam ler);
- 2) Circular a palavra “Senhor” todas as vezes que ela aparecesse, verificando quantas vezes isso aconteceu;
- 3) Procurar no texto palavras começadas com **A, E, I, O, U**.

A mesma linha de sugestão para a abordagem do texto acima foi utilizado para o que segue abaixo. Leitura coletiva e interrompida várias vezes para fazer perguntas tais como: “quem foi à escola?” “O que ele levou?” “Ele gostou da escola?”. Vejamos:

A escola

O caracol foi à escola
Para aprender a ler e escrever
Levou lápis, caderno
Borracha e lanche
Gostou muito da escola
E não quer faltar um dia

Após feitas as perguntas destacadas acima, houve um momento para falar às crianças sobre a importância de se frequentar o colégio, oferecendo como um mau exemplo os nomes daqueles alunos que faltavam frequentemente às aulas. Como atividade escrita foram propostas as mesmas perguntas feitas oralmente.

Logo que terminou de copiar essa atividade no quadro, a professora advertiu as crianças de que as perguntas eram bem simples e, portanto, as respostas deveriam ser simples também e que, para respondê-las, era preciso somente atenção e silêncio. Em seguida, ilustrou no quadro algumas imagens do texto tais como o caracol, o lápis, o caderno e a borracha e solicitou que as crianças escrevessem os nomes dessas gravuras, identificando quantas vogais e consoantes havia em cada uma delas.

É sabido que o caráter pedagógico tende a simplificar as vivências, enquadrando-as em aspectos puramente instrucionais, levando mesmo à escolhas equivocadas dos textos poéticos. Vê-se nos relatos acima que, além de uma seleção pouco cuidadosa de alguns textos, não houve uma experimentação significativa com eles e o processo de recepção lúdica foi negligenciado em favor de objetivos práticos.

Para finalizarmos a exposição das aulas nas quais houve uma abordagem de textos em verso, destacamos mais um exemplo. Dessa vez a professora distribuiu numa folha mimeografada o poema “A casa”, de Vinícius de Moraes.

Antes, porém, de apresentarmos a vivência oferecida pela professora, apresentaremos o poema e teceremos alguns comentários sobre ele.

A casa

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entra nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero.

(Vinícius de Moraes. A arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letras.)

O poema “A casa” é construído em uma única estrofe. Os dois primeiros versos nos fazem lembrar os contos de fada, que comumente começam com a expressão *Era uma vez*: “Era uma casa/muito engraçada (...)”. Os versos que seguem são perpassados pelo nonsense (ilogismo que confunde as idéias e as deixa em aberto, às vezes não permitindo ao leitor concatená-las com lógica) construindo uma idéia inusitada, que oscila entre a verdade e a mentira, aspectos próprios do universo ficcional das crianças enquanto brincam.

Poemas como “A casa”, cobram do leitor mirim o exercício do raciocínio, para que ele perceba que, embora as imagens sugeridas pelo texto sejam incoerentes, esse jogo é proposital e pode ser muito divertido.

Segundo Martins (1989, p. 120), os versos de quatro sílabas em rimas finais, as aliterações e assonâncias estão, neste poema, “combinadas à semelhança das

criações populares e lembrando também as cantigas de roda e as cantigas de ninar”. O poema “A casa” desperta prazer pela melodia que transcorre todo o texto, provocando uma sensação de relaxamento após a leitura.

Na **Escola B** a vivência se deu da seguinte forma (será transcrito a fala da professora de acordo com o que foi registrado em áudio):

Perguntas e comentários feitos pela professora:

- “Do que vai falar o texto?”
- “O nome do texto é?”
- “Todo mundo conhece esse texto, porque ele é uma música, agora circulem o nome **casa**, toda vez que vocês o encontrarem”.

Dando seguimento, a professora fez uma leitura coletiva, na qual o ritmo foi pouco privilegiado. Em seguida, ela começou a falar sobre rima: escreveu no quadro os nomes **banana** e **Juliana**, mostrando a proximidade sonora dessas palavras, apontando expressões no texto que também rimam, assim como os dois exemplos que ela ofereceu. Não deu continuidade à exploração do assunto, não repetiu a leitura do poema dando mais ênfase às rimas e nem mesmo o cantou, já que tinha informado que aquele texto era uma música (informação equivocada, haja vista que o texto “A casa” é um poema que foi musicalizado e não o contrário). Depois pediu para cada criança desenhar a sua casa. Outras atividades sugeridas pela docente:

- 1) Escreva o endereço da casa do texto:
 - Rua _____ Número _____
- 2) Responda:
 - Qual o título do texto?
 - Por que ninguém podia entrar na casa?
 - Por que ninguém podia dormir na casa?

- 3) Leia as palavras e desenhe:
 - Parede
 - Penico
 - Casa
 - Rua
 - Rede

- 4) Agora forme frases com as palavras desenhadas:

- 5) Retire no texto palavras começadas com as letras **X, P, C, Z, D, E, R**:

Mais uma vez percebe-se o uso inadequado do texto literário, reduzindo-o a pretextos para o trabalho de temas e a identificação de letras e palavras. A leitura de poemas como o comentado acima, solicita que se faça uso de estratégias adequadas, explorando a vivência efetiva do fenômeno literário conforme propõe Soares (2003). A autora desenvolve reflexões sobre esse assunto, discorrendo sobre a inevitável escolarização da leitura literária. Esta, uma vez inserida no contexto escolar, será por isso mesma, escolarizada.

Segundo Soares (*Op. Cit.* p. 18-19) “sempre se atribuiu à literatura infantil um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens”. Para a autora não há como evitar esse procedimento e não se pode atribuir a essa realidade um ponto de vista negativo, posto que, como bem explica, esse escolarização “é inevitável e negá-la, significa negar a própria escola” (*Op. Cit.* p. 21).

No entanto, há que se refletir sobre o tipo de escolarização comentada acima, uma vez que, a maneira como ela tem acontecido nos ambientes

escolares, de fato distorce o literário, atribuindo a este um sentido desfavorável em relação a sua acepção verdadeira.

A escolarização da leitura literária deve mesmo ser cultivada, já que na maioria dos casos, é somente nesse ambiente que a criança entra em contato com esse tipo de leitura. O que se deve censurar é a imprópria utilização da literatura, que quase sempre a desvirtua, falsificando-a através de aspectos pedagogizantes.

Vimos nas experiências acima a eliminação da fantasia para atender aos interesses da escola, dando ênfase aos aspectos conteudísticos, com total desconsideração para o brincar e o sentir, inibindo a criatividade das crianças.

Quando se encontra, na escola, com a sistematização da linguagem através de exercícios mecânicos, a criança corre o sério risco de afastar-se do poético – estado que, antes de sua chegada nesse ambiente, parece ser natural a ela. Como bem explica Sorrenti (2007, p. 19), “a criança tem capacidade para viver poeticamente o conhecimento e o mundo”. À escola caberia apenas fomentar essa sensibilidade, criando situações criativas e lúdicas.

4.1. Um convite à degustação poética

Como foi dito antes, não presenciamos nenhum momento espontâneo em que as crianças da **Escola B** estivessem brincando de roda ou de outra manifestação folclórica. A impressão deixada era que elas realmente não conheciam as brincadeiras ou pior, conheciam, mas não se interessavam por elas. Não foi fácil dar início à vivência lúdica com as cantigas de roda e com os poemas infantis nesta escola. As crianças apresentavam dificuldades em

momentos nos quais precisassem sair das cadeiras para a participação em alguma atividade mais dinâmica.

Da mesma forma que na **Escola A**, sondamos sobre as brincadeiras que faziam parte da vida daquelas crianças. Embora a conversa tenha sido difícil, visto que todos queriam falar ao mesmo tempo, foi possível verificar que os alunos dessa turma tinham interesses muito análogos aos interesses das crianças da primeira escola descrita. Divertiam-se fazendo uso dos mesmos brinquedos e brincadeiras em casa e junto aos amigos. Nesta turma, assim como na outra, não foi visto qualquer declaração a respeito de alguma brincadeira cantada ou coisa parecida. Restava iniciar, porém, a mediação para verificarmos até que ponto elas realmente não conheciam tais manifestações ou se estavam somente afastadas delas.

Já havia sido observado, contudo, que as crianças da **Escola B** não estavam sendo estimuladas sensorialmente na sala de aula. Mesmo quando utilizavam alguma música, os aspectos sonoros não eram privilegiados e tão pouco, experimentavam uma leitura significativa de textos poéticos. As aulas decorriam sempre da mesma forma. As crianças passavam praticamente todas as manhãs sentadas, realizando atividades, tais como: corrigiam a atividade de casa, copiavam a de classe, respondiam e, em seguida corrigiam novamente e, assim, sucessivamente. Cabe aqui transcrever a pergunta que faz Cavalcanti (2002, p. 76):

Como fazer o caminho corretamente se a escola é, ainda, o maior representante institucional da repetição, da mesmice semiótica, de valores estanques e padrões de comportamento anacrônicos, em que a diferença ameaça os moldes estabelecidos pela ordem da razão e da ciência?

A escola é um ambiente que continua impedindo a capacidade criadora de seus alunos e tem sido assim, porque muitos professores permanecem presos dentro de arquétipos tradicionais. Para Cavalcanti (2002) é justamente para a figura do professor que devemos nos voltar em busca de transformação. Segundo a autora (*Op. Cit.*, p. 79), “é necessário que pedagogos e professores saibam e sintam que a leitura do literário é importante e qual o motivo da sua importância”.

Na escola a vivência com a poesia poderia se dar de maneira efetiva e, especialmente, afetiva. Alves (In: Dionísio, 2001, p.62) acentua que uma leitura expressiva, na qual se realce o ritmo e a sonoridade “é um instrumento didático-pedagógico da maior importância para cativar e encantar o leitor”. Não será excessivo afirmar que esse encantamento somente será possível se o trabalho com o texto poético apresentar como objetivo uma perspectiva sensibilizadora, contrária à descrita acima e, sobretudo se o professor, primeiramente ele, for um leitor de poemas.

Seria quase impossível estimular a fantasia poética de alguém, sem antes ser um apaixonado por ela. Nessa medida, é interessante que o professor esteja preparado para levar os seus alunos a uma apreciação dos textos poéticos de um ponto de vista mais lúdico. Esse seria um primeiro passo significativo.

A partir do panorama apresentado pela **Escola B**, acreditávamos na dificuldade para convidar as crianças à experimentação das brincadeiras de roda e da leitura dos poemas. Todavia, levados pelas colocações de Cavalcanti (2002, p. 14), confiávamos na consideração de que “a criança ainda é um ser capaz de resguardar seu mundo de fantasia” e iniciamos a mediação convidando-as para brincar de roda.

Nesse primeiro momento as coisas aconteceram de modo difícil. Além da dificuldade que as crianças apresentavam para realizar atividades nas quais precisassem cooperar mutuamente, demonstravam pouco conhecimento e/ou interesse pelas cantigas de roda. Pensando numa maneira para facilitar essa recepção, optamos em brincar dramatizando as canções e, para tanto, contamos com o auxílio do CD “Cante comigo” (ULTRA, Music. CD Cante comigo: cantigas de roda. Ceará, 2002).

No acervo do CD “Cante comigo”, encontramos muitas cantigas de roda gravadas de modo atualizado, junto à versões mais tradicionais: “O cravo e a rosa”, “A linda rosa juvenil”, “Giroflex”, “Meu limão, meu limoeiro”, “Passarás, não passarás”, “Marcha soldado”, “Sapo cururu”, “Ciranda, cirandinha”, “De marré, marre”, “Passa, passa gavião”, “Eu entrei na roda”, “Terezinha de Jesus”, “Carneirinho, carneirão”, dentre outras.

O uso do CD estimulou muito as crianças e facilitou a aprendizagem de algumas músicas de maneira mais rápida. As fotos abaixo nos mostram alguns desses momentos:



Foto 20 (alunos da **Escola B** dramatizando a cantiga “Terezinha de Jesus”)



Foto 21 (alunos da **Escola B** dramatizando as cantigas “A linda rosa Juvenil”, “Samba Lê-lê” e “Carneirinho, carneirão”)

Dentre as cantigas mencionadas acima, as crianças gostaram principalmente da música “Carneirinho, carneirão” e, por isso, a repetíamos diversas vezes de modo que, cada uma delas, pudesse ocupar a posição de rei, no momento da brincadeira.

Carneirinho, carneirão

Carneirinho, carneirão, neirão, neirão
Olhai pro céu
Olhai pro chão, pro chão, pro chão,
Manda o rei de Portugal
Para nós nos sentarmos.

Carneirinho, carneirão, neirão, neirão
Olhai pro céu
Olhai pro chão, pro chão, pro chão,
Manda o rei de Portugal
Para nós nos levantarmos.

Carneirinho, carneirão, neirão, neirão
Olhai pro céu
Olhai pro chão, pro chão, pro chão,
Manda o rei de Portugal
Para nós nos ajoelharmos.

Carneirinho, carneirão, neirão, neirão
Olhai pro céu
Olhai pro chão, pro chão, pro chão,
Manda o rei de Portugal
Para nós nos levantarmos.

Com quatro estrofes de cinco versos cada uma, a música “Carneirinho, carneirão” agrada ao pequenos pela repetição do som “ão” ao final de alguns versos e pela movimentação que sugere (em cada estrofe as crianças deverão realizar movimentos diferentes: sentar, levantar, ajoelhar, dentre outros, de acordo com as versões existentes ou mesmo de acordo com a inventividade delas).

Verifica-se na cantiga um teor de autoridade, no qual todos deverão cumprir as ordens estabelecidas por um rei. Essa aparência não significa que a música estará repassando concepções de submissão, pois o que importante na brincadeira é a movimentação lúdica oferecida pelo ritmo musical.

Conseqüentemente, as crianças iam se adaptando àquele momento. Já se concentravam para as escolhas das músicas e se ajudavam umas as outras. De acordo com o andamento da vivência, observávamos que aquela experimentação alegrava as crianças, aguçando a sensibilidade de cada uma delas e, paulatinamente, iam sendo tocadas com maior ênfase pela fantasia poética, tão ricamente explorada nessas manifestações folclóricas.

Examinado os registros dessa experimentação, observamos um resultado que prontamente aguardávamos. Embora aquelas crianças estivessem passando por um momento de adormecimento poético, bastou tocá-las por esta dimensão para logo ver aflorar a sensibilidade e a alegria, realçadas pela musicalidade das cantigas.

Iniciamos, em seguida, um trabalho com a leitura de poemas contemporâneos e, para isso, utilizamos as mesmas estratégias empregadas na **Escola A**, mas, no entanto, estabelecemos maior prioridade para a leitura oral, dando ênfase à sonoridade. Esta preferência foi instituída, visto que os alunos da

Escola B apresentavam carência em relação a esse tipo de atividade e, mesmo sendo crianças que em sua maioria já dominavam o código lingüístico escrito, decidimos pela leitura feita através da pesquisadora, uma vez que se fazia necessário, através dela, produzir efeitos que chamassem atenção das crianças.

Segundo Abramovich (p.23), “quando a criança sabe ler é diferente a sua relação com as histórias; porém continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. A intenção primeira era desfazer os compromissos pedagógicos e oferecer às crianças uma leitura realmente literária dos textos, privilegiando a grandeza estética dos mesmos e propondo uma recepção acima de tudo poética.

Iniciamos a vivência de leitura com os poemas de José Paulo Paes, dando seguimento com os de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Elias José. A princípio, as crianças estranhavam o fato de, após a leitura não fazermos nada com os textos, ou seja, não realizávamos nenhuma cópia para atividades sistemáticas. Questionavam o porquê daquelas leituras e, a princípio, não se concentravam. Emergia nesse contexto um trabalho paciente e persistente, haja vista esse comportamento ser o reflexo de uma experiência sensorial nada significativa, na qual as crianças estavam envolvidas não se sabe ao certo desde quando.

Gradativamente, algumas mudanças foram se processando naquele ambiente em relação à recepção das crianças junto aos textos poéticos. Ao traçar um paralelo do antes e depois, é possível verificar que, com o andamento da experiência, as crianças passaram a receber os textos de modo mais agradável. Alegravam-se com as imagens surgidas, brincavam com a sonorização, repetiam as rimas numa sintonia dinâmica com os poemas.

4.2. Saindo da mesmice pedagógica para uma experimentação poética



Foto 22 (Pesquisadora e alunos da **Escola B** no momento de recepção dos textos poéticos)

Nesse estágio, as crianças já conseguiam evidenciar suas emoções através de conversas informais, que se estendiam durante longos minutos. Demonstravam interesse em falar sobre os textos, dando destaque à inventividade do poeta (e não sobre “o que o autor quis dizer” como insistem alguns professores e livros didáticos).

Dentre muitos diálogos que tivemos, destacam-se alguns: após a leitura e a vivência do poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, surge a seguinte reflexão de um aluno:

César:

- “Tia, existe muita gente que vive numa casa assim, sem parede, sem teto, sem nada. “É aqueles povo que vive” na rua...”

Depois esse comentário, imediatamente uma outra criança discordou e falou:

Moiséis:

- “É não, essa casa aí não tem nada, mas é alegre, porque quando a gente ouve, dá vontade de brincar nela”.

Um outro comentário surgiu quando terminamos a leitura do poema “O menino azul”, de Cecília Meireles:

Cláudia:

- Poxa, bem que eu queria ter um burrinho desse, assim eu não ia ficar mais sozinha quando minha mãe fosse pro trabalho dela. Eu fico sozinha todo dia tia, é tão ruim.

Em relação a cor do menino, duas crianças desenvolveram por alguns segundos o seguinte diálogo:

César:

- "Oxi, eu nunca vi um menino azul, tu já viu? Não existe isso não".

Heloísa:

- "E não, é porque ele tava azul de felicidade, porque o burrinho dele sabia fazer um montão de 'coisas difícil'".

Um outro exemplo significativo aconteceu após algumas vivências com o poema "A casa e seu dono" de Elias José:

Ana:

- Mas tem casa de gente que é de lata também "visse" tia; de lata e de papelão, porque ali naquela rua de cima tem uma casa que é assim e nem tem telha; tadinho "dos povo" que mora lá, dá até pena.

Nesse momento percebemos que duas meninas conversavam sobre a chave de uma casa que a mãe tinha ganhado num sorteio:

Sara:

- Ainda bem "visse" que minha mãe ganhou a chave da casa, agora a gente vai ter casa de verdade.

Dione:

-E tua casa era de mentirinha era? (risos)

Sara:

-Oxi não menina, é porque a gente morava na casa da minha vó e todo dia tem briga da minha vó com meu pai e agora acabou "as briga".

Esses foram alguns exemplos dentre outros. A cada situação comunicacional como as expostas, desenvolvíamos diálogos que não estavam previstos, mas que comprovam o quanto a experiência literária pode ser significativa e, mesmo em situações informais e aparentemente simplórias, faz emergir experiências pessoais

e afetivas, através de impressões e sentimentos deixados pelos alunos, que muitas vezes se sentiam representados nos textos.

É importante observar nos diálogos apresentados pelas crianças que algumas informações extratextuais auxiliaram no momento de apreciação dos poemas, diminuindo a distância entre os textos e as vivências pessoais dos alunos. Através da experiência literária, socializamos mundos diferentes e favorecemos a emissão de diferentes vozes e sentimentos, tecidos através de palavras referentes aos textos.

Após essa primeira conquista, restava incitarmos o potencial criador dos alunos, dando continuidade a essa relação sensorial com os textos, que se processou da mesma forma que na **Escola A**, a partir da inserção de outros elementos, tais como jogos dramáticos, ilustrações e outras motivações. As crianças sempre explicitavam entusiasmo no momento da realização dessas atividades e não poucas vezes, repetiam as mesmas brincadeiras, dando a elas sempre um novo tom. Abaixo, algumas fotos representativas desses momentos contendo jogos dramáticos e motivações:



Foto 23 (Alunos da **Escola B** dramatizando os poemas “O Pingüim”, “Galinha d’angola” e “Colar de Carolina”)



Foto 24 (Alunos da **Escola B** dramatizando os poemas “O pato” e “Vida de sapo”)



Foto 25 (Alunos da **Escola B** em momentos de motivação para posterior vivência com os textos poéticos “Bolhas”, “Colar de Carolina” e “A casa”)

Essas fotos não esgotam os poemas vivenciados, mas oferecem uma amostra do que foi realizado juntamente com as crianças, que responderam positivamente à recepção dos textos (embora a princípio com algumas dificuldades) e, muito além dessa recepção textual, demonstraram igual interesse às outras atividades, comprovando a afirmação de Evangelista (In: Paiva, 2000, p.112), qual seja, “a recepção estética ocorre não apenas com a literatura, mas fundamentalmente com toda e qualquer atividade artística”.

Para atrair as crianças da **Escola B**, oferecemos à elas a oportunidade de brincar com os textos, destacando aspectos que transformaram esse momento em puro encanto. Viabilizando a oportunidade de brincar, modificou-se o comportamento de alguns alunos que antes demonstravam atitudes de passividade no momento da recepção dos textos e, participando como co-autores, foi conseguida a entrada no mundo da fantasia. Segundo Assumpção (In: Ceccantini, 2004, p.230),

O caráter emancipatório da literatura se revela quando sua estrutura permite a realização de um processo comunicativo desencadeado no ato da leitura, em que a distância estética entre o texto e as expectativas do leitor leva este a revisá-las.

A possibilidade de conduzir os alunos para o mundo da fantasia, de modo que eles pudessem se tornar sujeitos ativos naquele momento, estabeleceu uma ordem significativa, isto é, foi desautomatizada uma rotina que bloqueava a inventividade das crianças e instaurado momentos nos quais elas se libertaram da inalterabilidade escolar e se fizeram colaboradoras de significados através das brincadeiras com os poemas.

Durante o processo de mediação junto às crianças, foi percebido, a princípio, um desequilíbrio posto pela falta de jogo e excessiva ênfase em

atividades sistemáticas. A dificuldade apresentada por elas no momento das brincadeiras e a igual alegria refletida, demonstravam como aquele momento era novo e encantador.

O processo de escolarização quase sempre se revela despreocupado com outras necessidades infantis e fixa a sua atenção somente no crescimento intelectual da criança. Para muitos educadores (e a nossa pesquisa em campo nos revela isso) o jogo lúdico é concebido como algo menor, uma vez que está desvinculado dos aspectos conteudísticos e, sendo assim, levar o texto literário para a sala de aula “somente” para brincar resulta em perda de tempo.

Ao contrário do que pensam alguns educadores, as crianças aprendem muito brincando com os textos literários, uma vez que estes oferecem uma possibilidade de desnudamento. A literatura ensina na medida em que provoca e que incita e, muito mais do que um exercício de ser criança é, acima de tudo, um exercício de ser humano.

Observando o caderno de planejamento da docente da **Escola B**, vimos que em nenhum momento foi oferecido um espaço para a leitura literária enquanto apreciação artística. Seguiu cumprindo as atividades propostas pelo livro didático (Porta aberta: Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança) e assim, repassava incessantemente conteúdos que julgava impreteríveis para o desenvolvimento dos seus alunos.

Apesar dessa prática, esta professora, em depoimento, demonstrou ter sido despertada para leitura no espaço familiar, através do seu avô, que, além de ter sido leitor assíduo de cordel, declamava acompanhado da viola, incentivando todas as netas a ler desde cedo. O primeiro livro que leu foi “Pavão misterioso” e, depois de conhecê-lo, nunca mais parou de alimentar esse hábito. Ela revelou que

a escola não teve um papel tão importante em sua prática de leitura, mas na universidade uma professora incentivou a leitura de livros infantis e de cordel, explicando que um bom profissional da educação deve conhecer os livros que seus alunos manuseiam. Como é possível observar, essa educadora cresceu em um meio no qual se fazia da leitura literária um rotina e, contudo, essa vivência não refletiu em seu trabalho pedagógico, parecendo haver uma separação estabelecida entre a leitora e a professora.

Fica posto, por fim, a evidência de que o professor deve apresentar-se acessível para adentrar na leitura literária. A partir desse prisma, deve aceitar o jogo proposto pelo mundo poético e reconhecer que esse mundo é imprescindível à educação sensorial dos seus alunos. Precisa desprender-se um pouco do discurso pedagógico e priorizar alguns momentos para a vivência com o aprazível, verificando que os seus alunos precisam se desenvolver plenamente, para que o equilíbrio oscilante entre o racional e o emocional seja estabelecido.

De acordo com Zamproni (2000, p. 66),

A escola e os professores sempre tiveram dificuldades para trazer o texto poético para a sala de aula, seja porque as relações que se estabeleceram entre a poesia e a escola foram, desde o princípio, relações equivocadas, seja porque os professores se assustam e confundem a leitura da poesia com o ensino de rima, métrica, escansão.

Contudo, ainda é na escola o lugar onde a criança pode ter maior contato com os textos literários. É nesse ambiente físico e social que podem germinar as sementes do poético e, para tanto, se faz imprescindível que os professores tenham uma formação literária significativa e que, antes de tudo, sejam eles apreciadores desse gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



“A liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”

Manoel de Barros

Foi possível observar durante a realização dessa pesquisa como e qual é o espaço que a escola tem reservado para as brincadeiras poéticas. Ao término, verificamos o quanto pode ser significativo o trabalho com a leitura literária nas escolas, se ele for conduzido de modo atraente e contínuo. A receptividade demonstrada pelos alunos nas escolas A e B, nos indica que o diferencial para que as crianças possam se sentir convidadas à vivência dos textos poéticos no ambiente escolar é o modo como a experiência literária lhes é proporcionada: se ela for oferecida sem pretexto para ensinar algo que esteja relacionado aos conteúdos curriculares, certamente terá maior chance de aproximar os leitores/ouvintes.

Vimos que em seu nascimento, a Literatura Infantil assumiu uma função doutrinária e, por essa razão, os poemas produzidos até a primeira metade do século XX apresentavam um modo de elaboração lingüística com intenção didática e moralizante, a exemplo de alguns poemas de Olavo Bilac (que não foram aqui objeto de análise). Fazendo uso de uma linguagem clara e direta, esses textos negligenciavam o universo infantil em favor da preparação para a vida adulta.

A partir da segunda metade do século XX os interesses infantis passam a ser consultados e outros procedimentos de manipulação do material lingüístico são explorados pelos poetas, assumindo novas formas e funções: o discurso pragmático é amenizado em favor dos aspectos lúdicos e estéticos, passando a ser uma poesia nas quais as mensagens moralizantes (quando existem) não ficam tão explícitas nos textos, apresentando jogos de palavras com objetos e situações do cotidiano infantil e inovações na forma (verso livre, iconização, etc.),

utilizando-se de modo intenso das aliterações, onomatopéias, rimas internas, dentre outros recursos sonoros.

Embora tenham ocorridas significativas mudanças nas produções poéticas infantis, vimos que esse gênero continua sendo empregado em algumas escolas atuais como auxílio na educação dos pequenos. O uso de poemas tem sido material para a exploração de temas e de motivos alfabetizadores, o que pode parecer paradoxal, pois enquanto a escola, no seu desejo de educar, privilegia mensagens claras e precisas, a poesia infantil, folclórica ou moderna, é constituída por uma linguagem plurissignificativa e ambígua no tocante ao seu sentido e é justamente esse feitio próprio da linguagem poética que encanta as crianças.

Igualmente, nos foi conferido durante a investigação que quando os poemas são utilizados sem fins didáticos, mas de maneira lúdica, poderão, na escola, dar continuidade a uma experiência iniciada fora dela, na qual, espontaneamente, as crianças brincavam com algumas manifestações folclóricas, repletas de elementos poéticos e musicais. Assim como essas manifestações, os poemas contemporâneos revelam-se também como uma divertida brincadeira com as palavras, o ritmo, a sonoridade e as imagens, aspectos que atraem muito as crianças.

Através de várias leituras teóricas e ainda da própria vivência juntamente aos alunos, vimos que a brincadeira, apesar de parecer uma atividade gratuita, não se constitui em um mero passatempo sem sentido, mas assume uma necessidade que contribuirá para a formação pessoal da criança, pois é brincando que ela vai descobrindo o mundo que a cerca e vai construindo seus próprios conceitos a respeito desse mundo.

Com os textos poéticos, as crianças podem experimentar seu corpo, exercitar a linguagem, o canto, a dança, a mímica e a motricidade, descobrindo a si própria e ao outro, o que torna-se essencial para o seu desenvolvimento emocional.

Com as colocações acima não estamos afirmando que a escola não deva cumprir com o papel que lhe foi conferido, qual seja, aprimorar o potencial cognitivo das crianças, contribuir para a construção da identidade e do autoconhecimento e preparar os alunos para se tornarem cidadãos intelectualmente desenvolvidos, conscientes e prontos para uma vida participativa na sociedade da qual fazem parte, contudo, esse dever não pode transformar a escola num lugar insensível ao poético e as afetividades infantis.

Durante a pesquisa, nem sempre foi fácil aproximar os alunos para os momentos de leitura dos poemas. Em muitas ocasiões, algumas crianças reagiam com indiferença diante deles e se distanciavam no momento da vivência, mas não poucas vezes, ficavam ao longe observando o que estava acontecendo e terminavam dando palpites e “orientando” como as experimentações poderiam ser desempenhadas de outras maneiras. Aos poucos se aproximavam e lideravam as brincadeiras, satisfeitas por estarem realizando o papel de condutoras.

Em cada experiência vivenciada (lida, comentada, dramatizada e ilustrada) era percebido um maior envolvimento das crianças com os textos poéticos e um aumento na criatividade delas, revelada especialmente através dos jogos dramáticos e das ilustrações. Para conseguir esse resultado fez-se necessário o treino da leitura de cada poema, para que dessa forma, não passassem despercebidos aspectos como a sonoridade e o ritmo.

A imagem e principalmente o ritmo são recursos importantes que produzem o sentido do texto poético e agradam as crianças. Mello (2001, p. 73) explica que “o ritmo é o aspecto do poema que mais chama a atenção” e por isso, à ele foi dada grande ênfase durante a experiência. Através do destaque oferecido ao ritmo dos textos trabalhados, conseguimos colocar as crianças em contato com uma linguagem inusitada, cheia de humor e com múltiplas possibilidades de expressão.

De todas as questões observadas durante a pesquisa, julgamos como um dos mais significativos, os momentos nos quais as crianças estabeleciam relações dos poemas com algumas realidades, desviando muitas vezes o que estava planejado. Após algumas leituras, desenvolvíamos quase sempre, longos diálogos sobre experiências reais vivenciadas pelas crianças ou por outras pessoas, as quais elas, de alguma forma, conheciam.

Nos momentos de recepção dos textos, as crianças puderam apresentar os resultados de suas atividades produtivas, demonstrando que quando lhes é oferecida a oportunidade, elas podem se transformar em excelentes produtoras de sentidos dos textos. Os poemas infantis chamaram as crianças das duas escolas à fantasia e, fizeram isso, através de seus elaborados jogos de palavras, exercitando a sensibilidade e a criatividade lingüística delas, satisfazendo algumas necessidades íntimas e levando-as a usufruir da oportunidade de buscar, incessantemente o novo ou de interferir, diretamente, na reconstrução lingüística proposta pelo emissor dos textos.

Esse modo de recepção demonstrou que as três categorias fundamentais da Estética da Recepção (*Poiesis*, *Asthesis* e *Katharsis*), recaem de forma simultânea sobre o recebedor, confirmando que uma leitura de poemas, na qual a

criança possa se envolver fisicamente, reconhecendo e explorando o espaço no qual esteja inserida e envolvendo-se mais de perto com os outros que estão em sua volta, sempre será o melhor caminho para se levar até às crianças os textos poéticos.

Em função disso, não era muito profícuo estabelecer naquele momento, caminhos rígidos para as experimentações. Embora fossem traçadas as metodologias e os textos fossem previamente escolhidos, as observações feitas pelos alunos eram inusitadas e durante alguns momentos nos ofereciam até mesmo um olhar diferenciado para os poemas (a exemplo dos diálogos expostos nos capítulos III e IV).

Nesta vivência de trocas, os alunos estavam confirmando também que a poesia é capaz de aproximar e humanizar os indivíduos, pois todos se interessavam em ouvir as histórias que, de alguma forma, estavam relacionadas aos textos e, muitas delas, nos tocavam de uma forma bem especial.

Durante todo o andamento da pesquisa, estávamos oferecendo uma relação dialógica às crianças. Elas eram convidadas para recriarem os sentidos dos textos e expressavam isso através das conversas, dos jogos, dos movimentos corporais e dos desenhos, dando a essas atividades nuances referentes a cada realidade individual. Considerando sempre as vivências pessoais de cada aluno, era possível observar como, a partir dos textos e das trocas de experiências, eles iam ampliando conhecimentos e enriquecendo com isso.

Muitas crianças acolhidas na **Escola A** apresentavam histórias de vida nem sempre muito felizes. Conviviam com uma realidade social difícil, com todas as dificuldades que uma comunidade pobre pode experimentar. Problemas como

desnutrição, infecções na pele, resfriados constantes, soro HIV positivo, famílias enfrentando as mais diferentes adversidades sociais⁸, eram situações comuns entre elas, mas quando estavam ali em contato com os poemas, pareciam não apresentar nenhum desses problemas, o que nos faz perceber que qualquer criança é capaz de vivenciar o poético de maneira prazerosa, desde que isso não lhe seja negado.

Durante todo esse período, foi possível observar o quanto os poemas chamaram a atenção do público infantil da **Escola A**, o quanto àquelas crianças foram capazes de alegrarem-se com os textos e como foi divertido para elas as brincadeiras que eles puderam proporcionar-lhes. A poesia foi capaz de aproximá-las, aumentando a cooperatividade e a harmonia entre o grupo.

Na **Escola B**, o primordial era levar até as crianças um contato com os textos poéticos diferente dos que estavam habituadas a experimentar. Os poemas se faziam presentes nas aulas conduzidas pela professora desses alunos em diversos momentos, mas de forma pouco atrativa, vinculada aos objetivos curriculares.

Naquele ambiente foi possível verificar que o fato de oferecermos uma leitura literária sem pretexto para o ensino de conteúdos, não significou que, com isso, os alunos estivessem perdendo, mas ao contrário, através de uma experiência lúdica com a literatura, observamos que eles desenvolveram mais a criatividade, a linguagem e, além disso, por meio dessa vivência, poderão fazer da leitura literária uma companhia diária.

⁸ Essas informações foram coletadas em áudio, através de diálogos estabelecidos com a professora da turma.

De acordo como que foi visto e vivenciado nas duas escolas, é possível perceber a importância do mediador para que a experiência com a leitura literária seja positiva e, conseqüentemente, satisfatória. Primeiramente ele, o professor, deve ser receptível ao jogo literário, procurando inteirar-se a respeito dos elementos que fazem da literatura destinada à crianças um acervo com especificidades estilísticas próprias do universo infantil, o que não implica, porém que livros feitos para adultos não atraiam as crianças e vice versa.

A leitura literária na escola, ou em qualquer outro lugar, pode assumir um caráter potencializador para a formação de sujeitos mais sensíveis e criativos. Para Cavalcanti (2002. p. 12)

A literatura é expressão artística que serve como meio de sublimação para os anseios, angústias, conflitos e buscas do homem. Faz emergir uma liberdade de espírito, algo como deixar acontecer as coisas do mundo, sem o compromisso da culpa. Mas, está para além da sublimação, porque é capaz de tornar-se a própria vida. Por isso, não podemos perder de vista o caráter do literário como fazendo parte do poético, objeto de um trabalho realizado no jogo de palavras, ritmo, sonoridade que já compõem e criam uma realidade própria, embora esteja, sobretudo, em busca de instaurar outras realidades.

Esperamos que este trabalho, não pioneiro, possa contribuir com o dia-a-dia de outros professores que buscam uma vivência diferenciada com a leitura literária nas escolas; que através das experiências aqui expostas possam continuar promovendo momentos efetivos e afetivos com a leitura de poemas e que, especialmente, percebam a importância da convivência com o poético na escola e tomem consciência de que eles são um dos principais responsáveis pelo (re)encontro da poesia com as crianças no ambiente escolar.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1969.

AGUIAR, Vera Teixeira & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

_____. (Coord.) et alli. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Coord.) et alli. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ALVES, J. Hélder P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. Paiva e Bezerra, M. Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. (org.) *Pesquisa em Literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Suplemento Pedagógico do Jornal Minas Gerais de Belo Horizonte, Nº. 34, outubro de 1974.

ANDRADE, Mario de. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: EDUSP. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Ministério da Cultura, 1989.

ASSUMPTÃO, Simone. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

AYALA, Marcos & AYALA, Maria Ignez Novais. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.

AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a aprender a cultura popular. In: PINHEIRO, José Hélder (org.). *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.

AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: alternativa do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

AZEVEDO, Ricardo. *Bazar do folclore: tradição popular*. São Paulo: Ática, 2001 (Col. Literatura em minha casa).

BALIEIRO, Ricardo. O risco da poesia. In: *Rodas e brincadeiras cantadas*. São Paulo: Cia. Cultural Bola de Meia. 2004, p. 07.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 2ª. ed. Tradução: Octávio M. Cajado. São Paulo: Ática/UNESCO, 1986.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro ed. Ltda, 2004.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. (ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ª ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMGRATZ, Jacqueline. O sentido da educação. In: *Rodas e brincadeiras cantadas*. São Paulo: Cia Cultural Bola de Meia, 2004, p.05.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BILAC, Olavo. *Obra reunida*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1997.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2004.

BOGDAN, Roberto & BIKLEN Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDIDO, Antonio. *Direito à literatura*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *A literatura e a formação do homem*. In: *Remate de Males* – Revista Instituto da Linguagem – UNICAMP – Departamento de Teoria Literária: São Paulo, 1999.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e Literatura Infante-Juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Seleção*. 2ª ed., Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1976.

_____. *Literatura Oral no Brasil*. 3ª ed., Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo: 1981.

_____. *Dicionário do folclore brasileiro*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, 1988.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e Literatura Infante-Juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

CHATIER, Roger. *Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Comunidades de leitores. In: *A ordem dos livros*. Tradução: Mary Del Priori. Col. Tempos. Editora: NB, 1999.

CHARTIER, A. M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. A. e GALVÃO, A. M. de O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: CEAL/AUTÊNTICA, 1999.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: CARVALHO, R. C. e LIMA, Paschoal. *Leitura múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, São João da Boa Vista, 2005.

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

COSTA, Pereira da. Folk-Lore Pernambucano. Ed. da Rev. do Inst. Hist. Geo. Brasileiro: Rio de Janeiro, 1908. In: MELO, Veríssimo de. *Folclore Infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

D'ONOFRIO, Salvatore. *O texto literário: teoria e aplicação*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

DIONÍSIO, A. Paiva e Bezerra, M. Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DRUMMOND, Carlos de Andrade. *Suplemento pedagógico*, nº. 34 do Jornal Minas Gerais: Belo Horizonte, outubro, 1974.

EVANGELISTA, Aracy Alves et alli. A escolarização da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida. *No fim do século: adversidades – o jogo do livro infantil e juvenil/ organizado por Aparecida Paiva, Aracy Evangelista, Graça Paulino e Zélia Versiani*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HEYLEN, Jacqueline. *Parlenda, riqueza folclórica: base para a educação e iniciação a música*. São Paulo: Hucitec; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-memória, 1987.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980. (Novas buscas em educação, vol. 7)
- HERDER. In: ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas*. São Paulo: Editora Olha d'Água, 1992.
- HUIZINGA, Johan. A função a forma poética. In: HOMO, Ludens. *O jogo como elemento da cultura*. Trad. João Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz da Costa (Seleção e introdução). *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. 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 e introdução). *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LACERDA, Andréa Maria de Araújo. *Vamos todos cirandar: a literatura infantil, a cultura popular e a escola*. Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre, na área de Linguagem e ensino. João Pessoa: 2006.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LAVILLE, Christian & DIONNE. *A construção do saber*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas e Editora da UFCG, 1999.
- LEWIN, Linda. *Tradição oral e o mito das elites: a lenda de Antônio Silvino na cultura popular brasileira*. In: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita [et al.]. *Estudos em Literatura popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- MAGALHÃES, Lúcia Cadermatori. Literatura infantil brasileira em formação. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. *O que é literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. Jogo e iniciação literária. In: *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.
- MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARTINS, Nilce Sant'ana. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. Lírica e poesia infantil. In: SARAIVA, Juracy A. (org.) *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- MENDES, Miriam Garcia. *A dança*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas*. São Paulo: Editora Olha d'Água, 1992.

OSSANA, Paulina. *A educação pela dança*. Trad. Noberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.

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

PAIVA, Aparecida. *No fim do século: adversidades – o jogo do livro infantil e juvenil/ organizado por Aparecida Paiva, Aracy Evangelista, Graça Paulino e Zélia Versiani*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL, Altamar de Alencar & PIMENTEL, Cleide Rocha de Alencar. *Esquindô-lê-lê: cantigas de roda*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2002.

PINHEIRO, Hélder e LUCIO, Ana Marinho. *Cordel na sala de aula*. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

_____. Heldér. *Poesia na sala de aula*. 2.ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

PINTO, Alexina de M. Cantigas das crianças e do Povo e Danças populares. Liv. F. Alves: Rio de Janeiro, 1911. In: MELO, Veríssimo de. *Folclore Infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____. Os nossos brinquedos. Col. Icks: Lisboa: 1909. In: MELO, Veríssimo de. *Folclore Infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e Folclore para a criança. In: *A Produção Cultural para a criança*. (Org.) Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

RAABE, Juliete. *Os Jogos e a Sociedade*. O Correio da Unesco. Rio de Janeiro, 1980.

RABELO, Evandro. *Ciranda: dança de roda, dança de moda*. Recife: Editora Universitária, 1979.

RÊGO, Zíla Leticia Goulart Pereira. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e Literatura Infante-Juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

REZENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil & juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.

RIBEIRO, Lêda Tâmega. *Mito e poesia popular*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore, 1986.

ROMERO, Sílvio. *Cantos Populares do Brasil*. Ed. Itatiaia: EDUSP, 1985.

SALES, Herberto. *Folclore vivo*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002. (Col. Literatura em minha casa).

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento presente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Idelette Fonseca dos & BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita (org.). *Cancioneiro da Paraíba*. João Pessoa: Grafset, 1993.

SARAIVA, Juracy Assmann & MÜGGE Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Júlio César da. O floclore e a literatura infantil: sugestões de atividades. In: KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Márcia Tavares. *Brincar com palavras e imagens*. In: PINHEIRO, José Heldér (org.) *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2000.

SILVA, Vaneide Lima. *Brincando com a linguagem: leitura da poesia infantil de José Paulo Paes*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Centro de Humanidades. Letra e Arte. Campina Grande, UFCG, 2001.

_____. Em busca da surpresa e do humor. In: PINHEIRO. (org.). *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

SILVEIRA, Diná Menezes da. *Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização*. Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre, na área de Linguagem e ensino. Campina Grande: 2007.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *A escolarização da lit infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Trad. De James Amado. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. Ateliê Editorial: São Paulo, 2002.

TITO, Maria Rejane Araújo. As várias danças da menina bailarina. In: PINHEIRO. (org.). *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

TURCHI, Maria Zaira. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

TRAÇA, Maria Emília. *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora, 1992.

ULTRA, Music. *CD Cante comigo: cantigas de roda*. Ceará, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papyrus, 2003.

VEIGA, Laura da. *Educação, Movimentos populares e Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1985.

VERSIANI, Zélia. Adversidade da produção poética para crianças e jovens. In: PAIVA. (org.). *No fim do século: adversidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999.

YUNES, Eliana & PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZAMPRONI, M. M. N. *Das histórias às rimas, a palavra brinca na oficina*. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada/Ensino-aprendizagem de língua materna. Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR/Brasil, 2000.

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

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

_____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. Dos contos tradicionais ao folclore. In: *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE

O questionário abaixo tem como objetivo colher informações a respeito do perfil dos colaboradores (alunos e professores) envolvidos na pesquisa, das concepções pedagógicas dos professores, das dificuldades no desempenho da profissão e, ainda, das opiniões sobre a leitura literária em sala de aula. Os nomes dos mesmos serão mantidos em sigilo, evitando, assim, especulações desnecessárias.

Questionário para análise e reflexão

I-PERFIL DA PROFESSORA:

1. Qual é a sua formação secundária?

- Ensino médio pedagógico () ;
- Científico () ;
- Outro/outros () Qual/quais

2. Tem formação superior? Qual? Em qual universidade concluiu a graduação?

3. Tem algum curso de pós-graduação? Qual?

4. Há quanto tempo ensina?

ANEXO



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

À DIREÇÃO DA ESCOLA,

SR^a Diretora,

A pesquisa intitulada “Entre as brincadeiras de roda e o encantamento dos poemas infantis: vivências literárias por alunos do ensino fundamental” desenvolvida por DANIELA DA SILVA ARAÚJO, aluna regularmente matriculada no mestrado em Linguagem e Ensino da UFCG, objetiva investigar como as cantigas de roda utilizadas no espaço escolar poderão influenciar na iniciação poética dos alunos já desde os primeiros anos da educação infantil. Como o trabalho da mestranda caracteriza-se em Pesquisa-ação (o que implica uma vivência real em sala de aula) e, para que seu objetivo seja alcançado, vimos solicitar a V.S^a esforços junto à equipe pedagógica desta escola no sentido de permitir que a aluna desempenhe sua experiência a fim de que possa concluir seu Mestrado com êxito. Ressaltamos que, na escritura da Dissertação e em todos os documentos anexos a ela, os nomes da escola e dos colaboradores (alunos e equipe pedagógica) envolvidos serão mantidos em sigilo, evitando, assim, especulações desnecessárias.

Na certeza de sua colaboração científica e acadêmica,
Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. *Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega*
Orientadora

Campina Grande, março de 2007.