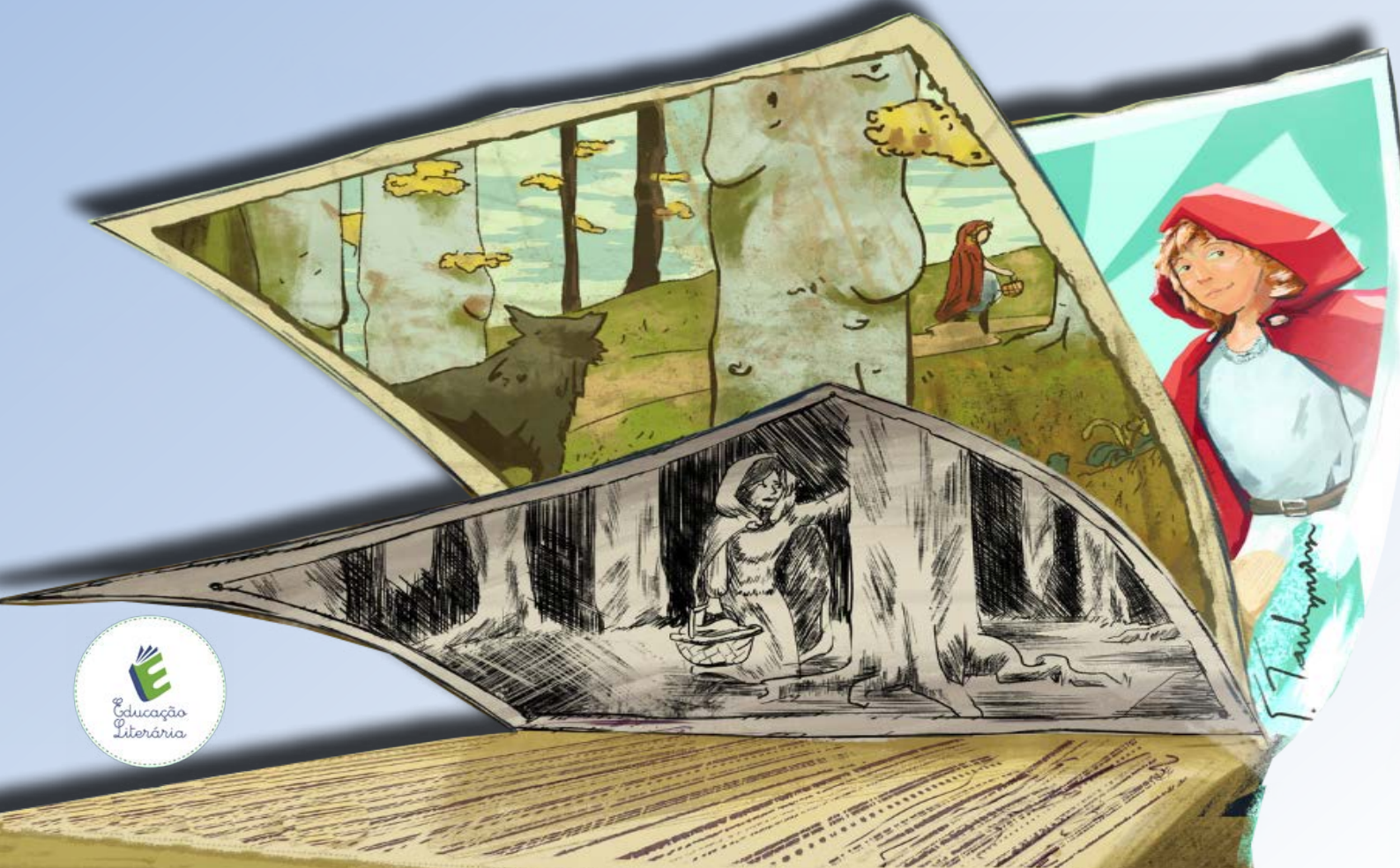


EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: poesia e oralidade

Marivaldo Omena Batista
Renata Junqueira de Souza
Organizadores



Marivaldo Omena Batista
Renata Junqueira de Souza
Organizadores

Educação literária mudanças em movimento: poesia e oralidade

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 2: POESIA E ORALIDADE

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)

Amanda Viliego (UFSJ)

Ivanete Bernardino Soares (UFOP)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. São responsabilidades dos autores também as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação literária mudanças em movimento: poesia e oralidade [e-book]/
Organizadores: Marivaldo Omena Batista, Renata Junqueira de Souza. --
Ouro Preto, MG: Editora Educação Literária, 2024.
193 p.:il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.

ISBN: 978-65-81156-23-7.

1.Literatura infantil e juvenil 2. Poesia. 3. Oralidade 4. Educação literária 5. Leitura literária. 5. Formação de leitores I. Batista, Marivaldo Omena. II. Souza, Renata Junqueira de.

CDU 821(81):82.0-053.5

CDD 372.21

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuíno Francisco
 Aline Barbosa de Almeida Cechinel
 Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
 Ana Paula Carneiro
 Andréia de Oliveira Alencar Iguma
 Andreina de Melo Louveira Arteman
 Antonio Cezar Nascimento de Brito
 Beatriz Alves de Moura
 Berta Lúcia Tagliari Feba
 Clara Cassiolato Junqueira
 Claudia Leite Brandão
 Cleide de Araujo Campos
 Emanuela Carla Medeiros de Queiros
 Estela Aparecida de Souza dos Santos
 Gabrielly Doná
 Guilherme da Silva Lima
 Isabela Delli Colli Zocolaro
 Ivanete Bernardino Soares
 Jamile Rossetti de Souza
 Joana d'Arc Batista Herkenhoff
 Jorge de Castro
 Juliane Francischeti Martins
 Júnia Carvalho Gaião de Queiroz

Kenia Adriana de Aquino
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes
 Leonardo Montes Lopes
 Leoneide Maria Brito Martins
 Luís Henrique Lustosa Reipert
 Márcia Tavares Silva
 Maria Cecília Soares Barbosa Cota
 Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
 María Paula Obando Rodríguez
 Mariana Revoredo
 Marivaldo Omena Batista
 Marlice Nogueira
 Naelza de Araújo Wanderley
 Rita Cristina Lima Lages
 Robson Guimaraes de Faria
 Rodrigo Corrêa Martins Machado
 Rosangela Valachinski Gandin
 Sarah Gracielle Teixeira Silva
 Silvana Ferreira de Souza Balsan
 Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
 Vania Kelen Belão Vagula
 Vânia Maria Castelo Barbosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Lins Precioso (UEMT)	Leonardo Montes Lopes (UniRV)
Alcione Maria dos Santos (UFMS)	Leoneide Martins (UFMA)
Amanda Valiengo (UFSJ)	Luís Girão (USP)
Antônio César Nascimento de Brito (Faculdade Projeção - Brasília)	Márcia Tavares (UFCG)
Cassia Bittens (Literatura de Berço)	Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Mariana Cortez (UNILA)
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP)	Mônica Correia Baptista (UFMG)
Danglei de Castro Pereira (UNB).	Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)	Pedro Afonso Barth (UFU)
Diana Navas (PUC-SP)	Regina Michelli (UERJ)
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),	Rita Lopes (UFOP)
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)	Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC),	Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).	Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)	Rosana Rodrigues (UEMT)
Emanuela Medeiros (UERN)	Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),	Rovilson José da Silva (UEL)
Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	Sandra Franco (UEL)
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)	Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)	Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto, com o coração quentinho, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023,- se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 2 – Poesia e oralidade e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

SUMÁRIO

- 5 **APRESENTAÇÃO**
- 8 **CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 16 **EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 26 **A INFÂNCIA QUE HABITA EM NÓS: SÉRGIO CAPPARELLI**
Darlina S. França
Ângela Cogo Fronckowiak
- 36 **A MORTE NA POESIA DE LEO CUNHA: UMA REFLEXÃO**
SOBRE O NATURAL E O DESUMANO
Fernanda da Silva Ferreira Ramos
- 47 **A POESIA DE ALICE RUIZ NA SALA DE AULA:**
AS CONTRIBUIÇÕES DA ORALIDADE NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.
Marivaldo Omena Batista
Renata Junqueira de Souza
- 58 **POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCONSTRUINDO MITOS**
Laís de Almeida Cardoso
- 69 **A POESIA NÃO ESTÁ MORTA! ELA TEM VOZ, VEZ E MOVIMENTO**
NA ESCOLA DA INFÂNCIA
Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
- 80 **A POTENCIALIDADE DA POESIA NA FORMAÇÃO**
DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO
Profa. Roberta Alves,
Amanda Costa
Leandra Bolzan
Rafael Lessa
- 89 **ATELIÊ POÉTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
TECIDA COM ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR
Barros, Antonia Merylandia F. R.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 99 **CANTIGAS DE TRABALHAR, OU O ANÔNIMO FOI MUITAS VEZES UMA MÃE:
A CANÇÃO DE NINAR COMO CANTO DE TRABALHO FEMININO**

Giovanna Marina Giffoni

- 109 **COMO E POR QUE TRABALHAR O TEXTO POÉTICO CAMONIANO EM SALA
DE AULA? UMA PROPOSTA DE TRABALHO DO LETRAMENTO LITERÁRIO À
PRODUÇÃO ESCRITA**

Luciana Aline Aguiar Mocci

Thiago Henrique da Silva de Sales

Josiane Gonçalves de Souza

Guilherme Augusto Homenhuki Roça

- 118 **CONHECER A POESIA INFANTIL PARA OPORTUNIZAR A ORALIDADE
NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ITUMBIARA**

Mariza da Silva Lima

Juca Andrade Raquel Santos Faria Vieira

Silene Maria Silva do Nascimento

- 127 **EXPERIÊNCIA LEITORA POR MEIO DO CORDEL: VALORIZAÇÃO DA
LITERATURA POPULAR NA INFÂNCIA.**

Camila Angela Carvalho de Oliveira

Lays Antonnyêta Luna Santos

- 136 **MORTE, SOLIDÃO E SILÊNCIO NA PROSA POÉTICA DE
BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS:
A LEVEZA DIANTE DO ABISMO**

Maria Efigênia Alves Moreira

- 146 **O LÚDICO PELO LÚDICO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DE POEMAS**

Daniely Aliny da Silva Barros

Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

- 156 **POEMAS AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA:
INFÂNCIAS EM PERSPECTIVA**

Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro

- 167 **POESIA E ORALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Sheila Oliveira Lima

- 177 **TECENDO VOZES DE PROTESTO: A CRIAÇÃO DE UM E-BOOK**

Brenda Lima dos Santos Lopes

- 186 **UM ATELIÊ DE PALAVRAS: EXPERIÊNCIA LÚDICA COM
A LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Bárbara Bessa

Inara Moraes dos Santos

Sandra Regina Simonis Richter



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CAPÍTULO INAUGURAL

(PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, *in persona* aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – *Literatura juvenil: só para menores de cem anos*. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais, mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que, no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

*Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –*

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECEMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto “Adendo ao Caderno de um ausente”, ou “Dança”, inserido no livro recém-publicado *Fron-*





teiras visíveis. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desaparecer-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenharam um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem concerto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu comesças a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso coração bate quando certas palavras são enunciadas, ou quando o silêncio nele se debate como



um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produzes, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafiás, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: “Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo”.

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel de Barros nos provou que é possível monumentar criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho*

doutorado em formigas. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperar–, partilho o texto “Palavras: prisão”, do livro *Corpo do tempo: cicatrizes*, segundo volume da *Trilogia dos sinais*:

: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebatam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes perenemente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que fa-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

zem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura “permitida para todas as idades”, uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio.

Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos nãos de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra *Vamos acordar o dia*, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada “Outono”:

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espraia para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.
– *Tchau, árvore...*
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– *Tchau, árvore... – repetiu.*
– *Tchau, folha... – a árvore respondeu.*
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.



*E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.
Mas era uma situação nova.*

E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:

– Tchau, árvore...

Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:

– Tchau, folha...

Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.

A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.

A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.

Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:

– Até daqui a pouco!

A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:

– Não entendi: por que “até daqui a pouco”?

Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.

Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!



EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

... palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías... (...) ... Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre “el yo más propiamente mío” del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos..., una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar “estos son los mejores libros”?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca... Intentaría acrecentar ese acerbo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.





Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers¹). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet... (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar..., pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

¹ Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema “Brisa Marina”, acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y parecíamos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan..., entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Lichtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: “Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros”, sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros “se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura”.

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jurgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdieu llamó *vulgata planetaria*: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos. Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación



útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón en la misma mira / Creer en lo que uno hace



/ Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura -más específicamente la literatura- puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacermé preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.

A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección



a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece. Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los uniformen.

¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito*. Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarle a restituir su identidad y su dignidad.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

A INFÂNCIA QUE HABITA EM NÓS: SÉRGIO CAPPARELLI

Darlina S. França

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, CAPES.

Ângela Cogo Fronckowiak

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Uma infância potencial habita em nós” (BACHELARD, 2018, p. 95), e a sentimos por meio do poético. O presente artigo origina-se a partir da dissertação de Mestrado *A infância em versos: Sérgio Capparelli*¹, em que se buscou observar a infância ou as infâncias que emergem das obras de poesia infantil e juvenil do autor, premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil (FNLIJ) e pelo Prêmio Jabuti. Para tanto nos debruçamos sobre *Boi da cara preta* (1983), *A árvore que dava sorvete* (1999), *Um elefante no nariz* (2000) e *A lua dentro do coco* (2010).

Neste estudo, ambicionamos demonstrar as mudanças indiscutíveis presentes nas obras referidas mediante estudos acerca das concepções de infância em Ariès (2014), Kohan (2004) e Sarmiento (2001). Ainda, abordamos o poético, enquanto um fazer/criar sobre o mundo, e o vivenciamos em Bachelard (2018), Paz (1982) e Montes (2020). O nosso caminho empírico compõe-se a partir de perguntas que serão refletidas e evidenciadas em um estudo bibliográfico, de cunho qualitativo com base fenomenológica. A fenomenologia permite-nos o mergulho não no experimento, não na determinação de um conceito, mas na experiência. Assim, experienciamos na escuta atenta das obras, infâncias cuidadas e protegidas, outras abandonadas à mercê da violência e da desigualdade social; também a vimos brincar com a palavra e tudo que dela brota, assim como percorrer os caminhos divergentes do amor e fazer-se grande, todavia sem perder a sua essência e a sua sensibilidade.

A INFÂNCIA: UM TEMPO

Sarmiento (2001) afirma que a “infância é uma construção social”, que sempre houve criança, mas nem sempre infância. Sob esta concepção, observamos que a infância em

¹ Dissertação de Mestrado intitulada *A infância em versos: Sérgio Capparelli*, defendida em março de 2023. Disponível em <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3621>. Repositório da Universidade de Santa Cruz do Sul _UNISC.



uma análise sociológica está relacionada a um período da vida, que se delimita entre 0 a 18 anos (de acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças) e que os papéis sociais variam de acordo com a classe social, grupo étnico, período histórico e os cuidados aos quais esta infância está exposta.

Ariès (2014), no seu livro *História social da criança e da família*, afirma que até o século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, o que se via nos quadros eram crianças com rostos de adultos, todavia menores em estatura. Ele reitera que “é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p.58). Isso porque, casava-se assim que se atingisse a puberdade, trabalhava-se nos espaços necessários, usando-se da força que se disponha, ia-se para guerra quando se conseguia desempenhar qualquer função, “viviam-se no mundo de adultos assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças” (SARMENTO, 2001, p. 14). Desta forma, a ideia de infância que se compartilha contemporaneamente tem menos de dois séculos de existência.

Ao garantir que a infância é uma construção social, reiteramos que ela é um produto da história e não somente da natureza; que ela pode ser vista como um objeto (pelo capitalismo, pela política), mas que ela é constituída por sujeitos, por isso, a sua construção é contínua (SARMENTO, 2001) e inacabada. Este mesmo autor afirma que um dos traços marcantes da infância é a pluralidade de identidade por mais que haja a globalização – o novo nome da certeza – que acaba por unificar infâncias ao enfatizar o apagamento de fronteiras e limites. Como também argumenta Montes, (2020) há ainda muita desigualdade social, cultural e a infância vivida pelos seres humanos é única, se inventa e reinventa consoante com as experiências – boas ou não – de cada indivíduo.

Walter Kohan (2003), professor e filósofo, alega que a infância é uma condição de experiência, por isso não é preciso ser criança para se estar vivendo a infância. A infância para ele, ideia com a qual compactuamos, é a “potência de cada idade”. Em outras palavras, ela não está condicionada a uma temporalidade (passado, presente e futuro) como observamos no tempo cronológico (*chrónos*)² e nem por um período sincrônico (*kairós*), mas sim pela intensidade de uma vida humana, uma “temporalidade não numerável, nem sucessiva, intensiva”. Este tempo aiônico (*aión*) rege a infância, cuja intensidade e movimento são suas marcas predominantes.

A INFÂNCIA POÉTICA EM *BOI DA CARA PRETA*

O texto poético envolve o leitor e o conquista, trazendo para junto de si uma presa fácil, que opta por estar aprisionada. É assim que sente o leitor que escolhe emaranhar-se na poética de *Boi da cara preta* (1983). A obra é ganhadora da Láurea de Altamente Recomendável da FNLIJ e Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) - Literatura Infantil.

² Conforme KOHAN (2003b), no grego clássico, mais de uma palavra era usada para referir o tempo: *chrónos*: tempo cronológico; *kairós*: temporada, proporção; *aión*: intensidade.



Na obra deparamo-nos com 25 poemas nos quais predominam as características da tradição oral. Eles são marcados pelo discurso narrativo, em geral, quadrinhas e dísticos com rimas externas, em redondilha maior e menor. Observamos que tais particularidades são marcas atemporais, uma vez que “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” (PONDÉ, 1982, p. 127).

O folclore infantil, estudado por Veríssimo de Melo (1981), destaca-se nesse livro por meio da parlenda. De acordo com o folclorista, as parlendas podem ser divididas em três seções: os brincos, as mnemonias e as parlendas propriamente ditas. Entre essa última está o trava-língua, caracterizado por divertir através da sua difícil pronúncia. Em *Boi da cara preta* vários poemas assemelham-se aos trava-línguas ou fazem leituras intertextuais daqueles mais conhecidos na cultura popular. Entre eles destacamos “Pintando o sete”³, “A cara da barata”, “O barbeiro e o babeiro”, “O tigre de bengala banguela” e “O rato roque”. A parlenda “A vaca amarela”, que entreteve e divertiu inúmeras crianças, também é rememorada por Capparelli. Observem-a: “Vaca amarela/ fez cocô na panela,/ cabrito mexeu, mexeu,/ quem falar primeiro/ comeu o cocô dela.// Vaca amarela,/ sutiã de flanela,/ cabrito coseu, coseu/ quem se mexer primeiro/ pôs o sutiã dela.// [...]” (CAPPARELLI, 1983, p. 42)”

Dos 25 poemas dessa coletânea, 19 textos apresentam como figura central algum animal; vimos pato, tatu, barata, jacaré, tigre, grilo, mosca, macaco, vaca, borboleta, gafanhoto, cavalo, lagartixa, sapos, pavão, galo, cabrito, gato, rato, galinha. O fato não é nenhuma surpresa, uma vez que a infância cronológica é marcada pela curiosidade com a presença de animais, tão singularmente associadas às necessidades e aos sentimentos humanos. Os textos acabam por construir um mundo real, com imagens simples e divertidas, que propõem uma abertura para que o leitor adentre e participe do espaço discursivo. Poesias como: “O buraco do tatu”, “Os dentes do jacaré”, “Bilhete ao senhor Grilo”, “A mosca tonta”, “Guaraná com canudinho”, “A estrada e o cavalinho”, dentre outros, são textos que provocam o pequeno leitor e permite-lhe adentrar na imaginação criadora que também é “constituidora da realidade, que se faz renovada com a emergência de novos continentes do vivido e por viver, do que se fez, do que se faz e do que se há de fazer. O poema leva a imaginar, leva a criar, leva a viver” (ANTÔNIO, 2002, p. 78).

“As palavras se juntam e se separam atendendo a certos princípios rítmicos” (PAZ, 1982, p. 64), que podem ser observados por meio das métricas, rimas, aliteraões, paronomásias, e outros processos que convocam as palavras. A sonoridade rítmica é sentida em toda a obra por meio das rimas externas e internas, da redondilha maior e menor, das onomatopeias, procedimentos através dos quais experienciamos momentos únicos, possíveis somente por meio do agir poético, em que a brincadeira linguística, o ilógico e o nonsense corroboram para que o leitor criança (não só ele) construa os sentidos do texto.

3 Os poemas “Pintando o sete”, o barbeiro e o babeiro e “O rato Roque” são observados com mais profundidade na dissertação *A infância em versos*: Sérgio Capparelli.

A infância que esta obra nos apresenta valoriza o jogo lúdico com as palavras, projeta-se no sentir dos bichinhos, embriaga-se na tradição oral e na sonoridade proposta pela escolha rítmica dos vocábulos, brinca, joga e preenche todo o tempo cronológico, tornando-o aiônico.

A INFÂNCIA POÉTICA EM A ÁRVORE QUE DAVA SORVETE

A segunda obra de poesia infantil a lograr premiações é *A árvore que dava sorvete* (1999), que recebeu a Láurea de Altamente Recomendável da FNLIJ e o Prêmio Açorianos de Literatura Infantil (melhor livro). Laura Castilhos é a responsável pela ilustração da obra, a qual valeu-se da colagem, arte feita a partir do recorte e fixação de materiais variados (revistas, jornais, livros) com texturas distintas. Essa obra inaugurou uma nova coleção da Editora Projeto a *Série Colagens*.

Datada na década de 90, a publicação difere das obras de poesia infantis escritas pelo poeta na década anterior. Enquanto, em *Boi da cara preta*, Capparelli poetiza com certa estabilidade formal e temática, relacionando as suas construções poéticas à cultura popular, visivelmente marcada pela estruturação dos poemas e traços correspondentes à tradição oral (parlendas, acalantos, trava-línguas), em *A árvore que dava sorvete*, os seus versos se distanciam da regularidade formal e exploram tópicos diversos.

Em *Boi da cara preta* Capparelli valeu-se, e muito, da cultura popular para a sua produção poética, em *A árvore que dá sorvete*, poucos poemas seguem essa linha explicitamente, como se a nossa infância estivesse pisando em um outro território. Contudo, alguns deles ainda são fortemente identificados com as matrizes da cultura popular e das métricas portuguesas, embora atualizadas em temática e formalmente, apreciamos em “O tigre e o trigo⁴”, “O porco”, “Canção para ninar dromedário” e “Meu pai”, tais peculiaridades. Observem “Meu Pai”: “Meu pai é forte./ Forte, tão forte/ Que arrasta o Pólo Sul/ E amarra no Pólo Norte.// (CAPPARELLI, 1999, p. 27)”

Na pesquisa realizada, percebemos que 50% das poesias (8 poemas dos 16 apresentados) referenciam direta ou indiretamente animais, os demais textos abordam outras temáticas, enquanto, em *Boi da cara preta*, 76% ressaltaram tal tema. Vale destacar que em *A árvore que dava sorvete* os animais trazidos ao poético, na maioria, não são os domésticos, pertencendo ao universo daqueles que se mantêm mais afastados do contato com a criança urbana, como o calango, a viúva, o tigre, o caramujo, o dromedário, o morcego, apenas sendo observados por ela. Excedendo a essa constatação, temos a gata, o cachorro, o porco, o cavalo e o bem-te-vi.

No passeio que percorremos na poética de Capparelli, a inocente infância dos acalantos, das cantigas de ninar, dos trava-línguas e parlendas, tão presentes no livro anterior, cedeu espaço, em *A árvore que dava sorvete*, para uma infância um pouco menos ingênua,

4 Os poemas “O tigre e o trigo”, “Meu pai” e “Canção para ninar dromedário” são observados com mais profundidade na dissertação *A infância em versos*: Sérgio Capparelli.





como constatado em “Não tem nada”, em que uma bromélia inicia o seu desabrochar para o amor, no entanto, por desconhecer tal sentimento julga estar doente. “A Bromélia/ Foi dormir/ Adoentada.// Está triste./ Está fria./ Que coitada!// A cavalo,/ Vem o vento/ _ é magrugada_// _Não tem nada!/ _Não tem nada!/ _Não tem nada!// _A bromélia/ Só está/ Apaixonada.// (CAPPARELLI, 1999, p. 12)”. Da mesma forma, em “O menino ensaboado”, o texto mais longo da obra, com quinze estrofes: quartetos intercalados por dísticos. No poema, na simples tarefa de banhar-se, um menino vive uma aventura poética, pois o sabonete que está usando escorre pelo chão, escoia pela sala, pela janela, pelo edifício, chega a um apartamento e, por fim, até a cama de Sofia, indicando uma ingênua conotação romântica.

Contudo, uma infância que já sente as mazelas da vida, não sendo preservada do seu contexto, também circunscreve os poemas dessa obra. Ela identifica e enfrenta, juntamente com o adulto, os problemas cotidianos, possui discernimento acerca deles e compartilha o desejo de mudança. Tais particularidades são experienciadas em “De volta” e “Depois da colheita”, textos apartados de uma infância apenas brincante e alegre. Observem em “De volta”: “Onde está/ A mesa farta/ Que havia/ Nesta casa?// Onde está/ O riso de festa/ que se ouvia/ Pela sala?// [...] Eu quero tudo/ Que havia/ Nesta casa.//” (CAPPARELLI, 1999, p. 28). Ao contrário, as imagens construídas expõem uma infância que sofre, inconformada com a situação atual. Sabemos que a infância acompanha o contexto sociocultural de um determinado período, espaço ou lugar e, por isso, afirmamos que existem infâncias e não “a infância”. Mesmo em uma única temporalidade, infinitas concepções de infâncias existem, marcadas pela subjetividade de cada ser e da sua historicidade, o seu próprio devir.

Assim, as infâncias vivenciadas na obra citada revisitam as tradições orais, no entanto, detêm-se pouco neste território. Por vezes, observam os animais, todavia não mais se projetando nas suas ações; adentram territórios desconhecidos em que os sentimentos como a tristeza, a insegurança, a paixão e o amor pairam; olham, criteriosamente, para a história de um povo, para a sua e a nossa história e não se percebem alheias ao contexto social, ao contrário, o denunciam. A infância em *A árvore que dava sorvete* é, a um só tempo, doçura e resistência revolucionária.

A INFÂNCIA POÉTICA EM *UM ELEFANTE NO NARIZ*

A obra *Um elefante no nariz*, datada de 2000, obteve o certificado de Livro de Poesia Altamente Recomendável pela FNLIJ no ano da sua publicação e foi selecionada para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) em 2005. O livro, ilustrado por Alcy Linhares, apresenta 21 poemas que penetram em divergentes territórios da infância.

Reconhecemos, no estudo das obras anteriores, que uma das temáticas recorrentes de Capparelli foram os animais. Nesse livro, contudo, entre os 21 poemas apenas sete têm como destaque esse tópico exclusivo. Mas, como obra dedicada ao universo da infância, os bichos ainda se imiscuem em outros poemas de temas diferenciados, formando um verdadeiro zoológico imagético do qual participam gatos, dromedários, coelhos, elefantes,

girafas, galinhas, touros, tigres, vacas, pintos, entre outros. Estão presentes as marcas da tradição oral que, de acordo com Fronckowiak (2008), ao mesmo tempo, abrem-se a processos livres de criação e visam à simplicidade estrutural e sintática, encantando a criança que ainda não domina o sistema lógico da língua compreendido pelo adulto.

A infância que se exterioriza através de “*Um elefante no nariz*” não é somente aquela que, não alfabetizada, escuta a leitura vocalizada do texto, mas também a que lê para si e para os demais. Essa infância já explorou as possibilidades de brincar consigo mesma, com seu corpo, e agora deseja avançar por novos enigmas, uma vez que aprendeu ou está aprendendo a decodificar o código alfabético. A brincadeira paira sobre as palavras e oferece a chance, de acordo com Montes (2020), de prová-las, ritmá-las, amassá-las, escutá-las, colocá-las em situações inesperadas. Isso é perceptível em as “Traças de regime”: “[...] Se estão com pressa,/ comem sanduíches de escritores importantes,/ Cecília Meireles, Lígia Bojunga,/ Hesíodo e os deuses gregos.// (CAPPARELLI, 2000, p. 36)”. Aqui, a infância adentra o universo da escrita e, espelhada na traça, degusta a escrita lendo Cecília Meireles, Lígia Bojunga, Hesíodo e até arrotando Lobato. Com a mesma voracidade com que engole palavras, a infância adentra a visualidade e, em comunhão, embrenha-se na imagem como apreciamos em “Um ovo”, poema visual de múltiplas leituras e possibilidades de compreensão poéticas.



Fonte: Capparelli (2000, p. 29)

Os poemas transitam também por um território ainda não explorado em todas as suas dimensões: o amor. Em *A árvore que dava sorvete*, houve indícios desse sen-



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



timento, todavia, na obra agora em questão, o amor acentua-se e emergem todas as suas vias possíveis. Em “Zanzibar”, o cavalinho/amor “[...] vem zanzando,/ zunindo no ar.// [...] Mas tromba feio/ com a estrela polar/ Meu cavalinho,/ de pernas pro ar.// (CAPPARELLI, 2000, p.10). Da mesma forma, permite-se tocar, olhar, sorrir, e aventurar-se até ficar “cheio de tremeliques”, no poema homônimo. Por fim, em “Três portas”, esse sentimento alcançou outros patamares, pois não foi conquistado por uma criança, mas por um adolescente, ficando evidente que aqui revivemos a infância crescida, não mais casta, que mantém relacionamentos mais significativos, não tão puros. “No mar existem três portas,/ três portas existem no mar.// [...] Peixe dois, me dá um beijo,/ Me dá um beijo, abre o portão,/ Beijo e abraço, abraço e beijo/ E pétalas rubras jogadas no chão.//[...]” (CAPPARELLI, 2000, p. 22). Além de penetrar no sentimento amoroso, *Um elefante no nariz* nos mostra as infâncias menos protegidas, desamparadas, à espera de uma mãe como em “As ovelhinhas”. “Nasce o sol na neblina/ e mamãe está fora ainda.// [...] E as ovelhinhas de medo/ estão sozinhas, balindo.//” (CAPPARELLI, 2000, p. 25).

No entanto, mesmo apresentando a maturidade da vida prosaica e desprovida de dignidade, Capparelli dá abertura para a vivência de uma infância duradoura e poética. “A infância dura a vida inteira”, assegura Bachelard (2018, p. 20).

A INFÂNCIA POÉTICA EM *A LUA DENTRO DO COCO*

A tradição oral, tão relevante à infância e constante na poética de Capparelli, como viemos mostrando, manteve viva inúmeras narrativas que, posteriormente, conceberam outras textualidades em livros, músicas e obras de arte. De certa forma, com Capparelli confirmamos que a “oralidade que precedeu a escrita como forma de preservação da memória está associada ao imaginário e ao ludismo sonoro, capaz de criar laços mais duradouros que a linguagem ordinária” (YUNES, 2002, p. 52).

Assim também ocorre com *A lua dentro do coco* (2010)⁵ obra cuja ilustração é responsabilidade de Eloar Guazzelli Filho. Ao final do livro, temos a informação de que Capparelli ouviu a história do macaquinho que desejava pegar a lua, pela primeira vez, em Minas Gerais. Depois, o tempo passou, ele aposentou-se e foi morar na China, local em que ouviu novamente a mesma narrativa, acrescida da informação de que o texto era considerado uma lenda chinesa. Ele “não se importou com a explicação, porque Minas Gerais e a China são o mesmo lugar, com nomes diferentes” (CAPPARELLI, 2010, n.p). Em São Paulo, escreveu a história em versos. Morando no norte da Itália, em uma cidadezinha chamada San Vito al Tagliamento, ao sair pelo campo com a sua bicicleta e avistar a lua no alto de uma montanha, linda e majestosa, ele, então, ficou perplexo, por observar a mesma lua de sempre (CAPPARELLI, 2010, n.p).

A obra foi premiada, em 2011, com o prêmio Odilo Costa Filho pela FNLIJ, sendo considerada melhor livro de poesia para crianças. Obteve, também, o 2º Lugar no Prêmio

⁵ Todas as citações e referências à obra são da edição de 2010.



Jabuti e, ainda, foi escolhida para integrar a lista de honra dos livros da Internacional Board on Books for Young People (IBBY) da Suíça. *A lua dentro do coco* é um poema narrativo. Única entre as obras de Capparelli, analisadas nessa pesquisa, a explorar explicitamente esse gênero, ela conta, através de versos, uma lenda: a de um Macaquinho que queria pegar a lua e, para tanto, planeja, em colaboração com outros macacos, meios para obter o desejado. Os sentimentos e as ações do Macaquinho (escrito com letra maiúscula, para diferenciar dos demais) assemelham-se a emoções e feitos de uma criança, pois está sempre em movimento e é determinado, quando almeja algo não mede esforços para conseguir.

Mais uma vez Capparelli exterioriza uma infância marcada pela vida, infância que não está imune às mazelas e ao sofrimento; afinal, como muitas outras crianças, o Macaquinho perdeu a sua mãe e é justamente a sua percepção desse fato que é compartilhada pelos versos. A criança de *A lua dentro do coco*, personificada no Macaquinho, é bastante divergente da exibida em *Boi da cara preta*. Neste, como vimos, observamos a partilha de uma infância protegida, acolhida e preservada, em que se valorizava (ou se tinha tempo) o jogar com a linguagem (cantigas, acalanto, parlendas) e as brincadeiras. Agora, a infância se reinventa, expondo-se imagetivamente ao estilo dos dias e das culturas atuais. O diálogo entre os macaquinhos é o fio que conduz todo o enredo a partir do questionamento: “E se pegasse a lua, / Cada bugio a sua? //”. Dessa maneira, um novo cenário é traçado, uma aventura está prestes a iniciar, esquece-se o ditame anterior, de retornar para as suas camas e dormir, e os macaquinhos ousam trilhar outra rota. Planejam e organizam meios para alcançar o desejado: pegar a lua (a personificação do feminino/mãe). Para tanto, no primeiro momento, transformam-se em pirâmides para pegar a lua no céu (um macaquinho sobre o outro), depois a veem na água e para salvá-la um agarra o outro, formando uma corda e com um coco, conseguem capturá-la da água, no entanto, o desejo de a possuir é de todos e por isso, a disputam e ela acaba escapando - caindo do coco a água e junto com ela a lua - retornando ao céu.

Assim como em *Boi da cara preta*, observamos um rigor rítmico, obtido pela rima e pela métrica. Esta peculiaridade tem relação com o gênero, pois, rigorosamente, as rimas externas (AABB) e a métrica – praticamente todos os versos são redondilha maior - auxiliam na musicalidade do poema e são muito frequentes no poema narrativo tradicional (parlendas, por exemplo). O fato de Capparelli agregar a essa obra a rima externa e o discurso narrativo, que são marcas fortemente apreciados pelas crianças pequenas, ao contrário dos versos brancos, não tão estimados, gera a possibilidade de que o texto funcione “como uma janela profícua para a iniciação da criança não leitora no universo da poesia” (FRONCKOWIAK, 2008, p. 12). Capparelli joga com o universo infantil, confiscando para si mais um leitor, de forma intencional ou não, ele é um mediador potente.

“A infância liga o real ao imaginário” (Bachelard, 2018, p. 102). A infância que Capparelli expõe nesse poema narrativo é amadurecida, marcada por uma grande perda (a da mãe, o pilar afetivo da família), uma realidade vivenciada por inúmeras crianças no nosso país. No entanto, o poeta mostra e, por isso inventa, um Macaquinho que encontra no imaginário, no fantástico, a possibilidade de suprir ou esquecer, momentaneamente, a

ausência da figura materna. Também ao leitor, adulto ou criança, é dada a oportunidade de refugiar-se na brincadeira e em perseguir um desejo/sonho, simbolizado pelo livro e pela Lua. A infância não se limita a uma única concepção, ela migra, adapta-se ao contexto social, cultural e individual, no entanto, com particularidades só suas como a alegria do brincar, do fantasiar, de ser inteira e presente em cada minuto vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa que originou esse texto, buscando verificar como se constituía a infância em diferentes obras de Sérgio Capparelli. Seleccionamos as obras infantis e infantojuvenis premiadas porque elas poderiam nos mostrar o que estava sendo laureado em distintos momentos históricos e por variadas entidades. Ao fazermos questionamentos às obras, contudo, fomos reconhecendo que estávamos implicadas nas conclusões e notamos – podendo afirmar – que o processo de investigação passava necessariamente pelas nossas concepções de infância nos tempos que nos eram dados viver.

Gaston Bachelard evidencia que “os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós a infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel” (2018, p. 21). Em nosso estudo, Sérgio Capparelli foi o poeta eleito para aguçar as infâncias que, por vezes, repousam nos seres exauridos pelo frenesi da vida adulta. Desde 1979, ele se aventura pela literatura, recebeu inúmeras premiações, não só no gênero da poesia infantil, o que comprova que sua produção é singular. Em relação à palavra poética, Capparelli toca profundamente o ser que entra em contato com seu texto, sua poesia é transformação.

Diante das imagens oferecidas por Capparelli, muitas foram significativas, nos levando à ação de poetizar. Sentimos as infâncias que de suas obras brotaram algumas protegidas, cuidadas pela família e amparadas pela poética da palavra nas tradições orais. Devagarinho, a infância foi embrenhando-se em novos territórios, conheceu o amor, sutil no início, e por fim entregou-se a esse sentimento. A infância não esteve alheia ao seu cotidiano, ela sentiu a fome, o abandono, o medo, a dor de perder a mãe, viu-se sem teto e desamparada, mas buscou meios de se reinventar, fez-se grande e forte.

Disse o poeta Alexandre Arnoux (apud BACHELARD, 2018, p. 106): “Tantas infâncias tive, tantas / Que me perderia ao contá-las”. Tal premissa foi sentida nesse estudo e as infâncias tornaram-se parte de nós, nos constituíram a partir do momento que nos desafiamos a mergulhar no poético das obras de Capparelli. Ambicionamos encontrar a infância em Capparelli, e chegamos às nossas, vindouras da cronologia de um tempo, mas sempre vivas e presentes pela intensidade de instantes compartilhados.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino. **A utopia da palavra**: Linguagem, poesia e educação: algumas travessias. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.





ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

CAPARELLI, Sérgio. **Boi da cara preta**. Ilustrações de Caulos. 36. ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

CAPPARELLI, Sérgio. **A árvore que dava sorvete**. Ilustrações de Laura Castilhos. Porto Alegre: Projeto, 1999.

CAPPARELLI, Sérgio. **A lua dentro do coco**. Ilustrações de Eloar Guazzelli Filho. Porto Alegre: Projeto, 2010.

CAPPARELLI, Sérgio. **Um elefante no nariz**. Ilustrações de Alcy Linares. Porto Alegre: L&PM, 2000.

FRONCKOWIAK, Ângela. Como andar sem poesia? **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul, V. 16, n.1. p. 68-83, 2008. Disponível em: [>>](http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex). Acesso em 30 maio 2022.

KOHAN, Walter Omar (Org.) **Lugares da infância**: filosofia. DP&A, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** - Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. Rio de Janeiro, Cátedra: 1981.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução Olga Savari. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PONDÉ, G.M.F. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, R. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos da condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

YUNES, Eliana. **Pensar à leitura**: complexidade. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

A MORTE NA POESIA DE LEO CUNHA: UMA REFLEXÃO SOBRE O NATURAL E O DESUMANO¹

Fernanda da Silva Ferreira Ramos
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A morte está presente em nossas vidas, isso porque ela é o ciclo que se fecha. Viver significa morrer um dia, acontece com todos os animais, pensando de forma biológica. Portanto, morrer é algo inerente à vida. Se faz parte do nosso cotidiano, por que não pensarmos sobre a nossa própria morte? Não se trata aqui de querer antecipar tal fato, mas estarmos conscientes de que um dia acontecerá.

Estabelecer um diálogo sobre a vida e a morte pode ser também uma forma de nos fazer refletir sobre essa situação, amenizando nossos possíveis temores. Dar importância a esse tema pode ser uma abertura para fazermos em vida aquilo que mais gostamos, por exemplo, gozarmos fisicamente do tempo em que ficamos vivos e nos socializamos uns com os outros. Ao refletirmos sobre esse assunto, podemos nos permitir algumas perguntas: o que queremos para as nossas vidas enquanto viventes? Como queremos ser lembrados após a nossa morte?

Diante de tais reflexões, podemos ainda nos perguntar por que nossa atitude perante à morte parece excluí-la de nossas vidas, embora ela faça parte desse ciclo? Por que tentamos apagar tal acontecimento e impedimos que crianças tenham também a vivência do luto, assim como os adultos? Por que cercear o direito que as crianças têm de discutir e tentar compreender tais temas? Tais pensamentos devem e podem ser discutidos sem censura com aqueles que estão ao nosso lado. As crianças, experienciando tal circunstância em algum momento de sua vida, seja na morte de uma animal de estimação, na perda de um brinquedo ou na morte de uma pessoa próxima ou mesmo numa história, podem adquirir uma outra consciência diante do fenômeno que põe fim à vida física.

Refletindo sobre as questões da morte, estabelecemos uma iniciação às experiências do luto, trazendo, de forma lúdica, os poemas do escritor Leo Cunha (2013) nos livros *Haicais para filhos e pais*, ilustrado por Salmo Dansa, e *Poemas para ler num pulo* (2009), ilustrado por Flávio Vargas, além de analisarmos a questão daquilo que é desumano ou cruel com relação à terra em que habitamos, utilizando a narrativa de *Um dia, um rio*, também de Leo Cunha em parceria com o ilustrador André Neves. Não se trata de um aprofundamento das obras ou do tema, apenas uma introdução de um mote que será amplificado na dissertação de mestrado em curso.

¹ O presente artigo é resultado parcial de uma pesquisa de Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada pela UERJ acerca da análise de algumas obras do poeta Leo Cunha, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Michelli.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



A morte é analisada sob a perspectiva de Maria Júlia Kovács (1992) na relação de sentido que isso tem para a criança; a respeito da memória, apontamos Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes (2013); e em relação ao desumano, pensando em um mundo capitalista que estamos vivendo, citamos Ailton Krenak (2020), buscando uma possível modificação de comportamento de modo a garantir que futuras gerações possam ainda usufruir dos recursos naturais deste planeta.

O CICLO DA VIDA EM *HAICAIS PARA FILHOS E PAIS* (CUNHA, 2013) E *POEMAS PARA LER NUM PULO* (CUNHA, 2009)

O primeiro livro, como o título menciona, trata-se de um haikai, um tipo de poema tradicional da cultura japonesa. Tem seu conteúdo fixado nas coisas breves e simples, como a captura de um instante que foi bastante significativa para o poeta. A obra consiste em um poema curto, composto de “trinta e uma sílabas, dividido em duas estrofes: a primeira de três versos (5,7,5 sílabas) e a segunda de dois (ambos de 7 sílabas)” (SAVARY, 1980, p. 15). Olga Savary (1980, p. 15) pontua que os haicais são “ricos em onomatopeias, aliterações e jogos de palavras que são também combinações insólitas de sons”.

A organização da obra, quanto a saber previamente de que gênero se trata, será fator preponderante para a recepção estética e melhor valorização da obra, que poderá ser lida sem essa informação, entretanto, o alcance da leitura poderá não provocar no seu leitor a forma de enxergar e visualizar o poema como um haikai. A partir do reconhecimento prévio do gênero do texto, a rede de significação se amplia na leitura: “O gênero, como código literário, conjunto de normas, de regras do jogo, informa o leitor sobre a maneira pela qual ele deverá abordar o texto, assegurando desta forma sua compreensão” (COMPAGNON, 2010, p.155-156). Não nos enveredaremos, porém, pela área da estética da recepção, pois isso demandaria um trabalho mais denso, contemplando os conceitos e suas implicações nos sentidos da obra e de sua recepção.

Esse “situar” o leitor, explicando o que é um poema haikai, aparece na página 42, e surge com intuito de orientá-lo: o que venha a ser um haikai, como ele se organiza. O poeta Leo Cunha (2013) faz alguns acréscimos de outras características que fogem à ordem estrita da feitura de um haikai. Ele aponta que não se trata de uma fidelidade de aspectos dos haicais, mas que incluiu suas próprias contemplações de um instante. A seguir, o trecho:

Sobre os haicais

O típico haikai, de origem japonesa, tem algumas características fundamentais:

- é dividido em três versos (de 5, 7 e 5 sílabas poéticas);
- não tem título;
- pode ser rimado ou não;
- tenta captar um momento específico, como uma fotografia instantânea;
- é mais voltado para descrever uma impressão da realidade.

A maioria dos poemas deste livro segue os traços acima. Por outro lado, eles se afastam de outra característica presente no haikai tradicional: não

buscam seus temas na natureza, nas estações do ano, no tempo e em seus ciclos (CUNHA, 2013, p. 42).

A obra em questão experimenta ilustrações mais gráficas a partir de diferentes formas coloridas, que, juntas, vão formando um mosaico das cores das estações do ano. O lar é a imagem que o poeta organiza com seus membros familiares e as vivências sentidas e vividas por eles, sendo demonstradas com as cores que podem inferir às estações do ano.

Figura 1 – Capa



Fonte: CUNHA, Leo. *Haicais para filhos e pais*. Ilustrações de Salmo Dansa. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013, capa.

O primeiro poema, que abre o livro, inicia com a gravidez da mãe e a imagem da chegada de uma criança. A família espera por seu bebê, os pais ansiosos por saber seu sexo. O ciclo da vida, na família, começa: o nascimento. Estamos diante da vida que se integra ao mundo e se conecta a esse novo lar. A família está diferente, ela recebe o recém-nascido com alegria, enfeitando o berço para sua chegada e iluminando o quarto. O importante destacar aqui é o início do ciclo da vida, que é o nascimento.

O primeiro verso mostra a autonomia do ventre que gera o ser, a mãe que se torna um berço ambulante, a criança envolta no líquido amniótico consegue mudar a intensidade dos dias e das noites. Ela trará calma ou mais intensidade, como uma maré que segue seu fluxo de acordo com as fases da lua.

Ventre enluarado:
lá dentro o bebê já sabe
mudar as marés

Menino ou menina?
Na tela do ultrassom
Termina a novela.



No dia do parto,
a família enfeita o berço
e ilumina o quarto
(CUNHA, 2013, p. 7)

A seguir, escansionamos os versos desse mesmo poema, valendo-nos dos moldes apresentados pela autora Norma Goldstein (2004) ao descrever como a métrica é organizada. Dessa forma, poderemos visualizar o poema dentro da formatação apresentada pelo poeta Leo Cunha (2013, p.42) a respeito da divisão das sílabas poéticas: 5, 7 e 5 (A, B, C) no primeiro e terceiro verso, no segundo verso temos a divisão: 5, 6 e 5 (A, B, C).

Para melhor elocubração do termo “escanção”, auxiliando o leitor nesta imagem de separação das sílabas, o E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia (2023) nos diz que se trata de uma “Contagem das sílabas métricas de um verso de acordo com as emissões de voz individualmente bem distintas, assinalando-se todas as sílabas até o último acento tônico” (CEIA, 2023). A escansão nos permite visualizar o esquema rítmico bem como os “efeitos musicais” (CEIA, 2023).

Ven-tre en-lu- a-**ra**-do:
1 2 3 4 5
Lá- den-tro o- be-bê- já- **sa**-be
1 2 3 4 5 6 7
mu-dar- as -ma-**rés**
1 2 3 4 5

Me-ni-no ou- me-**ni**-na?
1 2 3 4 5
Na- te-la- do ul-tra-**ssom**
1 2 3 4 5 6
Ter-mi-na a -no-**ve**-la.
1 2 3 4 5

No- di-a- do- **par**-to,
1 2 3 4 5
a -fa-mi-lia en-fei-ta o- **ber**-ço
1 2 3 4 5 6 7
e- i-lu-mi-na o -**quar**-to
1 2 3 4 5
(CUNHA, 2013, p. 7)

Esse mesmo poema não é acompanhado por imagens geométricas coloridas como as demais páginas, mas sim por uma única cor que antecede ao poema: um azul da cor do mar (figura 2). É o primeiro poema da obra e, em sua formatação, diferente das outras páginas, como já descrito. Há uma síntese na construção gráfica, não é à toa que o ciclo da vida se inicia com a abertura da maré.



Figura 2: poema de abertura



Fonte: CUNHA, Leo. *Haicais para filhos e pais*. Ilust. de Salmo Dansa. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013, p. 6-7.

Os poemas seguem fotografando esse lar que a obra, no todo, constrói, fazendo recortes do dia-a-dia da família. O crescimento da criança e o envelhecimento dos demais membros que compõem a família são apresentados. Os versos perpassam pelo cotidiano vivido por todos, situações corriqueiras como os primeiros acontecimentos com esse novo membro. Cada instante é impresso como uma foto, aprisionado em palavras.

Esses dias que passam, as estações que compõem o tempo, aumentam as idades, aproximando as personagens do fim. O tempo que acolhe os nascimentos e o tempo é o mesmo que chama os seres para si, lembrando Saturno, o deus do tempo que devora os próprios filhos, tomando-os de volta no ciclo da vida, em que o nascer está para o morrer. Enquanto um nasce, outro morre.

Uma imagem bela é representada nesse ciclo: não somos eternos, diferente das “flores de plásticos e os soldadinhos de chumbo” (CUNHA, 2013, p. 26-27), objetos que não morrem, mas também não vivem. O eu-lírico, de certa forma, nos faz refletir sobre a importância de viver e o prejuízo do que não morre: viver implica em morrer, só não morre o que não tem vida. Viver é uma experiência tão ímpar que vale à pena pagar o preço, ou seja, morrer. O fato de atravessar o tempo (nascer, crescer e envelhecer) traz consigo diversas experiências, dores, prazeres, amadurecimentos. Passado e presente se juntam, unindo-se para o bem viver! O “Dia da visita” exemplifica o nascimento de uma avó. Passado e presente dançam uma mesma melodia: o encontro de gerações, de amores e afetos.

As flores de plástico
e os soldadinhos de chumbo
não morrem... nem vivem

No olho da avó
o passado se ilumina.



Dia de visita
(CUNHA, 2013, p. 27)

Eis que a perda de um amado é revelada, e essa dor é plastificada com a palavra silêncio. O substantivo “sítio” se personifica, englobando todos os seres que habitam neste lugar. A dor é de todos que estão presentes, inclusive a “cidade”. Há um alargamento desse pesar, que se estendeu a outros lugares. É como se pensássemos em uma imagem de um sentimento tão triste que toma um espaço maior em nossas vidas. Não é possível ver e ouvir mais nada ao nosso redor.

Sutilmente, o eu-lírico deixa para que seu leitor infira sobre de quem se trata a morte. No verso anterior, ele evocara a presença do avô e aproximara netos, diferentes gerações ensinando uns aos outros. Logo em seguida, ocorre a ruptura dessa relação, o sítio em silêncio como símbolo da morte, podendo ser a figura do avô.

No colo do avô,
O neto ensina os mistérios
Do computador.

O sítio em silêncio:
Todos os sons da cidade
somem da lembrança.
(CUNHA, 2013, p. 31)

A casa dos avós costuma, em certa medida, ser um segundo lar para as crianças. É casa de sabores e amores, encontros de diferentes gerações, casa que, de alguma forma, fez parte da infância dos pais. A autora Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes (2013), cuja dissertação é sobre a morte dos avós nos livros infantis, apresenta o tema, morte de avós, na maioria das vezes como o primeiro contato da criança com a morte. E ainda alerta para a transparência da conversa sobre a morte do vovô ou da vovó, que isso será fator decisivo para que a criança ultrapasse a questão do luto (MENDES, 2013, p. 115).

A pesquisadora Maria Júlia Kovács (1992, p. 3) considera a morte partícipe do desenvolvimento humano: “Nos primeiros meses de vida a criança sente a ausência da mãe”. A autora descreve como a morte se presentifica nessas ausências, quando a criança se sente sozinha e sem amparo. Será esta a “primeira impressão” que ficará marcada em sua mente. Portanto, a criança não conhece a morte só a partir da perda de um membro da família, mas ela experimenta, desde a mais tenra idade, a morte como falta. O luto já é experienciado por ela, e cada situação de perda de alguém, de um objeto ou de um animal de estimação, ela vive mais uma vez a tristeza da perda, ela vivencia a morte.

Toda criança já “perdeu” um passarinho, um gato, um peixe ou qualquer bicho de estimação. Percebeu então que ficaram “diferentes” do que eram quando estavam vivos. Além disso, podem morrer bisavós, avós, pais, irmãos, amigos e, nos noticiários e novelas da TV, inúmeras pessoas. única



Diferentes dos personagens de desenhos animados, que sempre renascem, aqueles jamais retornam (KOVÁCS, 1992, p. 3).

Outro livro que reflete muito bem o ciclo da vida é *Poemas para ler num pulo* (CUNHA, 2009). O título já é um grande paradoxo, pois retoma uma vida inteira, as experiências sentidas, vividas e vistas. É claro que se pensarmos nas memórias de um adulto, olharemos para elas como um pulo realmente, e enquanto somos crianças há uma intensidade maior, é como se o tempo parasse naquele instante.

Figura 3 - capa



Fonte: CUNHA, Leo. *Poemas pra ler num pulo*. Ilust. de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2009, capa.

Os poemas, formados em tercetos (poemas compostos por 3 versos), exemplificam a ocorrência da vida e o registro desses acontecimentos, pela memória, o que implica mostrar como somos, de que cadeia familiar fazemos partes, quem foram aqueles que nos antecederam e de alguma forma seu legado. Tais memórias podem vir através das fotografias ou até mesmo nas conversas sobre as pessoas que não estão mais presentes em vida, o que também está bastante relacionado às nossas posturas, como seremos e como queremos ser lembrados.

Passado
Quando eu abro
o armário, vejo o passado
num candelabro.
Futuro
Cada passo que eu dou
Vai deixando
as pegadas do futuro.
(CUNHA, 2009, p. 14-15)





A autora Myriam Moraes Lins de Barros (1989, p. 30) argumenta que “[...] estamos presos a um “sentimento de realidade”, subordinados ao tempo, ao espaço, à ordem dos acontecimentos físicos e sociais tais como são reconhecidos e fixados pelos homens em sociedade”. Esses sistemas simbólicos, que como seres humanos vamos construindo e compartilhando ao longo da vida, definem o “caráter social” de um coletivo através das memórias adquiridas. Todo esse enquadramento que a memória realiza em relação ao passado e ao presente funciona como “pontos de “referência”.

Segundo a mesma autora, os avós são partes fundamentais para este elo de rememoração de “um passado experimentado” para uma criança, além da continuação das histórias que os próprios avós ouviram dos seus familiares, perpetuando um ciclo de experimentações de vidas vividas e ouvidas. Leo Cunha (2009), em um de seus poemas a respeito da memória, nos apresenta uma grande indagação ou ainda um alerta, talvez alimentado pela não continuidade das conversas familiares:

O próximo século
O que será dos futuros poetas
que não se embalaram no colo
das cadeiras de balanço? (CUNHA, 2009, p. 24)

O DESUMANO EM *UM DIA, UM RIO* (CUNHA, 2013)

Figura 4: capa



CUNHA, Leo. *Um dia um rio*. Ilust. de André Neves. São Paulo: Pulo do Gato, 2016, capa.

A obra citada foi concebida a partir de um pedido da editora para que o poeta Leo Cunha escrevesse uma narrativa que fizesse alusão à “tragédia do Rio Doce” (CUNHA, 2013). Essa informação é dada ao leitor nas guardas para que ele, na leitura, possa materializar o rio que sofre devido à catástrofe ocorrida em Mariana/MG, 2015, cujo desastre

devastou o Rio Doce, que servia de morada para centenas de seres, além de prover alimentos e água para a população vizinha.

O rio se personifica na figura de um menino que inicia a narrativa de maneira alegre, sendo ele mesmo: o rio, trazendo, em suas lembranças, histórias de quem passou pelo rio, que por ele foi beneficiado. Ele pode assumir diferentes facetas, pode ser tudo para todos os seres que precisam dele como:

Cama de canoa,
espelho da lua,
caminho de peixe,
carinho de pedra.
(CUNHA, 2016)

O desumano, aqui representado, aparece na destruição do Rio Doce. Segundo o dicionário Caldas Aulete (2011), o verbete “desumano” significa “Que não tem humanidade; CRUEL”; para a palavra “desumanizar” tem seu conceito em “Tirar ou perder a condição ou a característica humana”. Ao citarmos a palavra desumano, colocamos em oposição aquilo que é relativo ao homem e aquilo que não o torna humano. Quando falamos em atitudes desumanas, relacionamos, nesta leitura, o homem como destruidor dos recursos naturais da terra. Ailton Krenak (2020, p. 9-10), ativista indígena, questiona-nos quem de fato são os seres humanos: àqueles definidos pela “[...]declaração universal de direitos humanos e nos protocolos das instituições”? Esse mesmo grupo, que Krenak apresenta como “clube” exclusivo da humanidade, devasta e mata tudo ao seu redor. Um dos resultados dessa desumanidade pode ser esse traduzido no poema:

Meu leito virou lama,
meu peito, chumbo e cromo.
Minhas margens, tristeza.

Eu era doce,
Hoje sou amargo.

Minha aldeia mora submersa dentro de mim.
Com lágrimas de minério, vou sangrando até o mar.
(CUNHA, 2016)

O projeto gráfico do livro não contempla os números de páginas, impressão que tive, como leitora, é que o tempo parou, a sequência já não é suficiente para delimitar o momento. O Rio e todos os seres que precisam dele para sobreviver sofrem. Só resta mesmo a esperança de que o Rio Doce renasça, como sugere o poema final e as ilustrações das páginas posteriores, em que o Rio sonha com o momento de vida (figura 4):

Flores nascem no deserto,
A água brota na rocha



e a luz, da escuridão.
Serei um rio,
um dia.
(CUNHA, 2016)

Figura 5: ilustração final



Fonte: CUNHA, Leo. *Um dia, um rio*. Ilust. de André Neves. São Paulo: Pulo do Gato, 2016, n.p.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver e morrer são atributos de todos os seres vivos, questão que talvez seja o limiar de nossos pensamentos: como lidar com esse assunto da forma mais natural possível, pois é algo normal, aquele que vive um dia irá morrer. Todos, não importa a idade, podem passar pela reflexão desses caminhos corriqueiros em que o viver está para o morrer como um símbolo matemático da razão. Tocar no objeto pode nos fragilizar, mas sentiremos muito mais se ficarmos sem respostas ou até mesmo sem nunca pensarmos sobre o fim da vida.

Tenta-se encapsular a criança, salvaguardá-la de modo que nenhum mal a atinja. De fato, pais e familiares, vivendo em uma situação harmoniosa, não desejam que nada de mau aconteça aos pequenos. Até que ponto podemos limitar os menores de certos assuntos desconfortantes para nós, adultos? Até quando devemos não pensar na morte? São questões retóricas que nos fazem refletir sobre o morrer, que tipo de morte teremos, e mais, o que deixaremos para que sejamos lembrados entre os vivos, que escolhas podemos fazer para viver bem uma vida e morrer de maneira igual, deixando-os a oportunidade de também refletir sobre a vida e sobre a morte.





REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Org. Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CEIA, Carlos. s.v. “Escanção”. **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**. Coord. de Carlos Ceia. Disponível em: edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/escansao. Acesso em: 13 out. 2023.

CUNHA, Leo. **Poemas pra ler num pulo**. Ilustrações de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

CUNHA, Leo. **Haicais para filhos e pais**. Ilustrações de Salmo Dansa. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013.

CUNHA, Leo. **Um dia um rio**. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Representações de morte**. In: *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Memória e família. **Revista Estudos Históricos: Memória**. Rio de Janeiro: FGV SB, v. 2 n. 3, 1989, p: 29 - 42. Disponível em: periodicos.fgv.br/reh/article/view/2277/1416. Acesso em 05 jan. 2023.

MENDES, Teresa de Lurdes Frutuoso. **A Morte dos Avós na Literatura Infantil**: análise de três álbuns ilustrados. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2013, v. 38, n. 4, p. 1113-1127. Disponível em: scielo.br/j/edreal/a/xqm44bfhcY7nBjvLTTgNdPd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 out. 2023.

SAVARY, Olga (Org. e trad.). **O livro dos hai-kais**. São Paulo: Massao Ohno; Roswitha Kempf, 1980.

A POESIA DE ALICE RUIZ NA SALA DE AULA: AS CONTRIBUIÇÕES DA ORALIDADE NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.¹

Marivaldo Omena Batista
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Renata Junqueira de Souza
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

DA GAIOLA DO SOM À VOZ: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“[...] a palavra escrita é a gaiola do som”
(Wado)

Os versinhos do poema-canção “Gaiola do Som”, de Wado (2018), sugere ao leitor a percepção de que, quando a escrita poética não é performatizada pela voz do leitor, o destino do sentido e do som está fadado apenas à linguagem: *escrever é amarrar/ a palavra*. Embora não seja o centro das discussões de Emil Staiger (1975), em *Conceitos fundamentais da arte poética*, o estudioso comenta que a leitura em voz alta do texto poético é um processo que exige, além de uma ambientação propícia à experimentação, uma entrega, uma vez que, para uma leitura adequada, o receptor deve estar emancipado de todas as formas de julgamento e opressões para afinar-se às disposições do poema. Sendo assim, “o lírico nos é inculcado. Para a insinuação ser eficaz, o leitor precisa estar indefeso, receptivo. Isso acontece quando sua alma está afinada com a do autor” (STAIGER, 1975, p. 49).

No que se refere à ambientação adequada, Staiger (1975) discute que a leitura do texto poético deve ser experienciada sem a presença de muitos leitores, a fim de que este receptor, ao ler o poema, perceba os diversos sentimentos humanos. Desse modo, esta percepção, ainda em consonância com o estudioso, é chamada de disposição anímica, a qual, a partir da linguagem, o leitor é conduzido a vivenciar as idênticas emoções do texto. Assim, o sujeito que recebe o poema não lê somente as nuances do poeta, mas experiencia a voz de um *eu* para compreender as experiências humanas universais. Dessa forma,

[...] o leitor só posteriormente dá-se conta de que os versos causaram-lhe alegria ou consolo porque também ele vive idênticos condicionamentos. A

¹ O referido artigo trata-se de um recorte da tese Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza.



uma leitura autêntica, o próprio leitor vibra conjuntamente sem saber porque, ou melhor, sem qualquer razão lógica (STAIGER, 1975, p. 48).

Mesmo que Staiger (1975, p. 48) discuta ao longo de sua obra os aspectos estilísticos da linguagem poética, percebemos, conforme o excerto acima, uma preocupação com a recepção do leitor no sentido de sua percepção em relação às inquietações da alma do poeta. Nesse caminhar, a percepção dos efeitos proporcionados pelo texto poético é inicialmente notada através da leitura em voz alta, o que possibilita, além da identificação da situação descrita e recebida no poema, a fruição na leitura.

A partir desse íterim, questionamentos sobressaem: como a leitura em voz alta possibilita a apreensão das experiências humanas no contexto do ensino de literatura na sala de aula? Quais estratégias de compreensão leitora podem favorecer a fruição na recepção do texto poético na escola?

Dentro desse contexto, respondemos aos questionamentos a partir de um recorte da nossa pesquisa de doutoradoⁱ a qual apresentou resultados exitosos acerca da recepção da poética de Alice Ruiz na sala de aula. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada em Sertânia-PE, com a participação de 19 alunos do 2º ano do Ensino Médio. À vista disso, abordamos nas seções posteriores uma breve discussão sobre a poética de Alice Ruiz sob a luz de Cohen (1974) e Foucault (2014). Já as concepções de leitura em voz alta e fruição são discutidas por Pinheiro (2007) e Barthes (1987). No que diz respeito às estratégias de ensino, Girotto e Souza (2012) e Solé (1998) contribuíram para assegurar a experiência de leitura literária no contexto escolar. A metodologia que nos apropriamos é quanti-qualitativa, cuja perspectiva está relacionada ao método de pesquisa-ação.

A POESIA DE ALICE RUIZ: TERRITÓRIO POÉTICO E SUBVERSIVO

Alice Ruiz é poeta curitibana, Paraná, e dispõe de uma extensa produção literária e cultural. Destacamos, por sua vez, as inúmeras produções poéticas, como, por exemplo, *Navalhanaliga* (1980), *Paixão xama paixão* (1983), *Pelo pelos* (1984), *HAI-TROPIKAI* (1985), *Rimagens* (1985), *Vice versos* (1988), *Desorientais* (1996), *HAIKAIS* (1998), *Poesia pra tocar no rádio* (1999), *YUUKA* (2004), *Salada de frutas* (2008), *Conversa de passarinhos* (2008), *Dois em um* (2008), *Três linhas* (2009), *Boa companhia* (2009), *Nuvem feliz* (2010), *Jardim de haijin* (2010), *Proesias* (2010), *DOIS HAIKAIS* (2011), *Estação dos bichos* (2011), *Luminares* (2012), *Outro silêncio* (2015) e *amorhumorum* (2020).

Em 2005, Alice Ruiz lançou o CD *Paralelas* em parceria com Alzira Espíndola e contou com a participação de Zélia Duncan e Arnaldo Antunes. A poeta também publicou a HQ *Afrodite: Quadrinhos Eróticos* em 1978 pela editora Grafipar. No entanto, o livro foi censurado ainda no mesmo ano pelo governo autoritário do General Ernesto Geisel. A editora Veneta relançou a obra em 2015. O quadrinho foi roteirizado e poetizado por Alice Ruiz e Paulo Leminski, além de ter sido desenhado por Júlio Shimamoto e diagramado por Claudio Seto.





A partir desse ponto, percebemos que os desdobramentos da escrita poética de Alice Ruiz apresentam um estilo de composição que busca destacar discussões sobre o patriarcado e as masculinidades tóxicas, bem como o direito da mulher ao seu lugar de fala e autonomia para discutir corpo e sexualidade. Dessa forma, o projeto estético da poeta adota uma perspectiva temática que se alinha ao pensamento pós-moderno, concedendo poder às discussões relevantes para as mulheres à luz do feminismo². Nesse percurso, realizamos a leitura de quatro (04) poemas com o intuito de evidenciar não apenas as diversas possibilidades da escrita poética, mas também os discursos que demonstram um compromisso social e político.

Diante desse contexto, o poema abaixo, publicado na obra “Navalhanaliga” (1980), revela a percepção de uma mulher em relação a maneira como as suas experiências são subordinadas por um perfil de poder dominante, mesmo que este não esteja evidenciado no texto:

Sou uma moça polida
levando
uma vida lascada

cada instante
pinta um grilo
por cima
da minha sacada
(RUIZ, 2008, p.150)

Na expressão “moça polida”, percebemos que o epíteto “polida” atribui à palavra “moça” uma ideia secundária, conferindo-lhe um sentido de objeto a ser esculpido, ou lapidado. Esta mulher moldada, por uma mão que não se mostra, é preparada para servir e aceitar aquilo que lhe é imposto. Desse modo, o termo “polida” pode estar associado a um tipo de indivíduo que é regido por uma conduta moral, o qual, de acordo com Foucault (2014, p. 32), “é um conjunto sistemático de valores, regras ou conjunto prescritivo”. Este sujeito tácito, a quem molda a “moça”, pode ser desvendado a partir do contexto de produção de *Navalhanaliga*. O referido poema foi escrito e publicado nos anos de 1970, cujo sistema cultural e político brasileiro era regido por uma forte influência do patriarcado e do militarismo, direcionando o papel social da mulher a servir e obedecer ao homem. Entretanto, há uma consciência dessa austeridade patriarcal a partir do momento em que a voz poética percebe, nos dois últimos versos da primeira estrofe, a árdua rotina: *levando/ uma vida lascada*.

Partindo desse primeiro momento da leitura analítica, percebemos que a escrita de Alice Ruiz apresenta uma crítica ao patriarcado, como também dos seus instrumentos,

² De acordo com Hall (2011), o feminismo foi um dos movimentos pós-modernos que contribuiu para a descentralização do sujeito, haja vista que favoreceu a uma discussão significativa sobre a sexualidade e o corpo na perspectiva da mulher.



dentro dos quais têm como propositura educar a mulher a servir ao homem e a reprimir-se. Já o poema “tua mão”, publicado no livro *Vice versos* (1988), dispõe de uma figura feminina que, além de estar emancipada de qualquer discurso moral de teor machista, apresenta uma consciência do corpo, do prazer e do amor.

Tua mão
Em meu seio
Sim não
Não sim
Não é assim
Que se mede
Um coração
(RUIZ, 2012, p. 30)

A partir da ausência dos sinais de pontuação, o que configura no signo da pausa natural, nos versos *sim não/não sim/não é assim [...]*, há uma ideia de representar um movimento, o qual pode mimetizar o trajeto da mão sobre o seio, e o lampejo em torno das concepções de amor (*não é assim/que se mede/um coração*). No que concerne ao recurso do silêncio, a ausência dos sinais de pontuação, Cohen (1974) comenta que trata-se de um elemento que pode contribuir para a elaboração de imagens poéticas, o que pode corroborar a sensação do movimento da mão no corpo feminino, como também o trajeto que antecede a percepção sobre a dicotomia entre prazer e afeto: a reflexão sobre sexualidade e amor /*coração*/. Dentro desse contexto, a mulher, como um sujeito de desejos, é ativa e consciente daquilo que a proporciona prazer. Essas considerações, portanto, destoam da ideia de que o homem é frequentemente um indivíduo ativo e a mulher é passivo nas relações sexuais, a quem é conferida a função de satisfazer o desejo e o prazer nos homens.

Em relação ao poema a seguir, o texto poético mimetiza a experiência sexual feminina e a maneira como esta mulher conduz o seu próprio prazer, assim como a do homem.

faz de mim
gato e sapado
me desconcerta
me conserta
me espanca
me aperta
me acerta
me alerta
me espeta
me deita
e seu poder

mais alto
se levanta
(RUIZ, 1984, p. 71)

Antes de uma análise detida do poema, é interessante compreender a expressão *gato e sapato*. De acordo com Sérgio Rodrigues (2015)³, trata-se de alguém que “maltrata, destrata, humilha”, como também “submeter o outro(a) aos próprios interesses”. No texto poético, percebemos que o referido signo apresenta um sentido voltado à sexualidade feminina, uma vez que os verbos no imperativo (“faz”, “desconcerta”, “conserta”, “espanca”, “aperta”, “alerta”, “espeta” e “deita”) e os três últimos versos, que são constituídos por uma figura coordenativa aditiva, (*e seu poder mais alto se levanta*), ressignificam o joguete (*gato e sapato*) a uma perspectiva relacionada às pulsões libidinais. Esta consciência lírica em torno do prazer pode ser fundamentada através da ascensão do feminismo brasileiro no período dos anos de 1980, que proporcionou uma profunda mudança na psique das mulheres, favorecendo-as a garantia de redefinir o pensamento sobre o que é ser mulher, o sexo e o prazer feminino.

Já na canção “**OVERDOSE**”, que está inserida no álbum *Paralelas* (2006) e é interpretada por Alzira Espíndola, percebemos um eu poético protagonista no que diz respeito à sexualidade feminina. Além dessa perspectiva, o texto discute a antipatia masculina acerca da percepção dos afetos, assim como dos desejos sexuais da mulher:

OVERDOSE

já notou que eu te amo
ou você pensa
que toda vez que eu ligo
é por engano?
já sacou que é meu vício
minha droga
meu barato
ou vou ter que curtir a rebordosa
em algum hospício?
pra me deixar normal
só uma overdose de você
pra me pirar legal
só uma dose dupla
desse mal

Música: Alzira Espíndola
(RUIZ, 1999, p. 38)

O título “**OVERDOSE**”, escrito em negrito e em caixa alta, possibilita ao leitor uma percepção de que os sentidos estão exageradamente incomuns, ou em quantias excessivas

³ Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/como-surgiu-a-expressao-fazer-gato-sapato-ou-seria-gato-e-sapato/>





na estrutura desse *eu* poético. Ao longo da leitura, percebemos que a tal substância, assemelhada à droga, a qual entorpece a voz lírica (*já sacou que é meu vício/ minha droga*), é a profunda satisfação que o amor lhe proporciona: *meu barato*. À vista disso, evidenciamos as consequências dessa dependência: *pra me deixar normal/ só uma overdose de você/ pra me pirar legal/ só uma dose dupla/ desse mal*. Nesse sentido, a experiência com a sexualidade contribui para gerar um estado anímico de felicidade, que estimula os impulsos sexuais. De acordo com Freud (2015, p. 32), “todo desejo toma, dentro de pouco tempo, a forma de retratar sua própria satisfação”, a qual, no poema, fantasia-se em forma de vício: *pra me pirar legal/só uma dose dupla/desse mal*.

No que concerne à análise estética do poema, a escolha lexical contribuiu para a elaboração de uma sonoridade específica, a qual corrobora com o discurso em torno da pulsão sexual. Dentro desse contexto, as rimas */vício/e /hospício/* são configuradas por paroxítonas terminadas em */cio/*, o que propicia a apreensão da sexualidade feminina.

Na seção a seguir, discutimos a experiência de leitura em sala de aula através das estratégias de compreensão leitora e da leitura em voz alta. Para isto, descrevemos a mediação do poema “sou uma moça polida” em sala de aula.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA E A LEITURA EM VOZ ALTA PARA A EXPERIÊNCIA DA FRUIÇÃO NA SALA DE AULA

O texto, conforme Barthes (1987, p. 10), insinua ao receptor o desejo de ser apreciado, experimentado e lido: “o texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura [...]: a ciência das fruições da linguagem [...]”. Nesse sentido, o leitor, ao entregar-se ao corpo textual, degusta das provas que a obra literária lhe proporciona, o que pode possibilitar profundos efeitos no ato da sua recepção. Assim, o prazer não requer apenas a necessidade de atribuir ao texto um sentido; e sim de experienciá-lo, já que esse comportamento lascivo e subversivo de quem lê a obra é determinante para alcançar o prazer.

No que diz respeito ao comportamento subversivo e lascivo do leitor, podemos relacioná-lo às habilidades de leitura destacadas por Umberto Eco (1979), em que o estudioso comenta que o sujeito concreto se interage com a obra literária a partir das competências intertextuais. Trata-se, por sua vez, de uma capacidade de ativar e associar o repertório textual que ele dispõe ao texto, a fim de interpretar, construir significados de leitura através do diálogo da obra recepcionada com as tessituras textuais extraídas de outros textos, o que pode proporcionar o prazer na leitura.

No contexto da sala de aula, a fruição pode ser vivenciada através da interação do leitor ainda em formação com a obra literária; no entanto, é sugerível que o docente disponha de estratégias de ensino para proporcionar a experiência de leitura com o texto poético. A leitura em voz alta, a título de exemplo, oportuniza ao estudante o prazer de

experienciar a linguagem, uma vez que permite ao leitor a nível escolar a perceber as nuances que a escrita poética dispõe. A partir dessa perspectiva, Pinheiro (2007, p. 36) comenta que a leitura oral pode “ajudar na apreensão mais ampla do poema. No entanto, cada leitor vai, com o tempo, criando seu próprio método de leitura e enriquecendo-o também com as experiências alheias”.

Para isto, apropriamo-nos das contribuições de Solé (1998, p. 99) no que diz respeito aos cuidados que o docente pode apresentar para propor a leitura oral na sala de aula. De acordo com a estudiosa, a leitura individual e silenciosa é considerada um recurso que prepara o aluno para a leitura em voz alta, já que o possibilita a compreender os mecanismos que o texto literário dispõe, o campo lexical nele construído e a percepção dos primeiros efeitos de leitura. Tendo em vista estas considerações, descrevemos uma experiência de leitura extraída da nossa tese, a qual, além de ter possibilitado a leitura em voz alta, contribuiu para a percepção das nuances estéticas e para a atribuição de significados, o que favoreceu o prazer no ato da leitura.

Desse modo, relacionamos o recurso da leitura oral às estratégias de compreensão leitora de Girotto e Souza (2010). Para os limites desse artigo, elencamos duas (02) categorias da leitura metacognitiva: conhecimento prévio e inferência. A partir desse viés, o “conhecimento prévio” é, de acordo com as estudiosas, um elemento básico para as outras estratégias, visto que o jovem leitor não compreenderá o que está lendo sem relacionar o texto recepcionado àquilo que ele já conhece, que pode ser as situações de mundo já vivenciadas, a bagagem cultura e social, como também as informações retidas ao longo da sua experiência na escola. O desafio do docente é ativar esses saberes, para que o estudante o aproprie no ato da leitura.

No que se refere às inferências, é uma estratégia de compreensão leitora que permite ao leitor a realizar previsões sobre o que pode acontecer, ou não, durante o processo de leitura. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 76), o docente orienta o leitor em formação sobre como agir na leitura, oferecendo dicas e meios para abordar cada texto literário. Considerando o exposto, o jovem leitor, após as orientações do docente, desenvolve a habilidade de relacionar o projeto estético ao seu próprio conhecimento prévio, o que contribui para aplicar as inferências de maneira apropriada. Dentro desse contexto, destacamos abaixo uma experiência de leitura, a qual intitulamos de “Prancheta poética”, que aplicamos na turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia – PE, para mediar o poema “sou uma moça polida” na sala de aula:





Figura 1: Prancheta poética



FONTE: os autores, 2022.

Conforme a figura acima, a prancheta poética foi confeccionada utilizando os seguintes materiais: velcro, pranchetas de madeira, cola, papel emborrachado e cartão plástico. Esse recurso, por sua vez, revelou-se uma estratégia flexível na experiência com a poesia de Alice Ruiz, permitindo aos jovens leitores a manipular o texto poético de maneira abrangente. Nesse sentido, essa flexibilidade possibilitou ao adolescente remover uma expressão específica da escrita poética e substituí-la por outra, criada a partir de seu próprio repertório lexical, com o objetivo de que o discente possa compreender, por meio de uma abordagem mais próxima, as leituras iniciais do poema de Alice Ruiz. Levando em consideração essa proposta, o professor/pesquisador optou, após a realização da leitura silenciosa e oral, por excluir a expressão “moça polida” e sugeriu uma discussão com os estudantes:

Professor/pesquisador: O que é *moça polida*?

Aluno1: Professor, moça pode ser uma menina.

Aluna2: Pode ser uma adolescente.

Aluno1: Mulher é que não é. Deve ser adolescente.

Após o processo de leitura silenciosa e oral, compartilhamos as primeiras impressões dos alunos. No diálogo exposto, percebemos que os estudantes inferiram significados



na palavra “moça”, a qual trata-se de um indivíduo que está passando por uma transição, saindo da fase infantil e adentrando a adolescência. Assim, a percepção inicial da leitura dos discentes ressalta a ideia de crescimento e amadurecimento. A partir dessa reflexão, o mediador/professor deu continuidade ao diálogo:

Professor/pesquisador: Já que vocês já definiram o que é moça, o que é polida?

M03: Acho que é limpa.

Professor/pesquisador: Limpa em qual sentido?

M03: Limpa porque polida é uma coisa que brilha. **Professor/pesquisador:** Então, será que ela é uma “moça brilhante”? **M02:** Não acho que é isso. Polida pode ser uma coisa que se monta.

M01: Meu tio é artesão aqui em Cruzeiro do Nordeste, professor. Há umas peças que ele fica polindo. Pode ser alguém que fica polindo a mulher?

Professor/pesquisador: Parabéns pelas interações! Foram colocações importantíssimas. Vou perguntar a vocês uma coisa: o que significa “polindo a mulher”

M04: Acho que é uma moça educada por alguém. Uma menina educada para ser alguma coisa.

Através das observações da aluna M01, percebemos que a estudante utilizou seu conhecimento prévio sobre o trabalho de seu tio, que é artesão, para inferir o significado da expressão “polida”. Seguindo a abordagem de Girotto e Souza (2010, p. 76), o docente oferece ao leitor em formação várias maneiras de agir durante o processo de leitura, sugerindo meios de relacionar as dicas ao conhecimento prévio do discente, a fim de realizar a inferência de maneira adequada. Com efeito, é característico dos textos literários apresentarem lacunas estéticas, que exigem do leitor uma resposta ou uma inferência. Assim, a M04 atribuiu um significado à expressão “moça polida”, sugerindo que se trata de “uma menina educada para ser alguma coisa”. Posteriormente, ela utilizou um Post-it, fornecido pelo professor/pesquisador, e um cartão vazio para substituir a expressão “moça polida” por “menina educada”. Em seguida, o mediador deu continuidade à atividade:

Professor mediador: Já que conseguimos atribuir um significado a expressão “moça polida”, o que significado “*vida lascada*”

M01: Essa é fácil! Uma vida difícil.

Professor/mediador: Então, se essa moça é educada para ser alguma coisa, por que ela tem uma vida difícil?

M04: Professor, acho que a educação que deram a ela foi ruim.

Professor/pesquisador: Ruim em qual sentido?

M04: Ruim porque ela foi educada não da maneira como gostaria. Ela foi polida para levar uma vida ruim. Ela foi educada para ser alguém que ela não gostaria.



A contribuição da M04 foi significativa ao levantar questões relacionadas às condições sociais e culturais da mulher. Ao mencionar alguém que “foi educada não de uma maneira como gostaria”, podemos afirmar que ela compreendeu e percebeu uma das temáticas discutidas por Alice Ruiz, já que afirmou, durante o processo de leitura, que a mulher estava sendo educada para servir ao homem. Ao discutirmos essa educação que molda a mulher, a aluna M04 trouxe à tona a questão do machismo. Essa reflexão nos permitiu aprofundar a análise do poema e compreender as camadas de significado presentes na expressão “moça polida”.

No que diz respeito à leitura em voz alta, a Aluna4 percebeu uma repetição sonora, a aliteração, dos sons /p/, /l/ e /d/ em “sou uma moça polida levando uma vida lascada”. Essa percepção demonstra a sensibilidade da estudante em relação aos aspectos linguísticos do poema de Alice Ruiz.

M04: Professor, esse som me parece alguém que está construindo.

M01: Um homem lapidando a mulher

As contribuições das alunas M01 e M04 foram significativas, uma vez que demonstraram como exploraram os recursos sonoros presentes no poema de Alice Ruiz para atribuir significados. Essas estratégias adotadas pelas alunas auxiliam no desenvolvimento de uma consciência dos processos de leitura em sala de aula, nos quais os sentidos são construídos pelos próprios estudantes por meio de sua interação com o texto poético, especialmente com a poesia de Alice Ruiz. Essa abordagem ativa e participativa dos alunos contribuiu para a compreensão e apreciação do texto em questão, além de propiciar uma interação entre o leitor e a obra, permitindo uma vivência mais rica com o poema “moça polida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, as duas (02) categorias das estratégias de compreensão leitora, de Girotto e Souza (2010) - “conhecimento prévio”, “inferência” - e a leitura em voz alta permitiram não apenas a incursão dos leitores a nível escolar nos textos poéticos de Alice Ruiz, mas também uma compreensão da linguagem e das discussões presentes na leitura, o que proporcionou a fruição na sala de aula.

Desse modo, as estratégias de ensino promoveram a compreensão leitora, já que evidenciamos a apreensão dos alunos em torno da mulher, do corpo e da sexualidade, as discussões promovidas pelos estudantes em sala de aula, bem como das nuances estéticas que compõem o texto. Sendo assim, a experiência de leitura na Escola Municipal José Sérgio Veras, baseada na interação texto-leitor, expandiu os horizontes dos estudantes, proporcionando novas percepções de mundo por meio da leitura dos poemas de Alice Ruiz, o que possibilitou a formação intelectual, sensível, crítica e social dos jovens leitores.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Tradução: Álvoro Loerencini e Anne Arnichand. São Paulo, Cultrix, 1974.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, II: o uso dos prazeres**. Graal, 2014

GIROTTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R.J. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. de [et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling – 6. edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Tradução: Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.



POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCONSTRUINDO MITOS

Laís de Almeida Cardoso
Universidade de São Paulo (USP)

DEDICATÓRIA

Este estudo é dedicado ao querido Professor Doutor José Nicolau Gregorin Filho, que partiu em abril de 2023, deixando um grande legado para as áreas de Literatura Comparada e Literatura Infantil e Juvenil, por meio de suas pesquisas, de suas aulas e de seu carisma como professor e amigo. Ao Professor Nicolau, toda a minha gratidão.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde pequenas, antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, crianças são expostas a jogos verbais envolvendo rimas e ritmos variados, como músicas, parlendas, trava-línguas e adivinhas. Nesses jogos, especialmente nos trava-línguas, nas cantigas e parlendas, muitas vezes o sentido das palavras é o que menos importa; o principal atrativo é a sonoridade, isto é, a mistura e a combinação de diferentes tipos de sons. Essas brincadeiras verbais – muitas vezes caracterizadas como simples entretenimento – são extremamente importantes para o desenvolvimento da oralidade da criança, uma vez que a aquisição da língua oral não acontece de forma rápida e imediata, mas vai sendo construída pouco a pouco, especialmente por meio da imitação. Desse modo, à medida que cresce ouvindo diferentes sons articulados, a criança aumenta seu vocabulário e começa a se apropriar da linguagem, familiarizando-se com palavras e expressões da língua materna, adquirindo gradualmente a habilidade para falar.

O aproveitamento desse universo recreativo e prazeroso dos jogos verbais em sala de aula é uma característica que normalmente já acontece na maior parte das escolas, especialmente na Educação Infantil. Nos últimos anos, porém, com a implementação da BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*, 2018), em cujo texto se propõe que as interações e as brincadeiras sejam os dois eixos estruturantes de todas as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica, faz-se ainda mais necessário um novo olhar para o repertório de ações docentes que englobam o trabalho com a poesia, tendo em vista os objetivos de aprendizagem propostos envolvendo o caráter lúdico inerente a esse gênero literário.

Esta pesquisa teve por objetivo refletir como o texto poético pode ser útil e ao mesmo tempo prazeroso no desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças pe-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



quenas (de 2 a 5 anos de idade), geralmente ainda não alfabetizadas, e discutir o trabalho com a poesia literária na Educação Infantil, procurando desmistificar alguns conceitos relacionados às atividades realizadas durante esse processo.

Para tornar a discussão mais fidedigna e atualizada, avaliamos depoimentos de 23 professoras da Educação Infantil acerca de suas vivências com poesia em sala de aula, considerando a realidade de duas escolas particulares brasileiras, uma localizada na Grande São Paulo (SP) e outra, em Brasília (DF).

A fundamentação teórica está pautada nos preceitos deliberados pela BNCC e nos estudos fornecidos pela crítica literária nas últimas décadas sobre a relação entre infância, poesia e educação. Para uma melhor organização das ideias contidas nesta pesquisa, dividimos o texto em subtemas, que apresentamos a seguir.

A CRIANÇA E A POESIA

“Poesia é brincar com palavras”. Talvez esta seja a mais conhecida e autêntica definição do gênero quando se fala em poesia para crianças. A frase está contida no primeiro e segundo versos do poema “Convite”, de José Paulo Paes, publicado no livro *Poemas para brincar* (PAES, 1989). O próprio poeta, alguns anos antes, já havia “explicado” essa relação entre ludicidade e poesia no breve prefácio escrito por ele mesmo em seu primeiro livro infantil, intitulado *É isso ali* (PAES, 1984). Nessa introdução, o autor afirma que

a poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí também é isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado (PAES, 1984).

Porém esse conceito de poesia infantil como uma forma de jogo ou brincadeira nem sempre foi assim. Há 60 anos, a publicação da coletânea de poemas *Ou isto, ou aquilo*, de Cecília Meirelles (1964), considerada pela pesquisadora Ana Maria Lisboa Mello um “divisor de águas” no que se refere à produção poética para crianças no Brasil, inaugurou “um novo modo de criação que privilegia o olhar e os sentimentos da criança, ao deixar para trás o feitiço *didático e doutrinário*, predominante na produção anterior” (MELLO, 2001, p. 190, grifos nossos). A autora justifica suas afirmações, tomando como exemplos os recursos estilísticos usados pela poetisa em seus poemas,

especialmente os voltados à exploração da sonoridade, dentre esses: o uso das aliterações que, em certos casos, provoca a dificuldade de expressão; o trocadilho de palavras semelhantes que leva ao riso; a regularidade rítmica, que marca o compasso repetitivo e auxilia a memorização; a onomatopeia e outras figuras fônicas que reproduzem sons da natureza ou das coisas; a exploração das rimas. (MELLO, 2001, p. 190)



Por meio dessa obra, Cecília Meirelles teria aberto as portas para um novo cenário na poesia infantil, inspirando outros poetas a encantar crianças brasileiras por meio de textos mais lúdicos e menos pedagógicos. Um exemplo é a coletânea *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, publicada seis anos depois (1970), que ficou ainda mais conhecida após boa parte dos poemas que compõem a obra ter sido musicada por Toquinho e gravada por grandes nomes da música popular brasileira, tendo aparecido em forma de disco no Brasil em 1980.

Nos anos que se seguiram, embora ainda houvesse pouca produção poética para crianças – se comparada à quantidade dos textos em prosa –, nas escolas, sobretudo no Ensino Fundamental, poemas de cunho didático eram ensinados pelos professores e declamados pelos alunos, especialmente em datas comemorativas, ou ainda para exaltar personalidades históricas. Quadrinhas rimadas eram a fórmula preferida para esses “poeminhas” – muitas vezes compostos pelos próprios docentes – que, de poético, na verdade, não tinham praticamente nada.

No final dos anos 1980, incomodada com essa situação, Fanny Abramovich, escritora, educadora e crítica literária, explicita o problema, no livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, no qual a autora dedica um capítulo à poesia para crianças. Seu texto tem início com a afirmação de que a poesia é “um gênero literário que sofre os maiores preconceitos editoriais”. Nas palavras da autora, “edita-se muito pouco, mui raramente e sem muito critério”. A partir de uma breve introdução, Abramovich usa de ironia e até de um certo sarcasmo para revelar alguns “achismos” sobre o gênero, como nos exemplos que citamos abaixo:

Tem quem ache que a poesia para crianças tem que ser moralizadora, falar de costumes edificantes, de como organizar o dia a dia, descrever bons hábitos de higiene dentária ou glorificar o Dia das Mães ou o Dia do Índio e coisas que tais (...). Tem quem ache que a poesia para crianças tem que ser pequeninha, bobinha, mimosinha e outros inhos... (...) Tem quem ache que a poesia para crianças deve tratar de temas patrióticos, cívicos (...). Tem quem ache que a poesia infantil deve falar de assuntos piegas (...). (ABRAMOVICH, 1997, p. 66)

A partir dos anos 1990 e 2000, o número de obras do gênero escritas especialmente para crianças teve um aumento significativo. Nesse novo cenário, muitos poetas se destacaram, entre eles: Lalau (Lázaro Simões Neto), Sérgio Capparelli, Roseana Murray, Rosana Rios, Ricardo Azevedo, Elias José, Ricardo da Cunha Lima, entre outros. Até mesmo autores cujas principais obras não são escritas em verso, mas em prosa, acabaram aventurando-se na poesia. É o caso de Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira e Tatiana Belinky.

Porém, ainda hoje, principalmente no âmbito escolar, tomando emprestada a mesma fórmula crítica que Fanny Abramovich usou, infelizmente ainda “tem quem ache” que a poesia infantil deva ser moralizadora, patriótica, cívica, pueril e piegas; e mais: tem quem ache que poesia infantil tem que ser simples, banal, menor; tem que ter estrofes regulares e

rimas óbvias, de preferência a/b/a/b. Também tem quem ache que qualquer texto rimado é poesia, e, ao contrário, tem quem ache que, se não há rimas, então não é poesia. Esses são alguns dos “mitos” que mencionamos no título deste texto e que, de agora em diante, tentaremos “desconstruir”. Antes de iniciar a discussão, apresentaremos brevemente o formato de uma pesquisa realizada em 2023 com professoras da Educação Infantil, que teve o objetivo de ilustrar com dados reais e atuais algumas das questões aqui levantadas.

A POESIA NA SALA DE AULA NOS DIAS DE HOJE

Para compreender melhor como tem sido o trabalho com poesia em sala de aula nos dias de hoje, preparamos uma breve e concisa pesquisa, que foi aplicada em duas escolas da rede particular de ensino – uma localizada em Brasília (DF), outra, na Grande São Paulo (SP) –, incluindo quatro níveis de Educação Infantil (crianças de 2 a 5 anos de idade). Os questionários, elaborados com o uso da plataforma Google Forms, foram enviados por e-mail às participantes e respondidos nos meses de setembro e outubro de 2023, de forma anônima e voluntária.

Participaram da pesquisa 23 professoras, com média de idade na faixa dos 40 anos, e média de 15 anos de magistério. As questões versaram sobre frequência e qualidade dos textos poéticos trabalhados com as crianças em sala de aula, atividades pós- leitura e o conhecimento das professoras sobre poesia.

Ao longo deste capítulo e de acordo com os temas aqui abordados, inseriremos na discussão algumas das respostas coletadas, a título de ilustração.

POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECURSO LÚDICO OU DIDÁTICO?

Durante muito tempo, a poesia autoral teve pouco ou quase nenhum espaço em sala de aula, excetuando-se o caráter didático já mencionado. Na Educação Infantil, mais particularmente, muitas vezes se preferiu o trabalho com parlendas e canções, acessíveis e de domínio público, que já faziam parte do repertório oral das crianças, geralmente sendo usadas em brincadeiras e atividades dirigidas. Além disso, existia a questão do custo. Enquanto parlendas e canções populares estavam disponíveis gratuitamente na memória de alunos e professores, poemas careciam de suportes – os livros – recursos nem sempre disponíveis a todos.

Com a popularização da internet, porém, as pesquisas sobre o tema ficaram muito mais acessíveis, e uma profusão de textos poéticos invadiu as redes, primeiramente na forma escrita ou de imagens, depois por meio de vídeos. Apesar dessa oferta maior, a poesia infantil ainda hoje é objeto raro em sala de aula, se considerarmos a quantidade dos textos em prosa, em especial, as narrativas. Para ratificar essa observação, a primeira pergunta na pesquisa realizada com professoras da Educação Infantil foi justamente sobre a frequência com que elas liam ou declamavam poemas para seus alunos. Como resultado, embora boa parte (apro-

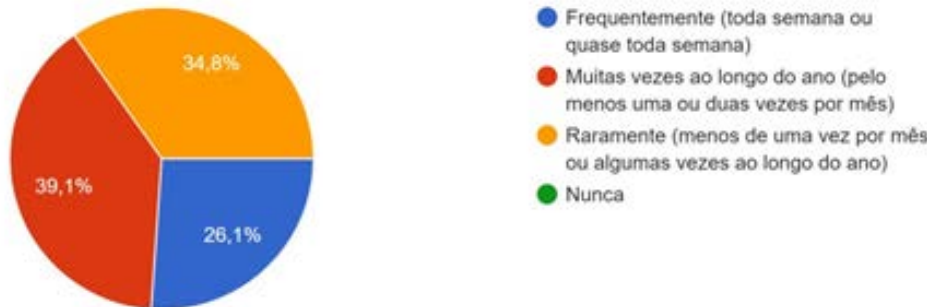


ximadamente 65% das entrevistadas) tenha afirmado fazer isso “muitas vezes” (pelo menos uma ou duas vezes por mês) ou “frequentemente” (toda semana ou quase toda semana), 35% das entrevistadas confessaram trabalhar raramente com o gênero, ou seja, menos de uma vez por mês ou apenas algumas vezes ao longo do ano. O gráfico 1 ilustra esse resultado.

Gráfico 1 – Resultados da pesquisa “Poesia na sala de aula – Questão 1”.

Com que frequência você lê ou declama poemas para seus alunos?

23 respostas



Esse fato poderia ser considerado normal ou até mesmo esperado alguns anos atrás, porém, com a promulgação da BNCC, em 2018, e sua consequente implementação, o trabalho com poesia em sala de aula tornou-se imprescindível, uma vez que existem objetivos de aprendizagem específicos abordando esse gênero literário, independentemente da faixa etária, como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 1 – Objetivos de aprendizagem relacionados à leitura de poemas em sala de aula, dentro do campo de experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, de acordo com a faixa etária.

Faixa Etária	Objetivo
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Como se pode depreender dos objetivos expostos na tabela, a *Base* determina não apenas a leitura ou declamação de poemas, mas aprofunda-se quando inclui alguns de seus principais elementos, como rima, aliteração e ritmo. Ao se analisar a terminologia usada nesses objetivos, sobretudo nos verbos aplicados, nota-se uma preocupação com o caráter gradual nas propostas didáticas: primeiramente, espera-se que a criança demonstre interesse (apreciação, postura passiva); em seguida, identifique sons, reconhecendo rimas e aliterações (postura ativa); e por último, invente poemas, rimas, aliterações (postura criativa).



Portanto, para se chegar ao terceiro nível, ou seja, para que a criança consiga ao final do ciclo da Educação Infantil inventar poemas e canções, criando rimas e fazendo uso de outros elementos da poesia, é preciso que ela tenha sido exposta a esse tipo de texto de forma frequente. Sendo assim, além de configurarem um recurso lúdico e extremamente prazeroso para a criança da Educação Infantil, poemas também podem e devem ser usados como recurso didático, a fim de desenvolver intencionalmente a escuta e a oralidade da criança por meio das rimas, das aliterações, das assonâncias, das repetições e dos demais elementos que o texto poético apresenta.

POESIA PARA ALÉM DA RIMA

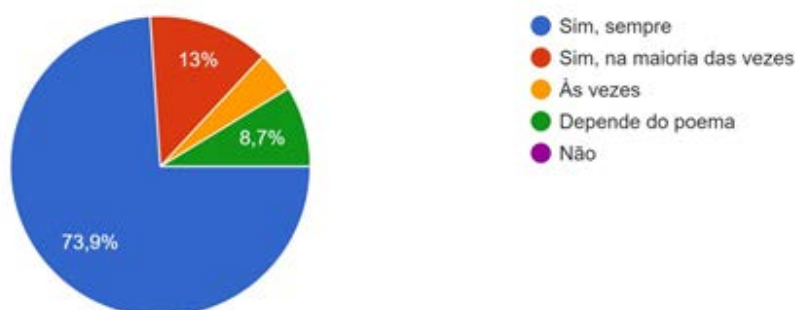
A rima é certamente o principal – ou, até mesmo, talvez o único – elemento trabalhado por professores da Educação Infantil com seus alunos durante ou após a leitura de um poema.

Para ratificar essa afirmação, perguntamos às participantes da pesquisa realizada qual a frequência com que chamavam a atenção das crianças para as rimas após a leitura de um poema. O resultado mostrou que a grande maioria – 87% das entrevistadas – faz uso dessa prática, independentemente do poema (gráfico 2). O resultado obtido não foi em nada surpreendente. Sem formação mais aprofundada em literatura, muitas professoras da Educação Infantil desconhecem outros elementos, além da rima, que podem ser percebidos ou até mesmo vivenciados pelas crianças durante a leitura ou a declamação de um poema, como a musicalidade, as assonâncias, as aliterações, o ritmo, as figuras de linguagem, o metro, a sonoridade, entre outros.

Gráfico 2 – Resultados da pesquisa “Poesia na sala de aula – Questão 4”.

Quando você escolhe um poema para ler ou declamar para seus alunos, você costuma chamar a atenção das crianças para as rimas?

23 respostas



Para o Professor José Nicolau Gregorin Filho,

quando oferecemos um poema para a criança (...), é importante fazê-la tomar contato com a concretude da palavra poética, isto é, primeiro observa-se o trabalho com a palavra, sua sonoridade, seu ritmo e toda a musica-



lidade que o poema pode proporcionar. E aqui não se diz apenas de textos rimados como eram oferecidos antigamente; é importante que a criança perceba a musicalidade do verso livre, a escolha precisa das palavras para que se tenha um sentido único em determinado texto (...). (GREGORIN FILHO, 2009, p. 75)

Ou seja, de acordo com o professor, a sonoridade, a musicalidade e o ritmo seriam elementos fundamentais no trabalho com a poesia, independentemente do fato de o poema ser rimado ou não. A pesquisadora Ana Maria Lisboa de Mello endossa esse pensamento. Em sua análise sobre a poesia de Cecília Meirelles, ela afirma que a criança é capaz de redescobrir “o prazer no ritmo, nas combinações sonoras e na melodia dos poemas” (MELLO, 2001, p. 190). De acordo com a autora,

o prazer da sonoridade surge muito cedo na vida da criança, através do contato com a poesia folclórica e suas diferentes formas (...). Aliado aos recursos imagéticos, o ritmo é outro elemento importante na significação do texto lírico, pois toca o leitor no âmbito dos estados anímicos. O metro, a acentuação das sílabas, as figuras fonéticas, as rimas e as pausas, no interior e no final dos versos, são fatores de ritmo que revelam, juntamente com as imagens, os estados anímicos do sujeito lírico, os quais são compartilhados pelo leitor. (MELLO, 2001, p.189-190)

Para Teca Alencar de Brito, educadora musical e especialista em musicalização infantil, “o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe” (...) (BRITO, 2003, p. 35). Isto é, o ritmo seria o elemento natural que a criança reconhece na leitura de um poema, e a ludicidade da poesia talvez esteja muito mais relacionada ao ritmo do que à mera identificação de rimas.

José Paulo Paes, em artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, em 1998, citando a obra de Georges Jean, *Le petit enfant et la poésie*, ratifica esse pensamento. Para o poeta,

a sedução que a música da poesia exerce sobre a criança é reforçada pelos valores rítmicos aos quais ela é igualmente sensível. Georges Jean chega inclusive a fazer o senso rítmico remontar à vida fetal, quando os batimentos cardíacos do feto se superpõem aos do coração materno. Do corpo da mãe vem outrossim a linguagem que irá mais tarde se tornar produção autônoma do corpo do filho. Este irá acolher a linguagem como algo tão palpável e indiscutível quanto as coisas do mundo. (PAES, 1998)

Porém muitos professores da Educação Infantil desconhecem essas premissas, fazendo da identificação das rimas a única possibilidade de exploração textual após a leitura de um poema. Dentro da pesquisa realizada, a Tabela 2 ilustra as respostas agrupadas conforme os elementos citados de forma espontânea pelas professoras, quando perguntado



sobre outros elementos do poema (além das rimas), que costumam ser explorados com as crianças após a leitura de um texto poético.

Tabela 2 – Respostas para a Questão 5: “Que outros elementos do poema (além das rimas) você costuma explorar com seus alunos?”, agrupadas conforme os elementos citados (questão aberta).

Elementos citados	Porcentagem de respostas
Estrofes	17% (4 respostas)
Versos	13% (3 respostas)
Ritmo	13% (3 respostas)
Sons	8% (2 respostas)
Repetição	8% (2 respostas)
Musicalidade	4% (1 resposta)

Chama nossa atenção o fato de os termos “sonoridade”, “aliteração”, “assonância”, “linguagem” ou “linguagem figurada” não terem aparecido em nenhuma resposta. Por outro lado, foram citados como elementos do poema: “letras” (21%); “palavra(s)” (21%); “tema” (17%); “personagens” (8%), “vogais” (8%); entre outros. Essa descoberta apenas ratifica nossa percepção de que falta capacitação aos professores de Educação Infantil no que se refere às possibilidades de trabalho com poesia em sala de aula.

POESIA COMO PRETEXTO

Em definição de dicionário, “pretexto” consiste em “motivo que se declara para encobrir a verdadeira razão de (algo)” e tem como sinônimos: “desculpa, subterfúgio, alegação”. Do latim, *praetextus* é a “ação de encobrir, de disfarçar” (HOUAISS, 2009). E essa ideia de “disfarce” remete-nos ao conceito de “fingimento”. Em um de seus poemas mais célebres, “Autopsicografia”, Fernando Pessoa nos lembra, na primeira estrofe, de que “o poeta é um fingidor”. O pretexto não deixa de ser um tipo de fingimento. Finjo que faço uma coisa para, de fato, fazer outra.

Não há dúvida de que a literatura – e não apenas a poesia – é trabalhada na escola. Porém nem sempre como arte, e, sim, como pretexto. Excertos de textos literários e até poemas completos estão lá, no material didático do aluno, no quadro ou nas fichas elaboradas por professores. O que se segue à apresentação do texto, porém, nem sempre é focado na arte, na beleza e na fruição, mas na gramática. Na Educação Infantil, não é diferente. Muitas vezes um poema é trazido para a sala de aula como pretexto para o desenvolvimento de um tema ou “introdução” ao ensino de uma letra ou fonema. Basta fazer uma simples busca na internet com os termos “poesia” e “atividade” para encontrarmos várias propostas já prontas e ilustradas, com a reprodução de poemas seguida de ativida-



des totalmente desvinculadas dos aspectos poéticos que poderiam ser estudados. Exceção apenas para a identificação de rimas.

José Paulo Paes, no artigo citado publicado na *Folha de S. Paulo*, em 1998, já alertava para esse problema. Para o poeta, consistia em uma “deformação” o fato de “a escola usar a poesia como simples auxiliar no ensino de noções de gramática e outras disciplinas, deixando em plano subalterno seus valores propriamente estéticos” (PAES, 1998).

De acordo com o poeta,

não que um poema não possa ter eventuais aplicações pedagógicas. Pode, sim, mas só depois de a atenção das crianças se haver voltado, de moto próprio ou por instigação do professor, para a fruição lúdica da forma e do sentido do poema, uma e outro tão intimamente correlacionados. O importante é fazer do contato com a poesia antes fonte de prazer gratuito que de obrigações escolares. (PAES, 1998)

Na visão da pesquisadora e escritora Marisa Lajolo, que analisa a poesia como “vítima da escola” em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2001), “parecem antigas as desavenças entre poetas e o uso que a escola costuma fazer da poesia”. A autora relembra críticas feitas por Olavo Bilac, há mais de um século, sobre a “precariedade dos textos poéticos de que dispunha a infância de seu tempo”. A autora ainda usa os termos “distorcido” e “apequenado” para definir o “relacionamento” entre leitor e poesia. E justifica, afirmando que,

como os contatos mais sistemáticos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola (e não se tem como fugir a isso), e como é frequente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja, se não *desensinando*, ao menos prestando um *desserviço* à poesia. (LAJOLO, 2001, p. 51, grifos da autora)

Desse modo, perde-se a oportunidade de mostrar a poesia como arte, e valorizar a fruição e o envolvimento imagético e sonoro que o texto requer. Além disso, o que se encontra em profusão são atividades com textos adulterados, muitas vezes incompletos ou desfigurados, com ausência de versos ou estrofes inteiras, sinais de pontuação acrescidos ou subtraídos, inclusive com falta de referência autoral. Às palavras cunhadas por Marisa Lajolo, hoje em dia se poderia acrescentar: “poesia, vítima da escola e da internet”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a BNCC tenha reconhecido e incentivado a leitura de poesia na Educação Infantil, o que temos visto é um trabalho um pouco equivocado e empobrecido. Sem for-





mação adequada, os professores nem sempre diferenciam poema de parlenda, trava-língua, quadrinha ou cantiga; muitos desconhecem a diferença entre textos autorais e textos folclóricos, e os principais poetas citados ainda são Vinícius de Moraes e Cecília Meirelles, apesar das inúmeras publicações que vêm sendo produzidas nas últimas décadas. No que se refere à obra de Vinícius, em particular, é curioso notar que, atualmente, as músicas dos álbuns *Arca de Noé* e *Arca de Noé 2* acabam sendo confundidas muitas vezes com canções populares e folclóricas, que passam de geração a geração, ignorando-se a autoria. Esse fato é destacado por uma pesquisa realizada pelo poeta e ensaísta Daniel Gil, em que o autor atesta que 40% dos entrevistados nesse levantamento, todos nascidos após 1980, acreditavam que o poema/canção “A casa” seria de domínio público, isto é, sem autoria definida, enquanto apenas 28% atribuíram a letra a Vinícius de Moraes (GIL, 2013, p. 148).

Outras questões preocupantes são o fato de o trabalho com poesia na Educação Infantil muitas vezes limitar-se à leitura do poema e à identificação de rimas, além da constatação de que a leitura de um poema serve geralmente como pretexto para outras propostas pedagógicas, como a introdução de temas, ou mesmo para a simples identificação de letras, sons, palavras ou para abordar questões ortográficas e gramaticais. A principal fonte de pesquisa dos professores atualmente é a internet, e isso também é problemático, uma vez que nem sempre as fontes são confiáveis. Além disso, a randomização da pesquisa pode traduzir-se em repertório viciado e limitado. Por último, mas não menos importante, é o fato de que muitos textos vêm modificados na quantidade de versos e estrofes, mutilados, com autoria errada ou ausente. Desse modo, é extremamente importante investir em capacitação do corpo docente que atua na Educação Infantil, para que possamos garantir que a poesia, recurso ao mesmo tempo lúdico e didático, possa chegar à criança de forma mais plena, especialmente para sua fruição e encantamento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GIL, Daniel. “Se ‘A casa’ de Vinicius é folclore brasileiro”. *Revista Sete faces*, Ano 4. Edição 8. ago-dez. 2013, pp. 147-156.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- HOUAISS, Antonio. *Houaiss*, Dicionário eletrônico. Versão 1.0, 2009.
- LAJOLO, Marisa. “Poesia, uma frágil vítima da escola”. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001, pp. 41-51.

MELLO, Ana Maria Lisboa. “Ou isto ou aquilo: um clássico da poesia infantil brasileira” In: NEVES, LOBO & MIGNOT (orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. São Paulo : Edições Loyola; 2001, p. 189-199.

PAES, José Paulo. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Ática, 1984. PAES, José Paulo. “Convite” In: *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1989.

PAES, José Paulo. “Infância e poesia”. In: *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 ago. 1998. In: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09089806.htm>. Acesso em 12/12/2023.



A POESIA NÃO ESTÁ MORTA! ELA TEM VOZ, VEZ E MOVIMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli
doutoranda da Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília-SP.

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
docente da Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília-SP.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é parte do recorte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Marília-SP¹, em defesa da presença constante da poesia na escola da infância. Esse gênero literário deve ocupar o seu lugar devido e percorrer escola adentro para que crianças levem mundo afora a arte que é capaz de desnudar o orgulho, a lógica e a razão, em especial neste tempo e neste espaço onde quase tudo é medido pelo que é lucrativo e rentável.

Ainda que haja uma obra do considerado fundador da didática moderna, Jan Amos Comenius do século XVII na Europa, não expomos neste escrito a concepção de infância discutidas nas obras comenianas, embora seja relevante a temática. O objetivo, portanto, consiste na proposta de apresentar um trabalho com a poesia nessa fase escolar, a infância.

Dessa forma, a ideia é tecer um diálogo interativo com o interlocutor no sentido de desenvolver reflexões sobre a poesia e a experiência estética na escola da infância, na escola frequentada por esses seres poéticos como pontuou o grande poeta mineiro, Drummond, no seu texto *A educação do ser poético*, publicado no ano de 1974, no Rio de Janeiro.

Metodologicamente, faremos apenas um relato das variadas atividades de leitura do texto poético. Essas ações de leitura, num primeiro momento permeou reflexões sobre a negociação de sentidos como forma de compreender o texto poético em encontros dialogados com as professoras copesquisadoras e com as crianças de duas turmas do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Marília- SP, onde foi desenvolvida a pesquisa pelo viés da Filosofia da Linguagem.

Os resultados se deram pela utilização do signo escrito no poema em concomitância com o oral pela *performance*, à luz de Paul Zumthor (2005), na manifestação da linguagem

¹ Pesquisa: Pelo direito às experiências estéticas na escola: o lugar da poesia na formação humanizadora de crianças. Orientação: Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



poética quando o leitor participa de forma efetiva com corpo, voz e sentidos. Também pela recitação e proferição expressiva do texto, contribuindo, assim, para a formação humana e sensibilidade dos pequenos leitores e, ainda, com a formação de professores-leitores de poesia e prosa poética.

De acordo com Arena (2021), o mediador é o signo, o próprio texto escrito e o sentido que damos a ele na arena de luta e nas trocas sociais. Assim, o encontro entre texto e leitor se dá por intermédio do mediatizador, nesse caso, o professor ou adulto-leitor. Importante se faz nortear professores mediatizadores de leitura ao desenvolvimento de aulas dentro e fora da sala, voltadas à amorosidade e à humanização. Via filosofia da linguagem, é possível o alcance da tríade: livro, criança e adulto-leitor para o encontro pela experiência estética, em especial, nesse tempo de guerras e de mudanças significativas. É desafio dos professores dos Anos Iniciais o ato de ensinar a ler e a escrever por meio das estratégias de leitura e pela negociação de sentidos.

Elegemos como fontes de pesquisa, neste artigo, as obras de *Por uma literatura sem adjetivos* (2012). A exposição verterá, ainda, pelos estudos dos filósofos da linguagem Bakhtin (2011-2017), Volochinov (2019) pelas autoras Rouxell (2013), Girotto e Souza (2010), Yolanda Reyes (2011), entre alguns outros, os contribuem com a temática a ser abordada.

A POESIA TEM VOZ E VEZ NA ESCOLA? QUAL É O LUGAR DE EXCELÊNCIA DA POESIA?

Juramos despertar a poesia que dorme. Esse, inclusive, foi um trocadilho relembrando o título do poema de José Paulo Paes, *A poesia está morta, mas juro que não fui eu*, um crítico literário, poeta, tradutor e ensaísta nascido em Taquaritinga- SP. À vista disso, mesmo que pela subjetividade, sem surpresas, assim como em outras unidades escolares pelas quais passamos, a poesia estava adormecida, “mas juramos que não fomos nós”.

Sobre a experiência estética, não vislumbramos conceituação dicionarizada do termo, mas vimos que ela decorre ao longo das leituras realizadas do texto poético, já que se trata de algo bem subjetivo, sem deixar de apontarmos, claro, os grandes pensadores da Estética da Recepção: Jauss, Iser, Gadamer, e outros que falaram da estética da obra como Bordini e Aguiar, Rouxell, Alves, entre outros.

Por outro lado, Rouxell (2014, p. 25) nos ajuda a refletir que a emoção e a sensibilidade são provocadas pelo texto poético, ao expor acerca da competência estética do leitor na “sua aptidão para reagir ao texto”, ou seja, esse leitor se baseia na experiência estética para dar sentido ao texto e engajar uma reflexão sobre a sua própria pertinência” (Rouxell, 2014, p. 28).

É mediante a experiência estética a criança atribui sentido ao texto, isto é, o leitor dialoga com a obra de arte, nesse caso a poesia, que lhe provoca os sentidos, inclusive pelo arranjo especial das palavras e pela qualidade dessa obra. É a partir da experiência vivida que o leitor se reconhece no passado, compreendendo melhor o que vive atualmente.

Portanto, deixo claro que ao falar da experiência vivenciada na escola é para que o leitor construa o conceito próprio para a experiência estética permeando a contribuição desses estudiosos da estética da recepção.

Ao insistirmos na defesa da experiência estética como direito, pensamos naquele olhar que vê as coisas como se fosse pela primeira vez e nos voltamos à pergunta de Drummond (1974) quanto ao motivo de as crianças, de modo geral, serem “poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” (Jornal do Brasil, 1974). O que acontece com o ser poético que se perde pelo tempo?

Ora, Bakhtin (2011), pelos estudos da filosofia da linguagem, suscita a ideia de que o outro nos constitui pela linguagem, pela troca. Somos também outros e falamos para eles, por eles e por causa deles da mesma forma que os escutamos e eles falam para nós. Os livros são uma espécie de outros também porque com eles dialogamos. Nas palavras de Girotto e Souza (2010), fazemos perguntas ao texto e isso é uma forma de leitura. Não sabemos dizer o que teria sido de nós se não fossem os livros que lemos. Eles também nos constituíram como seres humanos, porque a literatura é “essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério” (Andruetto, 2012, p. 24).

A escola como uma sociedade em pequenos grupos é o lugar de desenvolvimento de projetos e de debates bem fundamentados pela leitura literária e proposta poética em seus vários níveis. A literatura é arte sensibilizadora do humano, que por si só já traz a estética, pela palavra, pela ilustração, pelos vídeos e demais recursos dados a ler. Defendemos a poesia porque ela possui a palavra como força motriz que desembaça o olhar no sentido de torná-lo mais sensível para o objeto, o que passa a reter um sentido na contemplação de detalhes não vistos no cotidiano do olhar cansado que, por vezes, deixa de ser rico e singular.

A experiência estética proporciona pensamos naquele olhar que vê as coisas como se fosse pela primeira vez e voltamos à pergunta de Drummond (1974), quanto ao motivo de as crianças, de modo geral, serem “poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?”. Ora, na direção de uma resposta para essa pergunta foram realizadas várias ações de leitura de poesia ocorridas de março a novembro de 2022, em duas turmas de 4.º ano numa Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Marília-SP. Ao aproximar de uma compreensão acerca da forma como a poesia chega a esse pequeno leitor literário, via filosofia da linguagem, defendida na Estética da criação verbal (Bakhtin, 2011), o leitor literário é o superdestinatário na dialogia da vida. Portanto, ao pensar na metodologia desenvolvida, não foram escolhidas poesias específicas a serem trabalhadas, mas sim livros escolhidos a dedo e com cuidado.

Essa escolha se deu com base no que Yolanda Reyes (2011) afirma ao dizer que quando se escolhe uma obra literária, não é bom se voltar apenas aos valores e às regras da boa educação ou mesmo a discursos sociais, morais ou cívicos. Também não se pode pensar somente no tema, mas na maneira como, no caso da poesia, o poeta constrói a voz lírica.





Nesse contexto, selecionamos obras com linguagem rica em recursos linguísticos e estilísticos capazes de enriquecer a produção de sentido. Utilizamos livros com imagens pensando na poesia das cores e das imagens também poéticas como: *Clara e o homem na janela*, de Andruetto e Trach (2020), *O matador*, de Wander Piroli e Odilon Moraes (2018), a trilogia de Susy Lee, *Onda* (2008), *Sombra* (2010) e *Espelho* (2018), *Ismália*, de Alphonsus de Guimaraens e Odilon Moraes (2018), *Poço dos desejos*, de Roseana Murray, *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2020), *Cada Coisa*, escrito por Eucanaã Ferraz (2016) e ilustrado por Raul Loureiro e o próprio autor e o não menos importante com o complemento de um poema aqui outro ali, *Meu quintal é maior que o mundo*, de Manoel de Barros (2015).

Esse último sem ilustrações, entretanto, com imagens metafóricas nas construções poéticas todas. As cores e as imagens são ricas em cada detalhe levando a escrita e as imagens a complementarem-se. Tanto ilustradores como poetas apresentam cuidado estético e conseguem levar o leitor à produção de sentido e adquirir aptidão na reação à leitura do texto como expôs Pinheiro (2014) sobre o que fala Rouxel.

Como podemos constatar, são livros de autores consagrados, recentemente publicados e muito bem recomendados por pesquisadores de renome. Por isso, defendemos, também, a ideia de que um livro ou um autor deve ser apresentado ao ser da pesquisa com quem dialogamos e assim foi feito. Falamos das obras com entusiasmo, depois lemos cada livro com as crianças. Essa apresentação se deu como se falássemos de uma pessoa amada, contássemos às crianças o que nos emocionou ou o que fez sentido para nós, a fim de que as dúvidas de nosso interlocutor fossem respondidas.

O MOVIMENTO DA POESIA NA ESCOLA-ARENA

Nos dois anos pandêmicos, em que as crianças não podiam voltar às aulas, ao retornarem, num tempo ainda de incertezas, muitas crianças apresentaram-se tristes, inseguras, com medo do vírus letal da Covid-19 e até da morte. Quando pensamos nos educadores, os quais fazem acontecer o encontro entre livro e leitor, objetivamos desenvolver uma experiência estética por meio da leitura, por exemplo, do livro *Cada Coisa*, escrito por Eucanaã Ferraz (2016) e ilustrado por Raul Loureiro e o próprio autor. Conforme mencionado, utilizamos, também, outros livros literários de poesias, primeiro cuidadosamente apresentado às crianças e às professoras. Depois, muitas performances com esses livros foram realizadas, o que, neste artigo, não conseguimos descrever todas.

A ideia circunscreveu na tessitura de um diálogo de amorosidade na perspectiva bakhtiniana, do “eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro” (Bakhtin, 2011, p.114). Assim, discorremos sobre uma das experiências com as crianças. Dessa forma, meio do aplicativo de WhatsApp, dialogamos com a professora Susy Lee (codinome):

[08:44, 22/06/2022] Cleo Tortorelli: Bom dia, [Susy Lee] Fiquei de te escrever sobre a experiência estética que tivemos na sala de aula do seu 4.º ano, mas procrastinei porque, para mim, ainda reverberam todas aquelas

suas palavras no final, seu abraço e o abraço espontâneo das crianças. A poesia mexe com o nosso ser e nos proporciona dialogar conosco mesmos e com outras pessoas na alteridade. Somos, dessa forma, convocados a olhar para o outro e usar a nossa palavra. Foi o que você fez sabiamente. De forma espontânea, amorosa e provocada pela emoção pude contemplar suas palavras ditas com gratidão e encantamento. Foi um evento único, muito singular e que envolveu a todos. Pude perceber que as crianças possuem muito o que dizer e usam com sabedoria as palavras.

Gostaria de propor, então, a leitura de alguns poemas do livro CADA COISA, do poeta Eucanaã Ferraz, o qual já apresentei às crianças naquele dia. Penso que será, também, uma leitura interessante. Sei que há conteúdos urgentes a serem ensinados, entretanto, sabemos que por si só, a leitura diária vai dando conta de tais conteúdos porque tudo é um processo. Quanto mais leitura, mais produção de sentido, compreensão e assimilação do processo de formação das palavras, que é o conteúdo em evidência agora, né?.

Preparei poemas de Eucanaã Ferraz para trabalhar na sua turma: cada um com um objeto poetizado pelo autor como relógio, botão, zíper, borracha, caneta e tantos outras coisas comum do nosso cotidiano e que nem prestamos atenção.

Figura 01: Poemas preparados para a experiência poética com o livro Cada Coisa.



Fonte: Foto enviada via whatsapp. (Arquivo pessoal)

Ao responder, responsivamente e de forma responsável, segundo a teoria bakhtiniana sobre o diálogo, assim manifesta a professora Susy Lee (codinome):

[09:27, 22/06/2022] Prof. [REDACTED] [Susy Lee]: Bom dia!! 😊
 Fiquei emocionada com suas palavras 🥰🥰🥰
 Realmente foi um evento único!



Estou me sentindo como as crianças quando... você é surpreendida, o encantamento, o belo... amor...uma espera com gosto de doçura!
Fico feliz que o trabalho continue, espero com alegria!
Gostei muito do material que você preparou...as cores, que amor traduzido em capricho! É poesia, né?
Sempre estou à disposição, esses momentos colaboram para que todos os demais conteúdos sejam trabalhados pois dentre tantas coisas boas pra alma, apura a cognição, melhora a percepção, favorece as conexões, trazendo muito enriquecimento!
Esse é um conteúdo que deve permear todos os demais na escola, me sinto privilegiada de participar da sua pesquisa e poder vivenciar tudo, esse encantamento que a poesia nas suas diferentes formas traz!
Estou aprendendo muito com você! Gratidão imensa!
Essa semana estamos em avaliação, mas está tudo correndo bem...na sexta-feira se você quiser e puder ir, será um prazer! ☺
Bom dia, querida 🍀



Diante desse depoimento, foi possível fazer muito mais por aquela turma. Tivemos como ato responsivo dessa professora respostas para nossas perguntas. Realmente a poesia não estava morta. Apenas dormia em sono profundo. Nós a acordamos e a fizemos movimentar a escola. A Poesia coloriu o ambiente escolar. De repente, quase que de um dia para o outro, começamos a perceber desenhos e escritos das crianças expostos em murais, o que antes estava limpo, sem nada, sem cor e sem cheiro das crianças.

O objeto vivo fez parte da sala de aula e esteve nas mãos das crianças. Vários poemas retirados do livro foram colados em folhas de papéis coloridos com a coisa poetizada por Eucanaã Ferraz. Como se vê na imagem anterior (figura 1), o poema Óculos e o poema Relógio e muitos outros contidos no livro *Cada coisa* foram lidos pelas crianças. Começávamos, naquele momento, a compreender de que forma a poesia chega a esse pequeno leitor literário, via filosofia da linguagem.

Metodologicamente, numa grande roda de leitura, auscultamos a voz de cada criança que havia escolhido um poema do livro *Cada coisa*. Esse poema era representado pelo objeto (material físico), por exemplo régua, caneta, lâmpada, avião, óculos, relógio, chave, papagaio de papel e outros. Surgiram várias falas sobre coisas da vida e da morte: as perenes e as efêmeras. Isso porque os enunciados na vida, na poesia, pelos meios virtuais ou materializados em livros nos orientam a responder um pouco de nossas dúvidas na contemporaneidade e até saber lidar com aspectos desconhecidos de nós mesmos.

A professora passou a fazer Rodas de Leitura na sala de aula. Começou a apresentar às crianças outros poemas e explicar a relevância da poesia como constituidora do humano e da sensibilidade pelo sentimento em cada pessoa. Assim, a poesia virou matéria nova para as crianças, uma disciplina que elas disseram começar a aprender conosco.

Isso tudo, graças ao objeto vivo defendido por Andruetto (2012): o livro literário, o signo diante da criança, entretanto, o encontro desse objeto vivo com o ser expressivo

falante se dá por um intermediador, o professor no conjunto harmonioso entre criança, adulto-leitor e livro. Nesse encontro é que se dá a mediação. Arena (2021) diz que o grande mediador é o livro e não o professor. O livro é o signo. Logo, o intermediador no processo é o professor, aquele que prepara caixas de livros, visitas às bibliotecas, painéis poéticos, mimos poéticos variados, a fim de formar os pequenos leitores de poesia.

O livro *Cada Coisa*, de Eucanaã Ferraz, foi objeto de apreciação das crianças. Um poema, em especial, foi lido com elas pela professora Susy Lee (codinome). Como já havíamos apresentado a obra às crianças, sugerimos à professora um vídeo do aplicativo Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=BBHOGIV3338>) que continha a recitação de trechos do poema *Mil coisas*, feita na voz de uma criança: Leo de Moraes com a Trilha de Otavio de Moraes e Produção de vídeo de: Dani Mônaco. O poema foi representado com imagens de bolinhas caindo dentro de um copo de vidro e a pergunta: Que coisas você coleciona? Segundo Susy Lee (codinome), as crianças adoraram a atividade, falaram de muitas coisas colecionáveis e pediram para exibir o vídeo várias vezes.

Figura 2: Foto slide apresentado no evento científico.



Fonte: Elaborada pela autora.

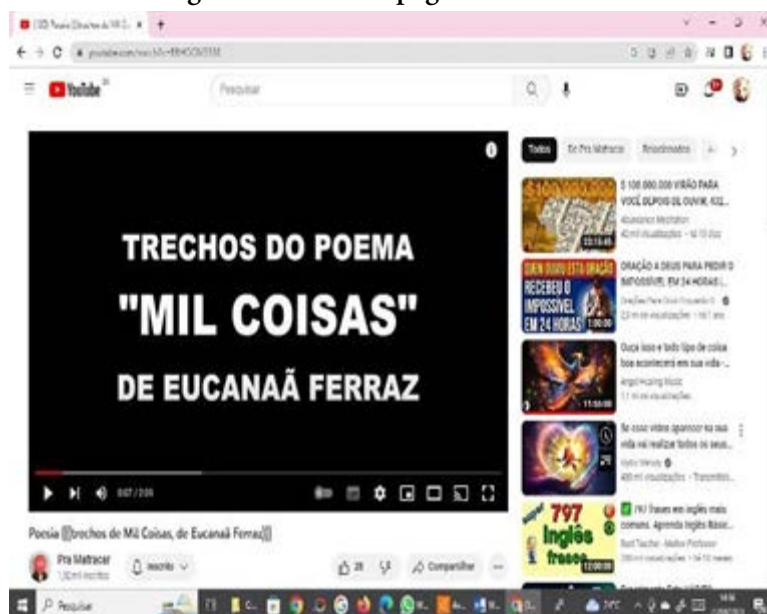
Figura 03: Foto slide apresentado no evento científico.





Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 04: Print da página do Youtube



Fonte: Página do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BBHOGIV3338>

As crianças puderam acompanhar pelo vídeo e pelo livro a exposição do poema *Mil coisas* e depois, numa roda de leitura, listaram, de acordo com o relato da professora, palavras que poderiam estar relacionadas a *Mil coisas*, que é o título do poema. Depois de lerem o poema, foi exibido o vídeo. Após a exibição, quiseram acrescentar mais palavras e



então relacionavam as coisas listadas na poesia tentando adivinhar o que poderia ser cada coisa divertidamente, conforme a figura a seguir.

Figura 05: Foto enviada pela copesquisadora Prof.^a Susy Lee.



Fonte: Arquivo da copesquisadora enviado via whatsapp.

O poema em questão consta na página 81 do livro *Cada Coisa*, de Eucanaã Ferraz, publicado, em 2016, pela Companhia das Letrinhas. Ainda que o poema seja o mais longo do livro, ocupando cinco páginas, da 81 a 85, ele é divertido porque causa na criança e até no adulto a vontade de falar do que se trata cada coisa, já que o eu lírico só vai dizendo anaforicamente a palavra coisa, sugerindo ao leitor pensar em várias coisas:

Mil coisas

Coisa que se amarra com um laço.
Coisa que se guarda em maço.

Coisa que logo acaba.
Coisa que nunca para.

Coisa que tem rabo.
Coisa que tem cabo. (p. 81)
[...]

Coisa que a gente só vê



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

com lente de aumento.
 Coisa que a gente só vê
 num determinado momento.
 Coisa que a gente não vê
 nem que a gente tente. (p. 83)

[...]

A realeza da coisa.
 A sutileza da coisa.
 A firmeza da coisa.
 A limpeza da coisa.
 A franqueza da coisa.
 A clareza da coisa.
 A tristeza da coisa.
 A proeza da coisa.
 [...]

(Ferraz, 2016, p. 84)

Esse poema está listado em ordem alfabética no sumário do livro com a letra “M” como Máquina fotográfica, Martelo, Moringa. Os demais poemas do livro vão da letra “A” à “Z”, ou seja, é um alfabeto com coisas do nosso dia a dia, coisas simples e até sem importância. O interessante nessa leitura foi que, para as crianças qualquer coisa já virava objeto de poesia. Dessa forma, assim como o olhar sensível do autor, as crianças começaram a olhar diferente para cada coisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia, aos poucos, nessa sala de aula, foi acordando. A cada diálogo, a cada abertura de um livro por uma criança era uma poesia a despertar. Esse objeto vivo já personificado nas coisas, ficava ali a espreitar o coração dos pequenos leitores que se encantavam pelo arranjo das palavras, pelas imagens dadas a ler, pela sonoridade, pelas impressões expostas pelos coleguinhas. A experiência estética estava acontecendo de verdade e éramos testemunhas disso! Não somente pelo que nossos olhos viam, mas pelas falas das crianças e da professora.

Acordada ficou a poesia na fala das crianças. Cada uma delas queria expressar sobre um objeto descrito pelo poeta.



REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ANDRUETTO, Maria Teresa; TRACH, Martina. **Clara e o homem na janela**. 1.^a ed. – São Paulo: Ameli, 2020.

ARENA, Dagoberto Buim. **Mediadores e literatura para crianças**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 7-21, jan./abr. 2021.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

FERRAZ, Eucanaã. **Cada Coisa**. Ilustrações do autor e de Raul Loureiro. 1.^a ed. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2016.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G.S ; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Revista Álabe nº 4, diciembre/ 2011.

MURRAY, Roseana. **Poço dos desejos**. Ilustrações Samuel Casal. 1.^a Ed. São Paulo: Moderna, 2014.

ROUXELL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. Tradução de Maria Rennally Soares da Silva, Josilene Pinheiro-Mariz. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e o seu ensino. Campina Grande: Abralic. p. 19-36. 2014.



A POTENCIALIDADE DA POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO

*Profa. Roberta Alves,
UERJ/FFP, PIBID/CAPES*

*Amanda Costa
UERJ/FFP, PIBID/CAPES*

*Leandra Bolzan
UERJ/FFP, PIBID/CAPES*

*Rafael Lessa
UERJ/FFP, PIBID/CAPES*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora as crianças estejam constantemente expostas à poesia em seu cotidiano, especialmente por meio da música, observa-se uma subestimação significativa desse gênero literário nas práticas pedagógicas em sala de aula. Com frequência, o poema é abordado como um mero pretexto para análise gramatical ou para indagações acerca de seus atributos formais.

Este estudo visa discutir a relevância da incorporação da poesia nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico, destacando o impacto significativo que a introdução desse gênero pode ter no desenvolvimento intelectual dos alunos. A poesia, enquanto forma de expressão linguística, engloba elementos como rima, ritmo, métrica, sonoridade e musicalidade, que exercem um apelo cativante sobre o leitor, independentemente de sua faixa etária. A estreita relação entre poesia e oralidade é evidente, sendo que a força da poesia é potencializada quando expressa oralmente. Este estudo propõe uma reflexão sobre a importância do emprego da oralidade e da poesia no contexto do ensino médio, visando explorar os conhecimentos dos alunos e estimular seu senso crítico por meio da apreciação artística. Serão analisadas práticas pedagógicas que podem ser incorporadas de forma cotidiana na esfera educacional, embasadas teoricamente pela Base Nacional Comum Curricular (2017), que preconiza o desenvolvimento da oralidade como prática social contextualizada; pelas ideias de Paulo Freire em “A importância do ato de ler” (2017), enfatizando como a leitura pode transformar indivíduos e, consequentemente, o mundo; e também pelos ensinamentos de Ana Lucia Silva Souza em “Letramentos De Reexistência - Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip Hop” (2011), que reflete sobre práticas sociais que empregam essas formas de arte como estímulo para o desenvolvimento do uso da linguagem escrita e, sobretudo, da oralidade. A autora desenvolveu essa obra a partir de alguns questionamentos “quem são os sujeitos que estão na roda de conversa com a gente?” e “quem são os



sujeitos que estão na nossa sala de aula?”, essas indagações nos levaram a buscar interesse em conhecer os pontos de vistas dos nossos alunos, conhecer suas histórias e ajudá-los a se conhecerem, pois existe toda uma bagagem histórica de repressão a população negra e indígena no nosso país fazendo a própria escritora levantar questionamentos como “quais são os usos que esses sujeitos fazem de linguagem?” ou “como as pessoas negras e indígenas se educaram no Brasil e como foi frequentar a escola?”. Em sala de aula, nos deparamos com uma falha de identificação, muitos estudantes não se identificavam como negros, tantos jovens que consomem hip hop, um gênero musical erguido pela cultura negra e linguagens regidas e popularizadas pela comunidade preta, muitos alunos não se conheciam e nem sabiam de onde vinham. Assim, estimulamos os estudantes a se posicionarem mais, opinarem mais, falarem mais, e assim mostrando suas formas de linguagem.

A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Acreditamos como Antonio Candido, em seu texto “o Direito à Literatura” (2011), que a literatura é um meio fundamental para a construção da identidade nacional brasileira. Ele acreditava que os escritores, ao retratarem a vida e a sociedade em suas obras, contribuíam para a formação de uma consciência cultural e histórica compartilhada. Para Candido, a literatura é uma forma de reflexão sobre a sociedade. Os escritores, ao explorarem temas sociais, econômicos e políticos em suas obras, oferecem uma perspectiva crítica e analítica que pode inspirar os leitores a refletirem sobre suas próprias realidades. Candido via na literatura a capacidade de humanizar as pessoas, permitindo que os leitores se identifiquem com personagens, suas experiências e emoções. Essa empatia gerada pela literatura poderia promover uma compreensão mais profunda e tolerante entre os indivíduos. A leitura literária, segundo o pesquisador, tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos leitores. As experiências vicárias proporcionadas pela literatura podem ampliar a visão de mundo e enriquecer a compreensão do indivíduo sobre si mesmo e sobre os outros (Candido, 2011).

Em resumo, Antonio Candido via a literatura como uma ferramenta poderosa para a compreensão da sociedade, o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade nacional.

A poesia desempenha um papel significativo na formação dos alunos de ensino básico, contribuindo de maneira positiva para diversos aspectos do desenvolvimento educacional. A poesia, com suas características de ritmo, rima e expressão lírica, ajuda no desenvolvimento da linguagem e vocabulário dos alunos. A exposição a diferentes estilos poéticos amplia a compreensão linguística e a capacidade de expressão.

Por outro lado, a natureza expressiva e simbólica da poesia estimula a criatividade dos alunos. Ao escrever ou interpretar poemas, eles são incentivados a explorar sua imaginação, experimentar novas formas de expressão e desenvolver sua própria voz artística. A análise e a criação de poesia envolvem várias habilidades, como leitura, escrita, audição



e expressão oral. A poesia frequentemente é destinada à apresentação oral, fortalecendo as habilidades de expressão verbal dos alunos. Isso contribui para o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de comunicação. Essa integração de habilidades contribui para uma abordagem holística da aprendizagem.

A análise e interpretação de poemas requerem um pensamento crítico e a capacidade de compreender diferentes camadas de significado. A poesia incentiva os alunos a questionar, refletir e formar suas próprias interpretações.

Outra importante habilidade a ser explorada pela poesia é a forma que os alunos podem expressar as emoções e os sentimentos. Ao se envolverem com poemas, os alunos desenvolver empatia ao compreender as experiências de outras pessoas, contribuindo para a inteligência emocional.

Outra questão importante do gênero poesia é sua abordagem mais acessível à leitura, com textos concisos e frequentemente cativantes. O interesse gerado pela poesia pode motivar os alunos a se envolverem mais ativamente na leitura, melhorando suas habilidades. A análise e a criação de poesia envolvem várias habilidades, como leitura, escrita, audição e expressão oral. Essa integração de habilidades contribui para uma abordagem holística da aprendizagem.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A POESIA

A BNCC (2017) do Ensino Médio no Brasil destaca a importância da literatura como uma expressão artística e literária fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC busca fornecer diretrizes e objetivos para o currículo escolar, promovendo uma educação mais abrangente e contextualizada.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BNCC, 2017, p. 490)

A BNCC enfatiza o desenvolvimento da competência linguística, que inclui a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros. A poesia, com sua linguagem peculiar e rica em recursos estilísticos, contribui para o enriquecimento da habilidade linguística dos estudantes. Uma das habilidades a serem exploradas no ensino médio é:

Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrrotei-

ros, videominutos, *playlists* fomentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (BNCC, 2017, p. 514)

Muitos poemas abordam temas sociais, culturais e humanos de forma sensível e reflexiva. A BNCC destaca a importância de explorar esses temas, possibilitando que os estudantes compreendam e analisem criticamente questões relevantes para a sociedade.

Outra questão importante para o documento é a integração da literatura com outras áreas do conhecimento. O documento propõe uma abordagem interdisciplinar no Ensino Médio. A poesia pode ser integrada a diferentes disciplinas, proporcionando uma visão ampla e integrada do conhecimento. Por exemplo, a análise de poemas pode envolver elementos históricos, filosóficos e sociais.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a garantir o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros. (BNCC, 2017, p. 474)

A poesia, ao abordar temas diversos e expressar diferentes perspectivas culturais, contribui para a valorização da diversidade. A BNCC destaca a importância de promover o respeito à pluralidade cultural presente na sociedade brasileira.

Ao incorporar a poesia no Ensino Médio de acordo com os princípios da BNCC, os educadores podem contribuir para uma educação mais significativa, estimulando o desenvolvimento integral dos estudantes e promovendo o gosto pela leitura e pela expressão artística.

O PIBID – PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PROJETO LITERÁRIO

O programa de iniciação à docência (PIBID) é um programa do governo brasileiro que visa incentivar a formação de professores para a educação básica, promovendo a integração entre a educação superior e as escolas de ensino fundamental e médio. O programa é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O programa busca estimular a formação inicial de professores, proporcionando aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar desde o início de sua formação acadêmica. Assim, o PIBID promove a integração entre a teoria aprendida nas instituições de ensino superior e a prática vivenciada nas escolas de educação básica. Isso contribui para uma formação mais contextualizada e alinhada com as demandas da sala de aula.





Ao envolver os estudantes de licenciatura em atividades práticas nas escolas, o programa busca contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica, oferecendo uma formação mais alinhada às necessidades do contexto educacional.

Os estudantes de licenciatura contam com a orientação de professores supervisores tanto na instituição de ensino superior quanto nas escolas. O PIBID promove ações de extensão e formação que envolvem não apenas os estudantes de licenciatura, mas também professores das escolas parceiras e demais membros da comunidade educacional parceiras. O Programa PIBID tem se mostrado uma iniciativa importante para fortalecer a formação de professores no Brasil, aproximando a academia da realidade das escolas e contribuindo para a qualidade do ensino oferecido na educação básica, proporcionando um ambiente de aprendizado e troca de experiências.

O subprojeto que conduzimos tem sua implementação no Colégio Estadual Melchíades Picanço, situado no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo é o segundo município mais populoso do estado, ficando atrás apenas da capital. Em 2021, a estimativa da população desse município era de aproximadamente um milhão e cem mil habitantes. Contudo, destaca-se que a média salarial mensal na região, em 2019, foi consideravelmente baixa, apresentando-se em 2.1 salários mínimos. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), no mesmo ano, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2021) para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era de 4,6, enquanto que no ensino médio, esse índice diminuiu para 3,6.

A despeito de abrigar mais de 500 instituições de ensino de nível básico, São Gonçalo dispõe somente de uma universidade pública, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O município enfrenta carências significativas em termos de políticas públicas na área educacional, destacando-se o PIBID como uma iniciativa crucial para incentivar a formação de professores e impulsionar a carreira docente.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nosso projeto se iniciou no primeiro semestre de 2023, no primeiro bimestre eletivo do 3º ano do ensino médio. Iniciamos as aulas de literatura levando as turmas para uma aula na biblioteca. Introduzimos um questionamento nas classes se eles sabiam a diferença de um texto literário e um texto não literário, a partir disso, nos deparamos com um silêncio onde todos param para questionar-se e refletir a respeito dessa incógnita.

Um texto literário te oferece a liberdade de interpretar, pensar e refletir em cima de uma obra, porém, o texto não literário é aquele que não há possibilidade de interpretar ou retirar algo individual para sua própria reflexão, o não literário é informativo, objetivo e único. Sendo assim, começamos a levar exemplos para eles compararem como uma pequena poesia e uma receita culinária, assim poderia nos apontar qual texto era literário e qual não era.

Na fase inicial do projeto, foi adotada a estratégia de abrir rodas de conversa após a leitura de crônicas, proporcionando um espaço para que os alunos expressassem suas



percepções sobre as obras. Durante a análise dos textos, foram incorporadas pausas estratégicas para destacar as reações espontâneas dos estudantes diante das narrativas. A antologia de crônicas utilizada escrita por Moacyr Scliar, “Histórias que os jornais não contam”, revelou-se particularmente criativa, apresentando notícias verídicas transformadas em narrativas ficcionais, estabelecendo um paralelo com as aulas iniciais que abordaram a distinção entre obras literárias e não literárias.

Cada crônica lida suscitou um interesse crescente nos alunos, evidenciando aspectos cômicos e identidades únicas em cada história. Destaque especial foi dado à crônica “O Rádio Apaixonado”, que, devido ao seu humor e relevância temática sobre relacionamentos abusivos, permaneceu memorável para os estudantes. A análise dessas crônicas não apenas incentivou a leitura, mas também proporcionou um espaço para discussões sobre temas relevantes à sociedade contemporânea.

Figura 1 – Encontros na biblioteca para leitura dos textos literários



Fonte: própria autoria, 2023

A observação da habilidade de alguns indivíduos em abordar temas que frequentemente se apresentam como complexos para a dissertação em textos formais revelou que o domínio de determinados assuntos não constituía um obstáculo significativo para eles. Contudo, ressalta-se a presença de diversas perspectivas e abordagens na compreensão de uma situação delicada, como a vivência de um relacionamento abusivo.

Destaca-se, a título de exemplo, a abordagem do relacionamento abusivo na obra de crônicas intitulada “O Rádio Apaixonado”. Esta temática emergiu como uma discussão de importância incontestável, considerando o contínuo aumento no nú-



mero de casos que abrangem não apenas relações amorosas, mas também vínculos afetivos em geral, permeados por toxicidade. Tais circunstâncias, por vezes, culminam na exclusão da vítima do ambiente relacionado ou, em situações mais extremas, desdobram-se em fatalidades.

Salienta-se, de maneira pertinente, que durante as explicações acerca dos gêneros textuais, foram apresentados aos estudantes exemplos paradigmáticos, cujas temáticas contribuíram para a ampliação da bagagem sociocultural dos discentes. Este aspecto corrobora a ideia de que, para além de facilitar a aptidão na produção textual, tais atividades propiciam um entendimento mais profundo dos direitos e deveres dos alunos enquanto cidadãos inseridos em uma sociedade cujas disparidades não são negligenciáveis.

Nesse contexto, a abordagem literária dessas temáticas críticas fornece um terreno fértil para a reflexão e o entendimento aprofundado dos alunos acerca de problemáticas sociais relevantes. O desenvolvimento de habilidades de escrita e análise crítica não apenas favorece o amadurecimento intelectual, mas também capacita os alunos a exercerem sua cidadania de forma mais consciente e informada dentro do contexto sociocultural em que estão inseridos.

A iniciativa de realizar um sarau de leitura de poemas adicionou uma dimensão estética ao projeto, consolidando a compreensão dos alunos sobre os gêneros literários. O sarau proporcionou um ambiente propício para a expressão artística, reunindo as turmas na biblioteca para a leitura de poemas escolhidos pelos alunos.

O sarau de poesia, enquanto evento literário e cultural, configura-se como uma atividade que proporciona uma plataforma para a expressão artística, promovendo a interação e apreciação de produções poéticas entre alunos do ensino médio. Este relato acadêmico descreve a realização de um sarau de poesia entre estudantes, enfatizando seus aspectos estruturais e impactos na formação cultural e linguística dos participantes.

O sarau de poesia ocorreu como parte de uma iniciativa pedagógica destinada a ampliar as vivências literárias dos alunos do ensino médio. A seleção do gênero poético buscou fomentar a apreciação estética e a reflexão sobre a linguagem poética, além de incentivar a expressão individual e coletiva por meio da leitura de poemas.

O evento foi conduzido em um espaço apropriado, comumente a biblioteca ou um auditório, proporcionando uma atmosfera propícia à apreciação e compartilhamento de criações literárias. O sarau foi organizado em formato de roda, propiciando a participação ativa dos alunos e a criação de um ambiente colaborativo.

No decorrer do sarau, os alunos foram encorajados a apresentar poemas de sua autoria ou de autores consagrados. Para os que não trouxeram poemas, foi disponibilizado um acervo prévio de poesias, possibilitando a escolha e a leitura de textos previamente selecionados. A diversidade de temas e estilos foi considerada para abranger diferentes expressões poéticas.

A atividade também contemplou a prática de leitura expressiva, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar entonações, ritmos e emoções presentes nos poe-



mas. Essa prática não apenas contribuiu para o aprimoramento das habilidades de leitura, mas também promoveu a expressividade e a comunicação efetiva.

Além das apresentações individuais, foram conduzidas discussões e reflexões sobre os poemas, possibilitando uma análise crítica e uma compreensão mais profunda dos elementos poéticos, como métrica, rima, e figuras de linguagem. Esse aspecto estimulou o desenvolvimento da capacidade analítica e interpretativa dos estudantes em relação à produção poética.

O sarau de poesia revelou-se não apenas como uma oportunidade para a expressão artística, mas também como um espaço de construção coletiva do conhecimento. A diversidade de vozes e perspectivas presentes nas apresentações contribuiu para a formação cultural dos participantes, ampliando seu repertório literário e fomentando o respeito à pluralidade de expressões artísticas.

Dessa forma, o sarau de poesia entre alunos do ensino médio não apenas enriqueceu a experiência literária dos estudantes, mas também desempenhou um papel fundamental na promoção da expressão individual, na valorização da cultura poética e no desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação crítica.

A última proposta significativa envolveu a produção de poemas pelos alunos. O ensino de poesia no ensino médio frequentemente enfrenta o desafio de cativar a atenção dos alunos e estimular sua participação ativa. A presente experiência propõe uma abordagem prática e envolvente, visando não apenas desenvolver habilidades literárias, mas também promover a expressão pessoal e a apreciação da diversidade poética. Os alunos foram incentivados a escolherem temas do cotidiano que despertassem interesse pessoal, explorando experiências pessoais ou observações do mundo ao seu redor.

A experiência de produção de poemas demonstrou ser uma estratégia eficaz para envolver os alunos do ensino médio no universo da poesia. A abordagem prática e participativa contribuiu não apenas para o desenvolvimento das habilidades literárias, mas também para o estímulo à expressão individual e construção de uma comunidade escolar mais conectada por meio da apreciação da diversidade poética. A proposta revelou-se uma valiosa adição ao contexto educacional, sugerindo a viabilidade de abordagens mais dinâmicas no ensino de poesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto evidenciou a significativa importância de utilizar a literatura como meio de abordagem de temas complexos, notadamente os relacionados aos relacionamentos abusivos. A participação ativa dos alunos na leitura e discussão de crônicas não apenas resultou na expansão de seus conhecimentos socioculturais, mas também culminou no aprimoramento de habilidades críticas e reflexivas.

A introdução sistemática de diversos gêneros textuais, entre eles poema e poesia, proporcionou uma exploração mais abrangente das formas artísticas de expressão. O sa-



rau de leitura subsequente funcionou como um espaço propício para que os alunos compartilhassem suas interpretações, promovendo habilidades orais e estimulando a expressão individual.

Todavia, observou-se a necessidade de aprimorar as habilidades de leitura, especialmente em relação a termos menos comuns, o que sugere a relevância de abordagens específicas voltadas para a compreensão de vocabulário mais complexo.

O relato de experiência apresentado salienta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma eficaz ferramenta para a promoção da inovação pedagógica e integração efetiva entre teoria e prática. As atividades desenvolvidas durante o projeto não apenas propiciaram o desenvolvimento de competências literárias, mas também instigaram a reflexão acerca de questões sociais prementes.

O êxito do projeto foi corroborado pelo interesse manifesto dos alunos na exploração de diversos gêneros literários, ativa participação nos saraus de leitura e produção constante de textos criativos. O engajamento dos estudantes atesta a eficácia da abordagem adotada na promoção da literacia e no estímulo à expressão artística.

Assim, este relato de experiência contribui de forma substancial para o debate em torno de práticas pedagógicas inovadoras no ensino da literatura no Ensino Médio, destacando a imprescindibilidade de abordagens interdisciplinares e dinâmicas para fomentar uma educação mais significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 20 de Janeiro de 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Estimativas da População. Julho de 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

SCLIAR, Moacyr. **Histórias que os jornais não contam**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramentos De Reexistência - Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip Hop**, São Paulo: Parábola, 2011.

ATELIÊ POÉTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA TECIDA COM ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Barros, Antonia Merylandia F. R.
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER

INTRODUÇÃO

A natureza infantil é poética e naturalmente lúdica porque a criança, na primeira fase da infância, já mostra momentos poéticos no jeito de falar, de sorrir, de brincar e também de chorar. A linguagem e as ações da criança são repletas de poesia - uma poesia sonora ilustrada por imagens e cores - a qual é a própria manifestação poética da criança.

Essa manifestação também acontece no acalanto entre mãe e filho num momento afetivo de “um bom repertório de sons, nuances, melodias, ritmos, acentos, tons” (KIRINUS, 2008, p.28). E essa interação afetiva acontece a partir do aflorar do aprendizado através das observações das novas experiências que o recém-nascido vivencia, as quais naturalmente acontecem em forma de uma linguagem - linguagem corporal (comportamentos, gestos ou posturas) e linguagem de sons (ato de chorar, gritos ou sons representando sentimentos, pedidos, angústias) - os quais muitas vezes somente a mãe consegue decifrar o significado desse idioma carregado de movimentos poéticos.

A criança de 0 aos 6 anos de idade, está na etapa da primeira infância e é um período que aflora as descobertas e as aprendizagens acerca do ambiente materno, escolar e social. É nesta etapa da primeira infância que a criança expressa o seu lado poético numa linguagem corporal através das palavras, das imagens e da arte porque é a etapa da fantasia, da criatividade e da imaginação. Por isso, indubitavelmente, o ambiente infantil é repleto de descobertas poéticas.

E, também, “percebemos que a criança, na sua fase pré-escolar, imita versos e brinca com as palavras com muita intimidade e, sem perceber, interiorizar a fonologia e a gramática da poesia oral” (KIRINUS, 2008, p.35). Podemos exemplificar a música como um recurso muito importante por meio das cantigas de ninar, cantigas de rodas. “Na roda cantada, o jogo sonoro amplia-se, não apenas pelo fato social em que se realiza, mas pelas ligações de ordem espacial, corporal e emocional” (KIRINUS, 2008, p.36).

A fase pré-escolar, que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, corresponde a uma das etapas da educação infantil - primeira etapa da educação básica - e faz parte dessa etapa a fase da creche que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Diante disso, “os dispositivos da LDBEN nº 9.393/1996 determinaram também que a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas é de responsabilidade dos municípios” (BRUEL, 2012, p.132), os quais ofertam atendimento em turnos parciais ou integrais.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Como o curso de Pedagogia é de formação de professores que atendem também a educação infantil, o pedagogo engajado na formação das crianças que estão na fase da educação infantil, tem um papel importantíssimo nos processos de aprendizagens dessas crianças, e um dos processos que acompanha o desenvolvimento da leitura da criança são os livros de literatura infantil (SOARES, 2020).

A poesia é um gênero que faz parte da literatura infantil, mas, é pouco trabalhada com as crianças da primeira infância nas escolas, e, quando essa criança faz a transição da educação infantil para o ensino fundamental, o acesso aos textos poéticos também são poucos, pois o professor considera a poesia como texto difícil de trabalhar.

Nesse sentido, as questões norteadoras que problematizaram esta pesquisa foram: Por que criar um ateliê poético na primeira infância na escola? Como despertar o prazer da poesia na criança na fase da primeira infância? Como aguçar a criatividade literária poética desta criança? Qual é o papel do pedagogo no processo de mediação literária poética?

Considerando estas questões, os objetivos deste artigo foram propor a criação de um ateliê poético como um espaço estético de reflexão, de vivência e de produção artística poética para as crianças que estão na fase pré-escolar da educação infantil na escola. E também organizar um espaço teórico como documentação para registrar as atividades trabalhadas no ateliê.

A metodologia que norteou a realização deste trabalho, o qual abrange o tema Poesia, é a pesquisa de cunho bibliográfico e teórico. Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é realizada “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...]”, a qual pesquisamos autores que se debruçam sobre esse tema.

Sendo assim, esta pesquisa tem como justificativa, a contribuição de maneira significativa do pedagogo oferecer no espaço denominado Ateliê Poético a ampliação de atividades literárias poéticas que visam enriquecer o repertório poético das crianças na fase da pré-escola que muitas vezes não conhecem um texto poético. Nesse sentido, a poesia é apresentada de forma criativa e livre, a qual é exposta dentro do ateliê como uma proposta que começa no espaço da arte até chegar ao processo da escrita criativa de poemas.

Portanto, o presente trabalho está dividido em três partes: a primeira parte versa sobre a infância que se expressa por meio da arte, do jogo, da linguagem corporal, da expressão imaginária – sendo que essas expressões são as próprias da criança; na segunda parte, apresenta-se a poesia e os seus elementos característicos, e, na última parte, é - sinalizado como sugestão - a criação de um ateliê, mas também sobre a importância da documentação, a qual registrará os momentos vivenciados neste ateliê.

A POÉTICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Cecilia Meireles descreve no poema *A Bailarina* uma criança que não conhece as notas musicais, mas com doçura e também de forma lúdica e poética representando todas



as crianças que se encontram na primeira infância, pois é nesta etapa que a criança expressa o seu lado lúdico numa linguagem simbólica criada no mundo das palavras, das imagens e da arte entre uma brincadeira, uma música e uma dança. Essa experiência começa no ambiente materno quando o bebê recebe os primeiros acalantos da mãe no momento do choro, da alimentação, das brincadeiras e das cantigas de ninar. “Não seria a tradicional cantiga de ninar o primeiro procedimento da aprendizagem poética? Da sensibilidade diante da palavra-som?” (KIRINUS, 2008, p.29). A “palavra-som” é a primeira representação da sua língua materna e também da poesia, a qual é representada com melodias, ritmos e movimentos poéticos.

O bebê antes de começar a aprender a falar as primeiras palavras, ele produz o balbúcio, que são os primeiros sons de consoantes e vogais seguidas, que passam “pelas primeiras formas de expressão oral [...]” (MCGUINNES, 2006, p.8). Essa expressão é nutrida de melodias, gestos, brincadeiras e emoções que acontecem nas interações entre o bebê, a mãe e o pai. E a mãe, com a sua habilidade materna, se apropria das cantigas, principalmente as que remetem aos gestos corporais – os nomeiam as partes do corpo com o auxílio dessa cantiga e da palavra que segue aos movimentos poéticos do bebê. Já, o pai gosta de brincar e cantar com as famosas brincadeiras do “fazer cavalinho”, “avião”, “fazer caretas” etc.

As brincadeiras fazem parte da primeira infância. “Brincar é uma forma de estar no mundo; é uma forma de compreendê-lo e de “ser” junto com outras pessoas” (BARBOSA; SILVA, 2010, p.100). O brincar é um espaço repleto de criatividade e de imaginação que contribui para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, afetivo e social. Dessa forma, a criança aprende a lidar com os seus sentimentos de forma segura, autônoma e criativa.

A “criatividade é um processo que envolve o cérebro como um todo; implica a habilidade de desafiar suposições, reconhecer padrões, ver de novas maneiras, fazer conexões, arriscar-se, e agarrar as chances” (HERRMANN apud VIRGOLIM, 2012, p. 18).

E, ainda no espaço do brincar, a criança desenvolve a sua linguagem simbólica, que é representada por símbolos e signos por meio dos desenhos, da música, da dança, da leitura, dos filmes, dos jogos e dos brinquedos que fazem parte do universo infantil que são:

[...] recursos simbólicos para representar a realidade concreta e abstrata [...] que estão relacionadas as imagens que representam o mundo interno do sujeito e que se manifestam nos sonhos, nas falhas de linguagem, nas expressões corporais, artísticas e em outras que dão forma e/ou informam sobre o próprio sujeito e seus desejos (BARBOSA; SILVA, 2010, p. 29).

A criança que se apropria de um brinquedo, elabora as mais lindas imagens poéticas, que representam o ambiente em que vive, por exemplo, quando ela pega uma boneca para brincar, imagina-se a mãe dessa boneca e começa a cuidar da boneca como uma filha. Nesse momento, no ato da brincadeira essa criança transfere as ações da mãe para ela,

e é neste espaço do brincar que “[...] uma criança livre, feliz, brinca quando come, quando sonha, quando faz os seus pequenos discursos poéticos” (MACHADO apud BARBOSA; SILVA, 2010, p. 99).

Dessa forma, percebemos que a linguagem simbólica faz parte de todo o desenvolvimento (afetivo, cognitivo e social) da criança, a qual se expressa de forma lúdica e poética, pois ela vive na poesia, construindo conhecimentos e discursos poéticos ilustrados por imagens e cores que fazem parte da sua natureza infantil.

Para Erich Fromm (1973), a linguagem simbólica representa o nosso mundo exterior e interior.

A linguagem simbólica é aquela por meio da qual exprimimos experiências interiores como se fossem sensórias, como se fosse algo que estivéssemos fazendo ou que fosse feito com relação a nós no mundo dos objetos. A linguagem simbólica é uma língua na qual o mundo exterior é um símbolo do mundo interior, um símbolo de nossas almas e de nossas mentes (FROMM apud BARBOSA; SILVA, 2010, p.29).

Já, com relação ao desenvolvimento da linguagem oral da criança, podemos pensar também no jeito que essa criança pronuncia algumas palavras pela primeira vez, é tão poético e engraçado como ela fala uma palavra com uma certa sonoridade e combinação de sons, que faz parte do “espaço potencial do jogo sonoro, por ser propiciador dos elementos melódicos da poesia” (KIRINUS, 2008, p.31).

Nem todas as crianças, na faixa etária de 1 a 3 anos de idade, conseguem pronunciar de forma correta todas as palavras e as frases que fazem parte do seu ambiente familiar e social como o nome de objetos, de pessoas, de animais, de brinquedos, de comida etc.

A aprendizagem das “primeiras palavras emitidas surgem a partir da repetição de uma mesma sílaba e nessa fase o fator interação tem importância preponderante. [...]” (LIMONGI, OLIVEIRA; BOSSA, 2018, p.165). São palavras que não estão conectadas só com a transmissão sonora, mas também com o significado que está por trás do som. Nesse cenário, no fator inteiração, as palavras emitem emoções e afetividades. Dessa forma a “criança captura a palavra no instante da palavra, assim como captura a imagem no instante da imagem. Ambas multiplicam significados quando aliados a imaginação criadora [...] na voz da criança” (KIRINUS, 2011, p.41).

Citando como um exemplo para ilustrar a forma de como algumas crianças aprendem a falar as primeiras palavras, “J.A.¹ é uma criança de três anos de idade, que aprendeu a falar com quase dois anos e ainda está em processo de aprendizagem em relação as primeiras palavras. J.A, é uma criança muito ativa, como toda criança, pois ele gosta muito de brincar. Os pais estão ensinando-o a pronunciar as palavras e frases conhecidas e desconhecida do seu cotidiano.

¹ J. A. é um exemplo usado para ilustrar como um relato de observação do cotidiano, um comportamento de linguagem cotidiana de uma criança que está aprendendo a falar.





É muito interessante como J.A. expressa oralmente a sua realidade cotidiana, ele “expressa também a brincadeira simbólica, onde a realidade é apresentada através da imaginação e onde a imaginação incorpora a realidade, o que se observa por volta dos três anos” (LIMONGI, OLIVEIRA; BOSSA, 2018, p.173), o qual corresponde a sua idade. Dessa forma, cabe aqui, citar algumas palavras pronunciadas no seu cotidiano como: “boia (bola), poco (copo), avoe (árvore), picapoca (pipoca), cicubo (círculo), tiandu (triângulo) e cada-do (quadrado), vove (nove)”. E, é dessa forma, que J. A. no seu império infantil e nos “[...] seus devaneios [...] realiza a unidade da poesia” (BACHELARD, 1988, p. 120).

É neste contexto, que a criança se expressa por meio de um cenário lúdico, que reina em diferentes linguagens, que dança nas notas musicais da poesia, da palavra e da imagem. “Criança é luz, é alegria, / é vida, é inocência, é amor, / é da existência o sorriso, / é canto, é pureza, é flor” (CARVALHO, s.d. p. 102 *apud* ANTUNES, 2012, p. 127).

A POESIA TECIDA COM ARTE E PALAVRA

Muitos professores consideram o texto poético difícil de trabalhar com crianças na primeira infância, mas esquecem que elas estão no momento mais poético de suas vidas. O que falta é a sensibilidade de sentir a poesia, de contemplar o significado que está por trás das palavras, de ouvir a musicalidade provocada pelo ritmo, pela pausa, pelas rimas nas escolhas e no jogo destas palavras, pois elas têm som, forma, cheiro, gosto, cor e imagens poéticas. Esse jogo colabora para a construção de novos significados.

É importante entender que, a poesia faz parte da criança desde cedo, podemos exemplificar por meio da expressão corporal (gestos e dança) e da linguagem (fala poética) dessa criança, que começa nos primeiros meses de vida. Essa expressão acontece por meio das cantigas de ninar, que “preparou o caminho para o pleno exercício de repetição e imitação das sonoridades, na criança que começa a ensaiar os primeiros sons” (KIRINUS, 2008, p.35-36).

Além das cantigas de ninar, as cantigas de roda também fazem parte do universo infantil, mas não tão presente como antes, principalmente em casa, e, quando acontece, é por meio da tecnologia que a criança tem contando com as cantigas de rodas nos dias atuais e, na escola, acontece nas brincadeiras lúdicas. E é dessa forma que a criança tem os primeiros contatos com a poesia que são expressadas com movimentos sonoros e gestuais.

As cantigas de roda, na sua maioria regidas pela autonomia sonora – ritmo, rima, risos, repetição e estribilhos – e pela sua estrutura gramatical simples, são convidativas a repetição e imitação por parte das crianças: Palma, palma, palma, pé, pé, pé roda, roda, caranguejo peixe é (KIRINUS, 2008, p. 36).

A representação poética por meio das cantigas de roda faz parte de um jogo de palavras que brinca com o som, com o movimento do corpo e com as emoções das crianças num exercício de repetição e imitação (KIRINUS, 2008).



A criança já observa e imita o que ouve desde a primeira infância porque é uma característica própria do ser humano, a qual ensaia de forma natural e livre quando presta atenção nas rodas de conversa com os adultos, na rua e nos programas que gosta de assistir nos canais de televisão. Dessa forma, podemos “afirmar que ela encena o ritual mito-poético com toda a carga afetiva e emocional provinda de seu jogo sonoro gestual” (KIRINUS, 2008, p.36).

É interessante relembrar algumas cantigas de roda que fazem parte do nosso folclore brasileiro como: Escravo de Jó, O cravo e a rosa, Ciranda, cirandinha, A canoa virou, Sapo cururu, Alecrim etc. Essas cantigas fazem parte das narrativas de tradição oral que “se manifesta concretamente pela oralidade e pela escrita” (DEBUS, 2006, p. 54).

Dessa forma, o jogo de palavras é uma porta aberta para a criação poética (palavras ou expressões) que são manipuladas num jogo imaginativo com as imagens que nos levam às reflexões e às emoções, pois “a palavra é um dos pontos mágicos do processo de humanização. Em tudo que somos e fazemos está a palavra como processo de condição primeira de interpretação e compreensão da realidade” (CAVALCANTE, 2002, p. 26).

Manoel de Barros, “gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta” (BARROS, 2018, p. 26). Para ele, os “passarinhos botavam primavera nas suas palavras” (BARROS, 2018, p. 58).

Cecília Meireles encanta com os seus poemas, pois ama as palavras que falam dos sonhos, dos pássaros e das flores. Ao brincar com os sons em seus poemas, ela nos faz cantar e rimar numa narrativa poética repleta de fantasia e imaginação. A linguagem poética de Cecília Meireles consegue “manter a pureza do olhar-criança e a capacidade sempre renovada de se encantar com as coisas simples da vida” (COELHO, 1993, p. 215). Em seu poema *Sonhos de menina*, nos três últimos versos, revela o domínio da fantasia: “a lua com que a menina sonha/ é o linho do sonho/ ou a lua da fronha?” (MEIRELES, 1990, p. 23).

O trabalho direcionado aos gêneros literários, sofreu muitas transformações. Hoje, tem uma função mais subjetiva e humanizadora (COELHO, 1993).

Diante disso, é importante que a escola de educação infantil promova práticas pedagógicas que afetam na construção da criança.

ATELIÊ POÉTICO: UM ESPAÇO CRIATIVO

O espaço de criação, aqui denominado como um *Ateliê Poético*, é um espaço que serve de inspiração e sugestão para o pedagogo trabalhar com as crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de idade. Esse espaço tem como inspiração as “experiências das pré-escolas e creches municipais da cidade de Reggio Emília, [...] Influenciadas pelo trabalho de Piaget, Dewey, Montessori, Hawkins e outros pensadores inovadores [...]” (GANDINI et al. 2019, 2019, p. 2).

Por que criar um ateliê poético na primeira infância? Respondendo essa questão, podemos pensar na possibilidade de aflorar o estado criativo poético das crianças que estão na fase da primeira infância. Esse estado acontece por meios das artes que as convidam



para o momento da criação, da imaginação e da reflexão, pois “alguns dos espaços do ateliê revelam características que são fontes interessantes de inspiração para as explorações de crianças e professores” (GANDINI, 2019, p.21).

Dessa forma, o espaço – *Ateliê Poético* – tem o intuito de gerar novas linguagens com diferentes materiais que podem influenciar na arte da palavra escrita dos textos poéticos, gerados pelas crianças da primeira infância. A política do *Ateliê Poético* provoca diferentes vivências num fazer criativo de diferentes linguagens, em que a liberdade de experimentação artística permite a linguagem escrita poética.

O ateliê tem duas funções importantes (VECCI, 1999): a primeira, é oferecer um espaço, no qual as crianças podem vivenciar as atividades que fazem conexões entre o pensamento, o objeto, a criação e a escrita criativa. Esse espaço representa um ambiente dividido em “partes individuais equilibradas para criar um todo que seja diversificada e estimulante, mas também amigável e harmonioso [...] que convide a interações ao envolver a mente, as mãos, a imaginação e os sentidos” (SCHWALL, 2019, p. 69).

Como sugestão, o ateliê pode ser dividido em espaços que envolve os materiais para a criação artística; o espaço das palavras; o espaço de uma pequena biblioteca e, por último, o espaço da escrita criativa dos textos poéticos. “[...] Todas essas formas e estruturas são inter-relacionadas e interconectadas; elas se movem juntas em sincronia, [...]” (CADDWELL; GEISMAL; SCHWALL, 2019, p.115). Estas sugestões são formas de inspiração, e não, é um modelo fixo para montar um ateliê. Quando temos uma inspiração, junto com ela também vem todo o processo de transformação porque o homem é um ser dotado de criatividade, ideias e inspirações acumuladas nas experiências.

Loris Malaguzzi (1999) apud Pauline Baker, 2019, p.142). “[...] a criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas sim uma característica de nossa maneira de pensar, conhecer e fazer escolhas”. E, para Charles Schwall (2008 apud MACKAY, 2019, p. 155) “Ser criativo é se encontrar em estado de transformação”

Este estado de transformação pode ser nutrido com materiais para compor os ambientes, os mesmos podem ser diversificados como: vários tipos de papel, material de pintura e pincéis, canetinhas tipos variados, lápis, lápis de giz, lápis coloridos, papel ofício A4, cartolinas, argila, materiais para modelagem e pequenas tábuas para trabalhar a argila, massa de modelar, coleções de flores, folhas, palitos, pequenos objetos, fios de linhas de crochê, lã, pedaços de tecidos e outros materiais pertinentes aos projetos que serão desenvolvidos neste ateliê, pois os materiais mudarão de acordo com as necessidades de cada projeto.

A segunda função, (VECCI, 1999) é o espaço de pesquisa e da documentação (como a sugestão de criar um ateliê, é uma inspiração de Reggio Emilia; é pertinente também abordar sobre a documentação). Os pedagogos envolvidos com as atividades do ateliê exercem um papel muito importante com o trabalho com as crianças porque a pesquisa que acontece durante o processo de aprendizagem, tanto das crianças como dos professores, são fonte de documentação que implica na produção de registros em portfólios, fotos, áudios, painel, vídeos, relatório etc.

Para Charles Schawall, o ateliê é um ambiente que a criança expressa as suas linguagens artísticas.

O ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais. O estilo de trabalho que adotamos é usar os materiais como linguagens. [...] O ambiente do ateliê pode facilitar novos entendimentos sobre os processos cognitivos e expressivos das crianças (SHWALL, 2019, p. 66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou propor um ateliê como um espaço estético de reflexão, de vivência e de produção artística acerca do tema poesia. A realização desta pesquisa surgiu por meio de minha vivência profissional e do envolvimento com atividades literárias como: leitora, pesquisadora e mediadora. Esse envolvimento com a literatura, foi o alicerce que me motivou a pesquisar sobre a poesia na primeira infância, partiu de alguns textos acadêmicos lidos, os quais relatam que muitos professores consideram o texto poético difícil de trabalhar com as crianças que fazem parte da fase da primeira infância.

Dessa forma, ao entender que a poesia faz parte da natureza infantil, pois a criança manifesta, por meio da sua linguagem e das suas ações, movimentos poéticos que são ilustrados com momentos afetivos, melodias e ritmos desde os primeiros dias de vida. Nesse contexto, é importante lembrar que no universo infantil a criança expressa o seu lado lúdico entre o mundo real e o imaginário repleto de criatividade e imaginação. Todos esses processos contribuem para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Alinhado a esse universo infantil, é fundamental que a poesia faça parte do processo criativo da criança tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar.

Diante do exposto, a necessidade de expor a poesia por meio de linguagem criativa e simbólica, sugeri como fonte de inspiração, a criar um espaço denominado de *Ateliê Poético*, inspirado nas experiências das pré-escolas e creches municipais da cidade de Reggio Emília. Isso porque há necessidade de repaginar um espaço para transformá-lo em um ateliê como um lugar real o que implica arte, imaginação, criação e investigação em diferentes linguagens.

Durante processo de pesquisas e de leituras dos livros escolhidos para compor a narrativa deste artigo que compartilho conhecimentos dos autores citados ao longo da produção escrita, o estudo trouxe evidências que podem integrar como sugestões nas práticas pedagógicas no campo da poesia. São sugestões para professores e pedagogos dispostos a construir um caminho com aprendizagens significativas.





REFERÊNCIAS

ANTUNES, Adriana. **Poesia na escola tecida com arte**. – São Paulo: Paulus, 2012. – (Coleção ler mais)

BAKER, Pauline. **A história de um ateliê em uma escola pública do sul do Arizona** In: GANDINI, Leila et al. (Orgs.) **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília**. – 2ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2019.

BARBOSA, Laura Monte Serrat; SOUSA, Maria Silvia Todeschi de. **Segredos do Aprender: a Psicopedagogia e as elaborações simbólicas**. – Laura de Monte Serrat Barbosa e Maria Silvia Todeschi de Sousa e colaboradores. – São José dos Campos: Pulso, 2010.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. – 1º ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BREL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e Legislação da educação básica no Brasil**. – Curitiba: InterSaberes, 2012.

CADWELL; GEISMAL; SCHWALL. **O ateliê: um sistema de espaços físicos e conceituais**. In: GANDINI, Leila et al. (Orgs.) **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília**. – 2ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2019.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 2ª. ed. – São Paulo: Paulus, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática**. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

GANDINI, Leila et al. (Orgs.) **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília**. 2ª ed - Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, Lella. **O parque de diversões para pássaros: emergência e processo de um projeto**. In: GANDINI, Leila et al. (Orgs.) **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília**. – 2ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, Lella. **A escola inteira como ateliê: reflexões de Carla Rinaldi**. In: GANDINI, Leila et al. (Orgs.) **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília**. – 2ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2019.

KIRINUS, Glória. **Criança e Poesia na Pedagogia Freinet**. – 3.ed. – São Paulo: Paulinas, 2008 – (Coleção comunicar)

KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância**. – São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção re-significando linguagens)

MACKAY, Susan Harris. **A criatividade no centro da aprendizagem**. In: GANDINI, Leila et al. (Orgs.) O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília. – 2ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **História, Ideias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS et al. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Organização de Waldir Ayala; ilustrações de Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MÉTODOS DE PESQUISA / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento 44, 2001. 2001. ral da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

RINALDI, Carlina. **O Currículo Emergente e o Construtivismo Social**. In: EDWARDS et al. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHWALL, Charles. **O ambiente e os materiais do ateliê**. In: GANDINI, Leila et al. (Orgs.) O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília. – 2ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2019.

VECCI, Vea. **O Papel do Atelierista**. In: EDWARDS et al. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



CANTIGAS DE TRABALHAR, OU O ANÔNIMO FOI MUITAS VEZES UMA MÃE: A CANÇÃO DE NINAR COMO CANTO DE TRABALHO FEMININO

Giovanna Marina Giffoni
FFP-UERJ

Encontrei minha meia-irmã. A aldeia dela tinha sido queimada. Ela tinha três filhos, todos já tinham partido. Queimaram a casa, queimaram as crianças. Ela estava sentada no chão e se balançava de um lado para o outro, embalava sua desgraça. Se levantava e não sabia para onde ir. Para quem?
(Svetlana Aleksievitch. A guerra não tem rosto de mulher.)

Alguém nos entregou... Os alemães descobriram onde ficava o acampamento dos partisanos. Cercaram a floresta e fecharam as passagens por todos os lados. Nos escondemos em um matagal fechado, fomos salvos pelos pântanos onde a tropa punitiva não entrava. Um lodaçal. Ele encobria muito bem tanto as pessoas quanto os equipamentos. Passamos alguns dias, semanas, com água na altura do pescoço. Havia conosco uma operadora de rádio que tivera um filho havia pouco tempo. A criança estava com fome... Pedia o peito. Mas a própria mãe estava passando fome, não tinha leite, e a criança chorava. Os soldados da tropa punitiva estavam por perto... Tinham cachorros... Se os cachorros escutassem, todos nós morreríamos. Todo o grupo, umas trinta pessoas. Entende? O comandante tomou a decisão... Ninguém se animava a transmitir a ordem para a mãe, mas ela mesma adivinhou. Foi baixando a criança enroladinha para a água e segurou ali por um longo tempo... A criança não gritou mais... Nenhum som... E nós não conseguíamos levantar os olhos. Nem para a mãe, nem uns para os outros..."

(Svetlana Aleksievitch. A guerra não tem rosto de mulher.)

Recolhemos uma mulher na estrada, estava sem consciência. Ela não conseguia andar, se arrastava e achava que já estava morta. Sentia o sangue escorrendo, mas tinha decidido que estava sentindo isso no outro mundo, e não neste. Quando a sacudimos, recobrou um pouco da consciência e escutamos... Ela contou como eles tinham sido fuzilados, como conduziram para o fuzilamento ela e os cinco filhos. Enquanto eram levados para um galpão, mataram as crianças. Atiravam e achavam divertido... Sobrou o último, um bebê de peito. O fascista sinalizava: jogue para cima, vou atirar. A mãe jogou a criança de forma que ela mesma a matasse... Seu filho... Para que o alemão não tivesse tempo de atirar... Ela dizia que não queria viver, não podia viver nesse mundo depois disso, só no outro mundo... Não queria...
(Svetlana Aleksievitch. A guerra não tem rosto de mulher.)



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto é um convite à escuta das cantigas de ninar como canto de trabalho. Primeiro gênero a embalar nosso corpo em linguagem poética, as nanas podem e *deveriam* ser *ouvisibilizadas* como essencial e funcionalmente um tipo de canto de trabalho, de trabalho feminino, afetuoso, sim, mas físico, braçal, em seu suave vigor coreográfico, de dança, em sua mecânica de repetição corporal e sonora.

Caso bastante singular desse corpus, é, ao mesmo tempo, o canto que suaviza, re-vigora e imprime ritmo à tarefa associada e o próprio trabalho em si: o canto de embalar e fazer adormecer as crianças resistentes ao sono. É, portanto, um trabalho bem árduo, como todo o conjunto de tarefas domésticas e de cuidado relegados majoritariamente a mulheres e que tem entrado no bojo de importantes pautas políticas recentemente no Brasil como consequência de uma maior representatividade feminina nos espaços de decisão. Projetos de lei vêm sendo elaborados para promover uma maior cobertura de direitos e seguridade social a mulheres que se dedicam a criar filhos e por isso ficam afastadas do mercado de trabalho formal bem como das instituições de ensino e pesquisa, e um importante debate no sentido de sensibilizar a sociedade (especialmente as e os mais jovens) para a sua (in)visibilidade foi levantado nos últimos meses com a recepção da proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio de 2023.

Sua não menos notável complexidade temática, tecida à borda dos berços, têm expandido sua função bem para além de fazer dormir crianças, e assim ecoam por elas as vozes de anônimas mulheres em suas jornadas de trabalho incessante, que reconfortam seus sentimentos e demandas de natureza diversa, da mais imediata e objetiva, o adormecimento das crias, às mais subjetivas, inclusive eróticas. Pondo em tensão de acorde os fios de cancionários populares de diferentes culturas com as mais recentes teorias, debates sociais e projetos de lei sobre maternagem e trabalhos de cuidado, tece-se aqui uma rede com esses textos fronteiriços e pluritemáticos, em cuja urdidura repousam questões de gênero e divisão sexual do trabalho. Para embasamento teórico, mulheres artistas e pensadoras que se debruçam sobre a questão do trabalho feminino, seja ele intelectual, artístico ou doméstico e seu fundamental papel (re)produtivo e (pro)criativo na economia, especialmente Virginia Woolf, Silvia Federici, Maria Mies e Ursula K. Le Guin.

NA AURORA DO CANTO

Dentre os gêneros poéticos de transmissão oral, a cantiga de ninar é seguramente um dos mais tradicionais e populares, abarcando para si de uma só vez os três grandes elementos de desprestígio no mundo letrado regido pela literatura. Oral, tradicional e popular, remonta à longínqua cultura suméria, de onde nos chegou um dos exemplos mais antigos que se conhece – “Acalanto para um filho de Shulgi”. Nas ruínas desse texto observa-se a fundação de seus princípios, com algumas características do gênero que o embalam com mais ou menos força em diferentes contextos até os nossos dias. Já nas



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

primeiras linhas, ouvimos uma espécie de encantamento nos versos de bendizer, como presentes ofertados ao recém-nascido: “Ah, ah, que com meu canto ele cresça forte, que ele prospere com o meu cantar!”. (LULLABY for a son of Shulgi (Shulgi N): Translation. Tradução nossa do texto em inglês.). Este ouro-incenso-e-mirra dialoga com um outro tipo tradicional, também encontrado em arquivos sumérios, de felicitação à parturiente e boas-vindas ao rebento, que incrivelmente sobrevive em algumas regiões do Brasil, onde grupos de mulheres, geralmente idosas, costumam ir à porta das casas saudar com cantigas tradicionais o novo nascimento de um menino ou uma menina.

Voltando ao exemplo sumério, o encantamento de bom agouro dá lugar mais adiante ao encantamento para fazer dormir, uma das principais funções desempenhadas pelos arrolos e que parece ter sobrepujado todas as outras: “Sono vem, sono vem, sono vem pro meu neném, sono bem depressa [?] vem!” (Idem.). A seguir, a mãe (quem parece estar cantando) é pródiga nos votos ao bebê, desejando-lhe esposa e filho, e a este uma alegria que o embale e amamente, numa passagem que se inicia carregada de simbologia erótica: “No meu jardim, só alfaces reguei, e entre todas a mais nobre colhi. Que o senhor coma sua alface! Que com esta nana eu lhe dê uma esposa, que eu possa lhe dar uma esposa (...)” (Idem.). Mais uma vez nos impressiona este sussurro, tão distante em tempo e espaço, vigorar ainda até bem poucas décadas atrás nas histórias do pé-de-alface, contada às crianças como explicação fantasiosa sobre concepção e nascimento, da mesma forma que as da cegonha. Esta primeira nana ainda está, pois, a nos embalar com a sua música, tão tradicional e popular, e é com ela também que até hoje tomamos contato com a primeira forma de medo: “Você é incansável... tenho medo, estou tão quieta [?] contemplando as estrelas e a lua crescente que brilha em minha face. Seus ossos podem ir de encontro ao muro e o guarda do muro lamentará!” (Idem.).

Junto com o ruído reconfortante de fórmulas onomatopaicas como run run, rorró, arrorró, as primeiras máscaras do medo que contemplamos. Uma máscara que, como Górgona, traz a morte nos olhos. Uma morte mais branda, o sono, e sob sua ameaça fechamos os nossos. Assim canta o acalanto tradicional no Brasil, que exorta a criança a dormir bem depressa sob a ameaça apavorante: “Boi, boi, boi,/ Boi da cara preta/ Pega este menino/ Que tem medo de careta”. Muito já se falou sobre a perversidade das músicas infantis – não só dos acalantos – na tradição brasileira, especialmente em contraposição a exemplos nórdicos bem mais suaves a embalar o sono dos bebês. Mas o que estaria esse medo fazendo aí, e, principalmente, quem o sente? A quem de fato se endereça a voz que está cantando? Esse medo que nos petrifica na mais tenra idade é vário e assume muitas formas, como o “boi da cara preta”¹, ou a figura da “cuca”, e usos distintos, como o de “el diablo blanco” (epítome da ameaça do colonizador europeu na cantiga “Duerme negrito”, de nossos vizinhos sulamericanos), ou o “gato” em cima do telhado, colhido na cultura galega, enfrentando a ameaça de um outro tipo, inocente, que está a dormir – o marido traído:

1 O boi, ícone dos folguedos populares, insinua-se mesmo em uma das mais eruditas composições de ninar, “Acalanto”, composição de Dorival Caymmi para sua filha Nana, cuja letra, num caso muito singular, traz uma voz poética masculina, a voz do pai.

quen é este ghatiño
 que está no tellado
 que o meu maridiño
 está aquí deitado
 válghame dios
 que non me comprendedes
 esta noite nonhe
 mañá volveredes
 o ronrón ronrón
 mañá si e hoxe non
 (CANTIGA de berce.)

Assim vemos que a versatilidade do gênero é proporcional às inúmeras formas de pavor, denotando também sua grande popularidade, que o faz emprestar a voz suave a cantilenas “picantes”, como este exemplo semelhante de “rorró”, musicado pelo grupo galego Fuxan os Ventos: Cabeza de burro/ que nada entende,/ o pai do neno/ na cama se tende./ Ai rorró, ai rorró/ que agora non./ Que nada entendes/ cabeza de burro,/ o pai do neno/ observa tudo./ Ai rorró...²

Esses dois exemplos, que, seguindo a pesquisa de Cristina Fargetti, bem poderiam compor o rol de cantigas ibéricas com o tema da mulher “malmaridada” (FARGETTI, 2017), deixam bem claro e soante o gênero da voz que canta e que, por que não?, compõe essas canções – são sempre mulheres, ainda que homens, de tempos em tempos, ganhem fama por suas composições mais eruditas, com autorias devidamente registradas, como Chico Buarque e Dorival Caymmi com seus respectivos “Acalantos”.

Acalanto, nome também usado para designar o gênero, mas que, como bem nota Silvia Machado em sua tese (MACHADO, 2012), é pouco reconhecível nas camadas mais populares, entre as mulheres do povo, quando se quer fazer alguma pesquisa de coleta de amostras de cantigas, sendo preferível pedir-lhes um “nana-neném” ou “dorme-neném”. E a primeira raiz dessas palavras compostas, sendo uma forma verbal, e imperativa, é outro índice de que as nanas são, para além do canto, o próprio trabalho em ação, forma e performance de uma das atividades mais universais do gênero humano. Mas não do homem.

AMOR NÃO RECONHECIDO

As cantigas de ninar não são apenas literatura infantil, classificação recém-nascida no ocidente, há algumas noites atrás. São, novamente, canto de trabalho, como o são os cantos de lavadeiras, pescadores, marisqueiras, fiandeiras etc. Porém, a qual profissão, ou a qual profissional atendem? A quem se destinam?

² O tom erótico aí presente possui uma identidade próxima à do gênero “alba” da tradição trovadoresca do medievo ibérico, caracterizado por relatar uma despedida de amantes ao amanhecer, mas que, em alguns casos, faz justamente da aurora a hora propícia ao encontro amoroso, o que é bem mais sensato em se ratando de amores adúlteros.





A resposta a esta última parece óbvia, mas, ao cumprirem sua função de acalantar, atendem a expectativas de um outro público que é simultaneamente parte autora: o das mulheres – mães, tias, avós, irmãs mais velhas e toda uma classe de trabalhadoras domésticas, tradicionalmente não remuneradas ou, mesmo, escravizadas. A canção de ninar abarca, portanto, para além daqueles elementos de desprestígio no mundo letrado de que se falou: tradicional, oral, popular, infantil..., essa indiscutível autoria feminina tão pouco autorizada e sua profissão de mãe/cuidadora na mesma parca medida dignificada. Resta, dessa forma, no grupo de obras predominantemente anônimas, como, diga-se de passagem, o trabalho das mulheres historicamente. Em *Um teto todo seu*, Virginia Woolf diz: “De fato, eu me arriscaria a supor que Anônimo, que escreveu tantos poemas sem assiná-los, foi muitas vezes uma mulher.” (WOOLF: 2019, p.49.). Somadas a tantas composições de cantautoras cuja falta da assinatura é apenas mais um índice de sua própria condição social, quando comparadas a outras espécies de canto de trabalho, algumas já citadas aqui, tal indicativo é um invisível grito, pois o seu próprio nome sequer assume que é realizado por uma pessoa, como se o ninar, o nanar, o embalar, o acalantar se fizessem sozinhos. Mas, sabemos, há uma agente, uma “sujeita” desses verbos, de vital importância, não só para a manutenção e transmissão do gênero musical e literário que tratamos aqui, quanto para a dos nossos próprios genes, para a manutenção da própria vida.

“Eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não remunerado.” (FEDERICI: 2019, p.22.). Essa célebre máxima, que abre um dos artigos da socióloga feminista italiana Silvia Federici em seu *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*, tem sido evocada recentemente para confrontar o tema da redação do ENEM 2023. “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil” é uma proposta que deu margem a muitos desentendidos, especialmente por parte de sujeitos que não estão do lado de cá dos trabalhos de cuidado, o lado de quem cuida. Além disso, fica a provocação se, para desafiar a invisibilidade de algum fenômeno, bastaria observá-lo. Por isso, na esteira dessa problemática, algumas ações reparadoras têm sido propostas na forma de diversos projetos de lei que visam contabilizar, para fins de aposentadoria, os anos dedicados à maternagem de filhos biológicos ou adotivos e a outros trabalhos de assistência e cuidado realizados no espaço doméstico que acabam afastando uma imensa maioria de mulheres do mercado de trabalho formal, comprometendo a sua contribuição previdenciária. Destes, são exemplos os PL 2647/2021 e 2747/2021, de Perpétua Almeida (PCdoB/AC) e Talíria Petrone (PSOL/RJ), respectivamente. Na mesma medida, como esse trabalho materno as afasta igualmente dos bancos escolares, há ainda alguns outros projetos de lei em trâmite para garantir uma extensão do prazo de defesa (e da vigência de bolsas) às mães pós-graduandas, como o PL das mães cientistas, o PL 1741/2022, também de autoria de Talíria.

Dar nome às coisas, avaliá-las e avaliá-las têm sido tarefa dos homens, desde Adão, passando por poetas e filósofos. Em se tratando de trabalho, o têm, de Hesíodo a Marx, enxergado quase exclusivamente sob a ótica de produtividade, geração de lucro e de excedentes que não dá conta de uma miríade de pequenas e repetidas atividades cujos recursos



se esgotam a cada jornada diária, e que são, entretanto, fundamentais à continuidade das demais atividades humanas (as ditas grandes, sérias e criativas). O trabalho reprodutivo e de cuidados desempenhado por mulheres foi, assim, estudado por Silvia e muitas outras feministas da segunda onda do movimento como condição determinante para a acumulação capitalista, pois é a força de trabalho geradora e mantenedora de todas as outras forças de trabalho. Tal importância, contudo, vem desacompanhada de qualquer reconhecimento, no sentido superficial mesmo do termo, o reconhecimento de ser visto, de se enxergar, assim que, sem sequer ter sido analisado por Marx em *O Capital*, segue invisível para a maioria da população enquanto trabalho, sendo identificado com amor, destino biológico, ou com a ordem natural das coisas, sendo o corpo da mulher o maior instrumento de trabalho reprodutivo/de cuidados.

Daqui em diante, denominarei o trabalho necessário para a produção da vida como trabalho produtivo, no sentido amplo da produção de valores de uso para a satisfação de necessidades humanas. A separação entre trabalho produtor de mais-valia e trabalho produtor da vida e a sobreposição do primeiro ao último são uma abstração que leva as mulheres e seu trabalho a serem “definidos como natureza”. (MIES, 2022, p.114.)

Maria Mies inverte então essa lógica dominante e passa a chamar, na mesma medida, de destrutivo o trabalho demandado pelo sistema industrial capitalista, que aprisiona e violenta o trabalho produtivo das mulheres através do aprisionamento e violação de seus próprios corpos e vozes. O trabalho produtivo das mulheres é o próprio trabalho da procriação. Este, desde o seu étimo é, principalmente, intensamente criativo, nesse cuidado diário no campo do simbólico e de produção de valores essenciais à atividade humana, e a esse terreno fértil de atuação pro-criadora liga-se toda uma linguagem inaugural.

Segundo Maria, o trabalho de cuidados das mulheres é um trabalho produtor da vida, que faz frente, portanto, a toda pulsão de morte da acumulação capitalista em sua promoção destrutiva de vida e recursos naturais. De fato, a antropóloga alemã chega a traçar um percurso pré-histórico em busca das origens da divisão sexual do trabalho, identificando no elemento masculino um exercício gradativo de violência física que vai culminar no sistema patriarcal. É um pensamento bem próximo do que nos diz Ursula K Le Guin em seu ensaio de 1986 “*The carrier bag theory of fiction*” (“A ficção como cesta: uma teoria”, na tradução de Priscilla Mello disponível em PDF on-line).

Inspirando-se na irônica substituição vocabular de “herói” por “garrafa” (recipiente) proposta por Virgínia Woolf num glossário presente num caderno de anotações para compor a obra *Três guinéus*, Ursula transpõe para uma discussão sobre narrativa a hipótese antropológica de Elisabeth Fisher para quem o primeiro artefato cultural humano teria sido, não uma arma de defesa e predação que teria colocado o homem no topo da cadeia alimentar, mas um tipo qualquer de recipiente que lhe permitisse armazenar, providencialmente em maiores quantidades que o imediatismo das mãos ou do estômago faminto



consegue realizar, grãos e outros tipos de alimentos e objetos coletados. Que lhe permitisse, portanto, embalá-los.

Uma tipoia, um recipiente ou uma bolsa, teria sido então o ponto de virada na trajetória humana, e um importante elemento a ser embalado nele teriam sido, desde o início, na aurora da nossa vida na terra, os bebês, permitindo uma maior liberdade de movimento aos braços da mãe.

Se você não tem algo onde guardá-la, a comida escapará. Até mesmo algo que não é combativo e desprovido de recursos próprios, como um grão de cereal. Enquanto estão ao alcance das mãos você coloca tantos grãos quanto é capaz em seu estômago, sendo este o primeiro recipiente; mas e amanhã de manhã quando você acordar e estiver frio e chuvoso? Não seria bom ter algum punhado de grãos para mastigar e dar à sua pequena bebê para fazê-la se calar? Mas como conseguir levar para casa algo a mais do que cabe no espaço do estômago ou no das palmas das mãos? Então, você se levanta e vai para o maldito campo de cereais encharcado pela chuva, e não seria bom se você tivesse algo para colocar o bebê e assim colher os grãos com as duas mãos? Uma folha uma cabaça, uma concha, uma rede, uma tipoia, um saco, uma garrafa, um pote, uma caixa, uma bolsa. Algo que guarde. Um recipiente. (LE GUIN, 1989, p.2.)

Guardada no recipiente obscuro das nossas origens esta relação original e inaugural do trabalho de cuidado feminino com a criação da própria cultura humana para além da simples (?) puericultura.

E Ursula segue:

Mas não, não pode ser. Onde está aquela coisa maravilhosa, grande, longa, rija, um osso, suponho, que o Homem-Macaco primeiro acertou em alguém, como no filme, e que, em seguida, grunhindo de êxtase por ter consumado o primeiro assassinato, foi lançado aos céus, e lá girando se transformou em uma nave espacial, abrindo caminho no cosmos para fertilizá-lo e para produzir ao final da trama, um adorável feto, um garoto, é claro, vagando pela Via Láctea, estranhamente sem qualquer útero, sem qualquer matriz que fosse? Eu não sei. Eu nem mesmo me importo em saber. (LE GUIN, 1989, p.3.)

Mas nós sabemos muito bem, já vimos esse filme. O sistema patriarcal que visibiliza tal instrumento, hipertrofia-o e o coloca como central é o responsável não só por modelo econômico ocidental que tem, apenas para se manter de pé, esgotado as mais variadas formas de vida no planeta, mas, e como consequente excedente de produção de tal modelo, é responsável também pelo seu escoamento em guerras de catastróficas proporções como o genocídio televisionado que se vê (será que se vê mesmo?) em Gaza.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos visto agora, neste atual contexto trágico da guerra que Israel perpetra covardemente contra a população civil de Gaza desde o dia 7 de outubro de 2023, a dificuldade de muitas gestantes de seguirem com suas gravidezes ou mesmo, entre aquelas que já se encontram próximas do parto, a resistência, o adiamento em parir seus próprios filhos, como se os embalando ainda mais um tempo dentro de seus ventres, na esperança de uma trégua, de dias de paz. Acompanhamos nos últimos dias o triste episódio de cinco bebês deixados a dormir para sempre em suas incubadoras no hospital Al-Nasr³ em Khan Younis, ao sul da Faixa. O apelo universal de um “dorme, meu filho, dorme” poderia se inscrever nesse contexto de dificuldades como um canto desesperançado, como no “Acalanto” de Chico Buarque (“dorme, minha pequena/ não vale a pena despertar”), mas a resistência e resiliência da profissão de mãe exigem um enfrentamento de guerrilha, de partisan, para ver raiar de um novo dia, uma nova alba, ou uma lua nova⁴, como sugerido nesta canção de ninar palestina, em que o primeiro verso é um suspiro da mãe endereçado à longa noite sem fim:

Ó, noite longa, como és longa
Tão longa noite gastou-me as solas e me faz andar descalça
Balança seus pratos pesados que me vergam os ombros
Sob peso mais pesado meu coração
Nossos cabelos pretos, mãezinha, ficaram brancos
Nossos cabelos louros, mãezinha, caíram todos
Nem pense que a distância nos fez esquecer-te
Maior a distância, mas forte nos lembramos de ti
Cameleiro, camaleiro
Cameleiro, meu primo
Leve estas palavras para meu pai e minha mãe
Para a minha irmã, que está longe
Tão longe de mim
(YA LEIL ma atwalak, 1993. Tradução nossa.)

Nesse sentido, a cuca, esse medo ancestral que “vem pegar” na mais popular cantiga brasileira, é de alguma maneira o medo real e cotidiano da mulher em sua lida diária e invisível. Sozinha, ela tem enfrentado com os filhos nos braços diferentes ameaças, como o próprio marido, o colonizador, a fome, a pobreza, o patriarcado, as guerras.

3 <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2023/11/29/bebes-mortos-hospital-gaza.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

4 Canção de ninar em árabe, tahlilah, vem da raiz de “lua nova”.



REFERÊNCIAS

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **PL 2647/2021**. Autora: Perpétua Almeida (PC-doB/AC). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2291969> . Acesso em 06 de dezembro de 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **PL 2757/2021**. Autora: Talíria Petrone (PSOL/RJ). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2293477> . Acesso em: 06 de dezembro de 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **PL 1741/2022**. Autora: Talíria Petrone (PSOL/RJ). Disponível em: CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). PL 2757/2021. Autora: Talíria Petrone (PSOL/RJ). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2293477> . Acesso em: 06 de dezembro de 2023.

CANTIGA DE BERCE. In: **WIKIPEDIA**: a enciclopédia livre. Disponível em: https://gl.wikipedia.org/wiki/Cantiga_de_berce. Acesso em: 03 de dezembro de 2023. CANTIGA DE BERCE. Compositor: Felix Otero. Álbum: Fuxan os ventos. Santiago de Compostela, s/d.

DÉTIENNE, Marcel e VERNANT, Jean-Pierre. **Métis**: as astúcias da inteligência. São Paulo: Odysseus, 2008.

FARGHETTI, Cristina Martins. **Fala de bicho, fala de gente**: cantigas de ninar do Povo Juruna. Participação de Marlui Miranda. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. (Brasil). **Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil**. (Tema de redação do ENEM 2023). Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/tema_redacao_2023.pdf . Acesso em: 06 de dezembro de 2023.

JACOBSEN, Thorkild. **The harps that once...**: Sumerian poetry in translation. New Haven/ London: Yale University Press, 1987.



LE GUIN, Ursula K. A ficção como cesta: uma teoria. Tradução de Priscilla Mello a: LE GUIN, Ursula K. The carrier bag theory of fiction (1986). In: *Dancing at the Edge of the World – Thoughtson Words, Women, Places*. New York: Ed. Grove Press, 1989. Disponível em: https://www.academia.edu/44858388/A_Fic%C3%A7%C3%A3o_como_Cesta_Uma_Teoria_The_Carrier_Bag_Theory_of_Fiction_Ursula_K_Le_Guin . Acesso em: 06 de dezembro de 2023.

LI, Ruixuan. **Somali Women's Poetry**: Lullabies, Men and Politics. PhD thesis. SOAS University of London, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25501/SOAS.00039228> <https://eprints.soas.ac.uk/39228/>. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

LULLABY for a son of Shulgi (Shulgi N): Translation. In: **The Electronic Text Corpus of Sumerian Literature**. Oxford University. Disponível em: <http://etcsl.orinst.ox.ac.uk/section2/tr24214.htm>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023. MACHADO, Silvia de Ambrosio Pinheiro. **Canção de ninar brasileira**: aproximações. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, SP, 2012.

MIES, Maria. **Patriarcado e acumulação em escala mundial**: Mulheres na divisão internacional do trabalho. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Ema livros: Editora Timo, 2022.

NANAR. In: CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro** (J-Z). 3ª edição revista e aumentada. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972. p.589.

PEPIÓ, Vicenç Beltran. A alba de Nuno Fernandez Torneol. **Revista Galega do Ensino**, nº 17, Santiago de Compostela, novembro de 1997. pp. 89-109.

VERNANT, Jean-Pierre. **A morte nos olhos – figuração do outro na Grécia Antiga**: Ártemis e Gorgó. Tradução Clóvis Marques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

YA LEIL, MA ATWALAK. Compositora e intérprete: Rim Banna. Álbum: Al-Hilm (O sonho). Palestina, 1993.

COMO E POR QUE TRABALHAR O TEXTO POÉTICO CAMONIANO EM SALA DE AULA?

UMA PROPOSTA DE TRABALHO DO LETRAMENTO LITERÁRIO À PRODUÇÃO ESCRITA

Luciana Aline Aguiar Mocci
Universidade Estadual Norte do Paraná

Thiago Henrique da Silva de Sales
Universidade Estadual de Maringá – PLE

Josiane Gonçalves de Souza
Universidade Estadual de Maringá – PLE - CAPES

Guilherme Augusto Homenhuki Roça
Universidade Estadual de Maringá – PLE



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas palavras de Octavio Paz: “a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza. A poesia revela este mundo; cria outro. Isola; une. Experiência, sentimento, emoção”¹ e todo esse potencial estético e carga semântica que constituem a poesia se potencializam quando apreciados pelas séries iniciais. A escola é, ou deveria ser, o lugar onde essas emoções e anseios vários propiciados pela arte poética, e tantas outras, despertam-se, desabrocham. No entanto, o trabalho com o texto poético em específico e com a literatura em geral ainda não ocorre a contento.

Vivemos num contexto escolar onde não se trabalha de maneira correta a literatura, isso quando a mesma é trabalhada. Sabemos de sua importância em nossa vida; contudo, a grande maioria dos professores insiste em enfocar outras questões, deixando o trabalho com o texto literário como mero conteúdo previsto em planejamento e nada mais do que isso, fazendo com que os alunos fiquem cada vez mais desmotivados, sem entenderem o porquê de aprender tal atividade.

Embora a poesia possa perfeitamente ser lida por qualquer pessoa em qualquer idade, é sabido que os alunos adolescentes e pré-adolescentes passam por momentos de fortes transformações, em que os sentimentos desabrocham, muitas vezes, de modo avassalador. Nessa fase da existência, são tomados por aflições, questionamentos, momentos atípicos e muitos deles não recebem a devida atenção em casa, acabando por se refugiar nas variadas tecnologias que o mundo oferece.

¹ PAZ (1956, p. 5)



Assim, como a literatura pode interferir neste momento em que as emoções desses jovens estão fervilhando, fazendo com que esses sentimentos aflorem em histórias que poderão enriquecer seu crescimento humano? Será que nossos professores estão preparados para lidar com esse misto de conteúdos, e trazer a literatura para a sala de aula, trabalhando-a como merece ser trabalhada? Sem dúvida, o estímulo à leitura do gênero textual poesia não pode ser realizado apenas visando ao exercício de ler, mas sim a uma aventura estética e semântica por uma gama de significados e enfrentamentos do mundo.

Ainda há muito que se fazer para que se derrubem preconceitos, quebrem-se tabus, pois para muitos a poesia ainda é vista 'como coisa de menina', já que mexe com a sensibilidade das pessoas e dificilmente não emociona quem a lê. Tal iniciativa deve partir do professor, pois é a partir também do ato da leitura em sala que o aluno será estimulado a ler sempre e em qualquer outro lugar. Se o professor rejeita a leitura do texto poético, não há que se esperar que o aluno a desenvolva a contento. O professor, quando é apaixonado por aquilo que faz, deixa-se envolver pelo poema e isso transparece no seu discurso, nas aulas e em sua forma de encarar a vida.

SOBRE A PROPOSTA

O que se propõe neste artigo é uma abordagem didática com a finalidade de aproximar o aluno da arte poética, a partir do contato com a produção do português Luís Camões, bem como verificar e eventualmente responder à questão: Como e por que trabalhar a poesia na escola?. Tomar-se-á por base a proposta de um conjunto de atividades a ser realizado com alunos de nono ano, partindo da concepção de letramento literário até a conscientização do processo de escrita e produção literária, visando o estímulo da leitura de poesia na sala de aula como um exercício crítico e reflexivo, reiterando a importância do letramento literário e destacando o papel do professor como mediador do processo de aquisição da leitura literária e, consequente, da produção poética.

A escolha do corpus

A escolha de Luís Camões se deu por se tratar de um escritor que construiu uma obra que apresenta em linhas gerais, as seguintes características: materialismo, idealização da realidade, valorização da razão e da ciência.

Inspirou-se em suas vivências e cotidiano e fez das letras o material da construção necessário para formar a paisagem poética e a percepção de espaço e imagem que constroem suas obras literárias.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Letramento literário

Partindo da ideia de que o letramento designa as práticas sociais da escrita que envolve a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados², torna-se mais fácil compreender a pluralidade do letramento, bem como a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, como o letramento digital, por exemplo. Segundo Souza (2007), “o letramento literário faz parte dessa gama de usos do termo letramento, porém, tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular”³.

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem⁴, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”⁵. Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, já que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele necessita de um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar⁶.

Por isso mesmo, Paulino e Cosson (2009) entendem o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”⁷. Diante disso, é importante entender que o letramento literário não se trata apenas de uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço⁸.

Para Souza (2007, p. 103):

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o ob-

2 STREET (2003)

3 SOUZA (2007, p. 102)

4 SOUZA (2007, p. 102)

5 COSSON (2006, p. 17)

6 SOUZA (2007, p. 102)

7 PAULINO; COSSON (2009, p. 67)

8 SOUZA (2007, p. 103)



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

jetivo desse modo de ler passa pelo conhecimento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Dessa maneira, o primeiro passo a que esse estudo se propôs foi selecionar o livro a ser lido pela turma e, de antemão, foi escolhida uma antologia poética por tratar-se de um tipo de texto de reconhecido valor estético. Vale lembrar que o estudo desse e de qualquer outro tipo de texto literário pode não se dar a contento quando a escola, por exemplo, o deturpa, transformando-o em texto de teor pedagógico.

Respeitar a totalidade da obra também é importante, pois não se pode retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, acha-se inadequadas para os alunos. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte de sua adequada utilização.

A POESIA NA ESCOLA

*A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Tem razão, tem poesia,
Tem canto, tem melodia.*

*A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Seu tijolo: a alegria.
Seu trabalho: a criação.
A escola sem paredes.*

Moaci Alves Carneiro⁹

O poeta Moaci fala da escola, um lugar onde tem poesia, canto, melodia, cujo tijolo é a alegria e o trabalho é a criação. Contudo, é sabido que a instituição escolar está longe de utilizar a contento tais recursos, pois ainda está preocupada em fazer com que seus alunos se tornem meros reprodutores de conteúdos programados para vencer seu plano político pedagógico. Muitos gestores tentam fazer com que outros trabalhos sejam desenvolvidos mas, por conta de fatores vários, acabam por si só dando valor a projetos que visam um retorno lucrativo.

Para que os projetos aconteçam nesse espaço escolar, a instituição precisa dar seu respaldo. Em se tratando de literatura, sua colaboração é de suma importância, como destaca Lerner (2002, p.28)¹⁰: “O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em

⁹ CARNEIRO (1997, p. 13)

¹⁰ LERNER (2002, p. 28)



outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente”. A escola tem o dever de criar condições que possibilitem ao aluno tornar-se leitor, por meio do trabalho com a aquisição do gosto pela leitura, visando à constituição de um leitor ativo, crítico e participante da sociedade.

Nesse sentido, Filipouski (2009, p.23)¹¹ afirma que:

Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através de leitura silenciosa individual, promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. Ler não se restringe à prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer de obras completas, pois o prazer, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências passam pela subjetividade do leitor e resultam de projeções múltiplas em diferentes universos textuais. Nesse caso, o papel da escola é torná-lo mais apto a fruir o texto.

Hodiernamente, o professor está inserido em um contexto onde os alunos não são capazes de formar opiniões, expressar seus sentimentos, pois estão alienados a uma massa que dita tudo o que eles precisam fazer, consumir e ser, e, nesse momento social crítico, a escola tem um poder gigantesco nas mãos, pois é ela que pode oferecer situações enriquecedoras, por meio de debates, seminários, palestras e escrita, com a finalidade de desenvolver esse aluno para formar sua própria opinião e discernir o certo do errado.

As autoras Borges e Goulart (2007, p.10)¹² procuram transluzir a importância da formação leitora do ser humano em todas as suas dimensões, afirmando que esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Diferentes formas de expressão como [...] literatura (prosa e poesia), por que estão presentes na unidade escolar? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens.

VAMOS TRABALHAR POESIA?

Para que se inicie tal proposta de trabalho, antes se faz necessário destacar alguns pontos hábeis para que seja compreendida da melhor maneira possível tal sequência metodológica. Para que o presente trabalho seja profícuo, os alunos precisam vir de um trabalho sério desde o 6º ano do ensino fundamental, pois é nas séries iniciais que se deve começar a desenvolver o trabalho de leitura literária, por meio, principalmente, da contação de histórias, a fim de que os alunos tomem gradativamente gosto pela leitura e sejam, aos

¹¹ FILIPOUSKI (2009, p. 23)

¹² BORGES e GOULART (2007, p. 10)





poucos, capazes de realizar trabalhos mais densos. Isso não significa que não seja possível um trabalho com seriedade no 9º ano, porém, quanto mais esses alunos forem trabalhados anteriormente, mais condições terão de realizar esta ou qualquer outra proposta de atividade a contento ao chegarem ao 9º ano.

Um dos aspectos mais importantes a ser abordado é o planejamento anual no início de aulas, já que é o momento ideal para que os professores de Língua Portuguesa sentem e elaborem uma sequência de trabalho que possa contemplar todos os anos, a fim de que o trabalho não se perca no trajeto. Em relação ao tempo necessário para a realização satisfatória da proposta, nos organizaremos em um bimestre, salientando que o professor dispõe de cinco aulas semanais para as turmas de ensino fundamental do primeiro ciclo, contudo essas aulas são divididas entre conteúdos de leitura, produção de texto, reflexão linguística e oralidade. Como sugestão, o interessante é que se inicie o ano letivo com essa proposta, abordando a poesia no viés “Leitura”, uma vez que os gêneros devem ser explorados nesse contexto e, para tal, serão separadas duas aulas semanais.

Destacamos a escolha do livro “Poesia de Luís de Camões para todos”, obra que reúne poemas líricos de leitura mais acessível, a par de outros que, de tão conhecidos, ficaram guardados na memória desde a juventude. Aborda temáticas sobre o amor e a vida, alguns contando pequenas histórias, outros de um humor irresistível.

Em um primeiro momento sugestionamos a leitura prévia do contexto histórico, uma vez que é necessário que o leitor em potencial tenha a noção espacial / temporal e histórica que perpassa as obras. Deste modo, a priori, realizar a organização de linha do tempo.

Ademais, se faz fundamental fomentar uma pesquisa sobre a vida de Camões e que a partir disso faça releituras da obra por meio de pintura utilizando materiais diversos.

Sugerir que cada aluno escolha uma obra e identifiquem as características. Logo, propor que em duplas, socializem os sentimentos acerca dos textos poéticos presentes no livro.

Após a escrita e a revisão dos textos, será organizado um evento para a concretização do trabalho, o qual poderá se intitular “Noite Poética – Tributo à Camões” e, para convidar a comunidade escolar, os alunos podem criar uma caixa de poesias, distribuindo-as como forma de convite para o encerramento do trabalho. Far-se-á necessário desenvolver o roteiro da noite, quem será o apresentador, quais poesias de Camões serão declamadas, quais poemas dos alunos serão recitados, será dramatizada alguma poesia, terá músicas, quem cantará, quem representará, qual o tipo de figurino, tudo deve ser feito juntamente com os alunos. Definidas todas essas questões, é preciso ensaiar, preparar-se para essa grande noite, sabendo que o professor contribuiu para que mais alunos se tornem leitores/apreciadores do texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse processo, foi possível observar que o letramento literário não se trata apenas de uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pelo contrário, requer



do leitor uma atualização permanente em relação ao universo literário e, por assim dizer, espera-se que esse leitor dê sentido ao mundo por meio das palavras que falam de palavras, que têm o poder de transcender os limites do tempo e espaço. Bartolomeu Campos de Queirós (2005) diz que o poeta sabe como ninguém que o homem é verbo e sua vida é conjugável: é passado, é presente, é futuro. Por ser assim, sua escritura não tem idade.

Espera-se com essa proposta contribuir para a formação de vários professores e ajudar a disseminar a poesia nas escolas, a fim de que os alunos entendam sua importância como meio de expressão das angústias, medos, anseios e quaisquer outras emoções, transformando-as em palavras e que essas palavras sejam capazes de atravessar os muros das escolas, acabando com os preconceitos existentes ainda em relação à leitura poética. É preciso que haja instituições capazes de se atentar às reais necessidades dos alunos, que seu trabalho não seja meramente burocrático, que elas contribuam efetivamente na formação do seu aluno.

Luís de Camões foi a grande inspiração para a realização desse trabalho. Que ao longo de suas vidas, os alunos possam encontrar várias outras inspirações e que sua leitura possa vir recheada de grandes autores, grandes poetas. Nas palavras de Cademartori (2010, p. 9)¹³: a criança que costuma ler, que gosta de livros de história ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações. Do mesmo modo, espera-se que esta proposta de atividade com o texto poético contribua de algum modo para a disseminação da leitura literária como instrumento fundamental de formação e humanização do sujeito.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **A escola sem paredes**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CARVALHO, Marlene. **Tem poesia na escola**. Rio de Janeiro: ática, 2005. COELHO, Nelly Novaes. **A poesia destinada às crianças**. São Paulo: ática, 1993.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. FLECK, Beatriz Verges. **Caderno pedagógico**. Florianópolis: Nead, 2003.
- FILHO, Paulo Bragatto. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

13 CADEMARTORI (2010, p. 9)



FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.23.

GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 85-96.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Metal Rosicler**. 1978.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAES, José Paulo. 1985.

PAZ, Octavio. **O arco e a lyra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

PINHEIRO, José Hélder. **Poesia na Sala de aula**. 2ª Ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. (Org). **As palavras voam**. São Paulo: Moderna, 2005.

QUADROS, Deisily. **Criança e poesia**. Curitiba: Champagnat, 2006.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento Literário: desafios e possibilidades na forma-**

ção de leitores. Vol. 01, nº 01, Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, 2013, p. 92-101. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> Acesso em: 07/02/2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6ª ed. 5ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** São Paulo: UNESP, 2007.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** Current issues in Comparative Education, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2007.

<http://ceciliameirelescoletania.blogspot.com.br/2011/08/caracteristicas-das-obras-de-cecilia.html>,

<https://caldeiraodeideias.wordpress.com/2009/01/21/projeto-hoje-e-dia-de-poesia-9/>

VOLTAIRE, Frases. Kd Frases. Disponível em: ><http://kdfrases.com/frase/141911>< Acesso em: 05 de junho de 2014.



CONHECER A POESIA INFANTIL PARA OPORTUNIZAR A ORALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ITUMBIARA

Mariza da Silva Lima

Centro Municipal de Educação Integral

Juca Andrade Raquel Santos Faria Vieira

Centro Municipal de Educação Integral José Gomes Pereira

Silene Maria Silva do Nascimento

Centro Municipal de Educação Integral José Gomes Pereira



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As linhas que compõem esse escrito é uma experiência vivida nos Centros Municipais de Educação em Tempo Integral da cidade de Itumbiara-GO. Um grupo de estudos se consolidou como proposta pedagógica no plano de ação da biblioteca escolar.

Como disse Sylvia Orthof “A poesia é uma pulga, de pular não tem receio, adora pular na escola, só na hora do recreio!” (1991). Este trecho do poema da autora Sylvia Orthof, nos fez refletir em como os professores, auxiliares de sala, coordenadores pedagógicos, bibliotecários e famílias, têm sentido essas “pulguinhas” em seus olhares, mãos e principalmente em seus corações. Muitas dúvidas surgiram sobre esse gênero literário, até o que nós achávamos que sabíamos foi colocado em questão. Como trabalhar um gênero textual sensível e potencializador saindo da vertente de cunho didático e de sua estrutura formal?

A pulguinha que coçou nossa curiosidade foi o livro organizado por Leo Cunha (2012) “Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas, as reflexões dessa conversa deliciosa entre Ângela Leite, Carlos Augusto, Leo Cunha, Gláucia de Souza e Maria Antonieta nos esclareceu muitos fatos e nos fez perceber a importância de formar os professores do nosso Centro para que esses, pudessem usufruir e se deleitaram com a poesia infantil, em sala de aula, de modo mais prazeroso.

Partimos do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de terem seus professores formados e como Freire dizia:

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é per-

manente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 20).

Educação é formação permanente, tendo plena consciência disso e entendendo que a prática da poesia em sala de aula não estava acontecendo como deveria ser, com seu potencial estético e com toda sua beleza, resolvemos criar um grupo de estudos: “Pique-nique do saber” para refletirmos sobre a obra já citada e assim, com as nossas leituras e práticas nesse grupo, pudéssemos alcançar resultados positivos em nossas salas de aula, com nossas crianças.

A poesia infantil vai muito além da didatização e ela precisa circular pela escola mais frequentemente. Nosso repertório de poesia é escasso, nossa prática com a oralidade dessa arte é insuficiente. Todas essas observações nos provocou a nos formar e formar as pessoas que precisam estar dentro das salas propagando poesia e aprendizagens.

A poesia é necessária no meio infantil. Trabalhar a sensibilidade nos pequenos é nossa responsabilidade social. Queremos crianças que saibam “ver”, e para isso precisamos ensinar nossos professores a “ver” também.

REFLEXÃO TEÓRICA: SABER E ATUAR PARA A PRÁTICA MELHORAR

A formação do professor deve ser constante e permanente como defende Paulo Freire (1993). Não há mudança de prática se não houver uma reflexão sobre ela. Entendemos que toda prática precisa ser embasada por uma teoria, um grupo de estudos propõe essa relação de ensinar e aprender, de aprender a saber e fazer, num constante ato artístico de descobrir, de sempre se sentir inacabado, nunca pronto o bastante.

[...] por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. (FREIRE, 1993, p. 19).

Ângela Leite defende que “[...] quem trabalha com poesia na escola, precisa saber um pouco mais todos os seus conceitos” (2012, p.15), sem entender o que é poesia e como ela se dá não há como inseri-la na prática pedagógica. É mesmo um tanto complicado encontrar uma definição única e completa para a poesia, normalmente as pessoas só aprendem suas estruturas físicas e não entendem que ela é pura sensibilidade e torna o mundo mais sensível e encantador, São Tomás de Aquino sabia disso quando disse “nada passa pelo intelecto sem que tenha passado pelo sentimento.”





Para atuar é preciso melhorar e em grupo aprender se torna prazeroso, tivemos o privilégio de encontrar pessoas afins para conversarmos sobre POESIA e sua prática em sala de aula. A importância de um grupo de estudos para a sociedade é defendida por Rossit et al. (2018) em seu artigo sobre grupos de pesquisa como espaço de aprendizagem, pois o autor traz a importância de um trabalho coletivo, a importância do aprender em coletividade e do compartilhamento de ideias.

Freire (1996) expõe que ensinar, aprender e pesquisar são processos inseparáveis. Pesquisar é conhecer e vivenciar a prática e o processo de ensino aprendizagem. Quem está nesse ato de pesquisa, leitura e reflexão consegue desenvolver sua criticidade. Em grupo de estudos os professores podem aprender a discutir suas ideias, organizá-las de modo a melhorarem sua prática.

Formar pessoas é levá-las ao passo seguinte da compreensão do mundo. Uma das funções do grupo “Piquenique do Saber” foi a de inundar nossos professores de sensibilidade e também de conhecimento para que o papel da poesia na escola começasse a fazer sentido de fato.

Um grupo de estudos para professores, pensado na criança, é importante ressaltar que para além do estudo e da pesquisa embasada no livro organizado pelo Leo Cunha, outra proposta era que os professores fossem capazes de se sensibilizarem com a poesia, o próprio livro trouxe essa discussão no trecho em que Maria Antonieta Antunes Cunha (2012, p.109) diz:

nenhum estudo teórico, nenhuma reflexão pode substituir esse momento especial de fruição em diálogo com a obra. Com efeito, só nos familiarizamos com determinada expressão artística (música, teatro, cinema, literatura, etc.) se temos oportunidades constantes de sua fruição – e aí ela começa a fazer parte de nossa vida.

Tomados pela certeza que o melhor caminho sempre será a formação do professor, certos de que lugar de poesia de qualidade é na escola e com condições de fazer o grupo de estudos acontecer, seguimos com nossas propostas, sabendo, atuando e melhorando as práticas dos Centros Municipais de Educação em Tempo Integral de Itumbiara-GO.

PIQUENIQUE DO SABER: SENSIBILIDADE E REFLEXÃO

Nossos Centros atendem em média 3.500 crianças, da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. São 24 oficinas ofertadas e as crianças escolhem em qual oficina vão se inscrever. O grupo de estudos PIQUENIQUE DO SABER foi ofertado à todos os funcionários da escola, pois entendemos que todos os profissionais devem se formar, já que todos estão em contato com as crianças e o direito à formação são delas.

Imagem I: logo dos dois Centros.



Fonte: acervo dos CMETI's, 2023.

Passaram pelo grupo de estudos vinte e duas pessoas, entre elas auxiliares e professores de várias oficinas distintas. Não era o número que nós queríamos, claro que mediante ao tanto de funcionários desejávamos que as inscrições fossem mais intensas. No entanto é importante ressaltar que muitas são as intempéries que dificultam o professor estar no contraturno para sua formação.

Imagem II: cartaz de divulgação do grupo de estudos.



Fonte: acervo da autora, 2023.





Os encontros aconteciam quinzenalmente, com duração de 2h. Os professores e auxiliares eram recebidos com café e um cheirinho gostoso de poesia no ar. Essa recepção tem uma explicação bem lógica, nossa memória afetiva passa pelo paladar e principalmente pelo olfato. E nossa intenção era deixar marquinhas que fossem multiplicadas depois.

Em todos os encontros antes de começarmos os estudos, acontecia o momento de fruição, deleite para alma. A cada quinze dias um pessoas era incentivada a buscar uma poesia para recitar para os demais colegas. Muitos momentos emocionantes foram vividos. Fizeram parte de nossos momentos AS BORBOLETAS de Vinícius de Moraes, AS ESTAÇÕES DO ANO de José Jorge Letria, O CAFÉ e JARDIM de Silene Maria, RAPUNZEL de Leo Cunha, parlendas e trava-língua de domínio público.

Imagem III: momento deleite e fruição.



Fonte: acervo da autora, 2023.

Foram dez encontros, todos no segundo semestre do ano de 2023. Estudamos o livro organizado pelo Leo Cunha: POESIA PARA CRIANÇAS: CONCEITOS, TENDÊNCIAS E PRÁTICAS. Dividimos o livro em capítulos e fomos fazendo a leitura e as reflexões pertinentes. O livro traz muitos exercícios práticos para colocarmos os conhecimentos adquiridos em prática, traz também muita sensibilidade com muitas poesias fantásticas com: Roseana Murray, Sylvia Orthof, Carlos Drummond de Andrade, Manoel de Barros, Marcos Bagno, Vinícius de Moraes, em ter outros. Essa gama de poetas ampliou nosso repertório e nos instigou a pesquisar ainda mais. Fomos instigados a desvendarem todas as poesias contidas nas nossas bibliotecas.

Refletimos, discutimos e falamos: O QUE É POESIA, ELEMENTOS DE COMPOSIÇÃO POÉTICA: NOÇÕES BÁSICAS, O LIVRO DE POESIA INFANTIL: DESAFIOS E

TENDÊNCIAS, PROCURANDO PELO POEMA NA SALA DE AULA, MERGULHANDO NOS TEXTOS POÉTICOS e SELEÇÃO DE TÍTULOS: COMO CONSTRUIR ACERVOS E OUTRAS ORIENTAÇÕES, todos esses são capítulos que compõe a maravilhosa obra de Leo Cunha.

Imagem IV: estudos e reflexões.



Fonte: acervo da autora, 2023

Grandes aprendizagens foram consolidadas durante esse caminhar no grupo de estudos. Várias possibilidades se abriram, houve uma mudança perceptível da postura dos profissionais que estavam conosco. A prática em sala começou a ter mudanças. A poesia foi para a Oficina de Natação, Robótica, Artesanato, Horta, Meio Ambiente. A poesia invadiu a escola e o coração de nossos professores e auxiliares. De posse de toda sensibilidade desenvolvida ao longo do semestre e de todo repertório que nos foi ampliado, decidimos que também podíamos escrever e foi lindo. Cada poesia maravilhosa nasceu nesse grupo encantado. Fizemos no início só como forma de transbordar a sensibilidade que inundava nosso coração, mas ao lermos cada poesia percebemos que essas mereciam serem publicadas, assim nasceu o livro PROFESSORES POETAS, organizado por Raquel Santos, editado e publicado pela Editora Condão, ilustrado por El Rafo e escrito por onze poetas: Cristiana, Cledson, Flávia, Aurélio Brunno, Maione, Silvana, Simone, Júnia, Tâmara, Silene e Raquel. O livro foi lançado no dia 18/12/2023.



Imagem V: Lançamento do livro PROFESSORE POETAS.



Fonte: acervo da autora, 2023.

O livro publicado e lançado foi algo surreal para todos os autores envolvidos, foi uma experiência única. Nossos professores com certeza melhoraram a prática e mudaram a perspectiva sobre a poesia no espaço escolar, depois de saberem e atuarem. Os objetivos foram alcançados. Agora temos profissionais que enxergam a poesia como um ato de existir e resistir, como um processo de sensibilização e de produção estética.

GRUPO DE ESTUDOS: DA TEORIA PARA AS PRÁTICAS

Nos Centros Municipais de Educação em Tempo Integral temos algumas práticas de oralidade para desenvolver as habilidades de posicionamento de nossas crianças. Dois eventos que são muito importantes para essa arte narrativa são: O SARAU DE HISTÓRIAS e RECITAL DE POESIAS. O recital de Poesias aconteceu após os nossos estudos e a prática da apreciação de poesias já tinha sido mudada em nossa realidade.

Para o Recital de poesias acontecer é necessário que as crianças vão até nossas bibliotecas e façam suas inscrições. Após esse ato, elas são incentivadas a escolherem as poesias que desejam recitar. Para nós esse é um dos momentos mais preciosos de todo o percurso do recital, pois nesse instante elas são levadas a lerem várias poesias até que se identifiquem com alguma. É muito interessante apreciar esse processo, porque identificamos muito da personalidade da criança em detrimentos das poesias escolhidas. Algumas crianças marejam os olhos ao lerem e escolherem suas poesias, outras dão gargalhadas, outras ficam confusas por não entenderem o que a poesia traz em seu texto. É um momento único, em que a estética da arte dessa literatura começa a ser percebida pelas crianças.

Durante as semanas que antecedem o Recital, nos reunimos para “ensaiarmos”, outra experiência fantástica, pois fazemos isso em grupo, e aqui todas as crianças ouvem a poesia do outro. Comentários são tecidos, crianças resolvem mudar seus poemas, afirmam gostar mais do poema do colega. São muitas reflexões acerca desse ensaio tão neces-



sário. Nessa produção também é levado em conta o poder da oralidade e da importância de sentir seguro ao público. Findados os ensaios é chegado os dias tão esperados, o recital se dá em dois dias consecutivos.

Uma surpresa para o Recital de 2023 é a presença de quase todos os integrantes do grupo de estudos. Eles se apaixonaram de fato pela arte da poesia, tanto que se dispuseram em frente a um público de crianças e adultos também recitar poesias, um momento rico e interativo, entre alunos, professores e auxiliares.

Imagem VI: RECITAL DE POESIAS.



Fonte: acervo da autora, 2023.

ENTROU POR UMA PORTA E SAIU POR OUTRA,
QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA

Rubem Alves nos disse uma vez que “Ensinar é um exercício de imortalidade”, a gente jamais vai morrer para aquele que dispensamos nossos ensinamentos, para os que experienciaram conosco. Nosso grupo de estudos fez a diferença na vida das crianças. Mudos a vida dos nossos profissionais.

As crianças só terão possibilidades de escolherem seus poetas favoritos se forem apresentadas a uma vasta produção poética. É emocionante ver as crianças frequentando a biblioteca e pedirem por poesias de algum autor específico. Isso como diz o nosso querido Jonas Ribeiro “não tem preço”.

O grupo de estudos se consolida endossando a importância da formação do professor, quanto mais teoria, estudos e reflexões, melhor será a prática do professor. E isso foi perceptível com essa proposta vivenciada nos Centros Municipais de Educação em Tempo Integral. Quem ganha com professores formados são as crianças, pois têm seus direitos garantidos, quando convivem com professores com conhecimento e formação.



O recital de poesias deixou marquinhas muito positivas, ao ponto de as crianças ansiarem por mais momentos assim, porque para além de desenvolverem as habilidades de escuta, oralidade e domínio de palco, elas tiveram a oportunidade, por meio de um momento tão encantado, de terem acesso há muitas obras literárias e ampliaram seu repertório, tendo a postura de agora também indicarem leituras para os colegas.

Essa história entrou por uma porta, saiu por outra e todos nós estamos contando outras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo. Papirus, 2012.

CUNHA, Leo. **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

RIBEIRO, Jonas. **O que não tem preço**. São Paulo: Mais Ativos – Educação Financeira, 2016.

ROSSIT, Rosana. et al. The researchgroup as a learningscenario in/onInterprofessionalEducation: focusonnarratives. Interface (Botucatu), v.22, Supl. 2, p.1511-1523. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v22s2/1807-5762-icse1807-576220170674.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro. 2024.



EXPERIÊNCIA LEITORA POR MEIO DO CORDEL: VALORIZAÇÃO DA LITERATURA POPULAR NA INFÂNCIA.

Camila Angela Carvalho de Oliveira
Universidade Católica de Santos

Lays Antonnyêta Luna Santos
Universidade Católica de Santos

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como tema: “Experiência leitora por meio do cordel: valorização da literatura popular na infância”, e possui como problema analisar: de que maneira a experiência leitora na infância por meio do cordel repercute na valorização da literatura popular?

Possui como objetivo geral analisar de que maneira a experiência leitora na infância por meio do cordel proporciona a valorização da literatura popular. E como objetivos específicos: retratar a relevância da literatura para as crianças pequenas; apresentar a importância da literatura popular na valorização da cultura; analisar se a experiência leitora com o gênero textual cordel na infância proporciona uma valorização da literatura popular; levantar como essa experiência impacta na formação leitora da criança.

A proposta surgiu a partir da reflexão sobre a importância das crianças acessarem, valorizarem a cultura brasileira e ampliarem suas experiências leitoras, ação essa importante na construção da formação literária dos alunos.

A metodologia é um relato de experiência, a partir de um estudo exploratório com delineamento por meio de uma Pesquisa-Ação realizada com crianças de 5 a 6 anos de uma escola pública na Baixada Santista.

Foi utilizado como fundamento teórico Coelho, Marinho, Vygotsky, Ausubel, Pí涅iro, Haurélio, entre outros.

A proposta apresentada foi aplicada por uma das autoras que organizou rodas literárias, na própria sala de aula. As rodas foram projetadas para que a apreciação estética, o diálogo, a escuta ocorressem dentro do coletivo, para que essa experiência leitora torna-se significativa, pois segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre por meio da interação que o indivíduo realiza entre o novo e os seus conhecimentos prévios.

Durante as rodas, a professora, por meio da mediação, convidou os alunos a apreciarem: as rimas, as sextilhas, as xilogravuras e as histórias que eram apresentadas pelos cordéis, pois afirma Vygotsky (2007) que, o conhecimento se constrói por meio da interação e da mediação, a pessoa mais experiente, ou que já tem um maior domínio sobre a cultura, criará recursos para que o aprendiz construa e desenvolva o seu conhecimento.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Durante as propostas as crianças se envolveram bastante com as literaturas apresentadas, entre elas: *Lampião*, *Lá do sertão Marmelo*, *O jacaré banguelo*, da cordelista Mariane Bigio, além dos folhetos de cordel.

Ao final de uma sequência de roda de leituras, as crianças recitaram o seu cordel preferido, além de pedirem por mais leituras do gênero, e como resultado mostraram terem construído uma familiaridade com o gênero textual, mostrando assim uma valorização à literatura popular, e principalmente ao cordel.

A motivação é devido ao fato que a produção popular, geralmente, ser desvalorizada, criando-se uma exclusão do popular e uma supervalorização do erudito. Esta ação impacta de forma negativa na composição simbólica da criança, pois deprecia a cultura em que está inserida e reverencia uma estética que está nas mãos de poucos e que não faz parte do seu meio.

A arte popular possui beleza extrema, que deve ser valorizada desde cedo e compor o repertório estético das crianças. A valorização da arte popular é uma ação de inclusão social e autoestima, pois por meio dela a criança reconhece o valor da produção artística ao qual está inserida.

Segundo Vygotsky, é por meio da linguagem que a criança constrói o seu sistema simbólico, que a auxilia nas relações internas e externas; internas na forma como lê o mundo e a si, e externas como relaciona-se com o meio.

[...] o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear nos signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.). (REGO, p.62, 2021)

A literatura é uma arte que trabalha com a linguagem, por meio dela, fornece experiências estéticas, subjetivas e sociais potentes.

O trabalho com a literatura é de extrema importância, pois possibilita o desenvolvimento e a ampliação do campo simbólico, que resultará em um cidadão com uma maior repertório social, crítico e reflexivo.

Posto isso, o trabalho com a literatura popular se faz necessária, pois repercutirá na inclusão, autoestima e ampliação simbólica e estética da criança.

LITERATURA POPULAR: CORDEL

O gênero textual cordel pertence à literatura popular, hoje considerado um patrimônio cultural brasileiro, apresenta versos, rimas, métricas, além de ilustrações de xilogravuras, técnica de grafismo em madeira talhada. Esta riqueza de características próprias do gênero são utilizados para contar relatos sobre eventos históricos, artísticos e folclóricos.

Muitos autores do gênero utilizam situações do dia a dia para compor suas histórias, facilitando a identificação de quem os lê.

No Brasil, cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos em verso denominados de literatura de cordel (MARINHO; PINHEIRO, 2012,p.16)

O nome Cordel, segundo a história, surgiu devido ao fato de no início os poetas venderem os seus trabalho em feiras, onde prendiam os seus folhetos em uma corda e declamavam os seus versos em linguagem coloquial e expressões orais utilizando muitas vezes de improvisações com temas do cotidiano, folclóricos, entre outros.

Oriunda da linguagem oral, a musicalidade em virtude das métricas e rimas encantam as crianças e adultos.

A estética da Literatura do Cordel é peculiar e popular, traz capas de xilogravuras, textos em versos, rimas e métricas, os quais, se diferenciam de outras obras literárias da Literatura Infantil. (SANTOS, 2021, p. 93)

As experiências comunitárias e o imaginário presente na produção do cordel, que é empregado em versos para narrar acontecimentos folclóricos, artísticos e cotidianos, abrangem todas as classes sociais, e, por vezes retratam ou aproximam-se do cotidiano do aluno, o que não ocorre diante outros gêneros literários menos populares ou eruditos, possibilitando assim a criação uma identidade individual e coletiva desse aluno e do seu grupo com o gênero cordel, tornando-se uma aprendizagem significativa, tendo impactos na composição da subjetividades dos leitores e proporcionando possibilidades de reflexões e discussões críticas que vão além dos elementos estruturais, estéticos, textuais e contextuais do texto, mas que fornecerão ferramentas na formação de cidadania dos alunos.

Os textos literários, quando usados adequadamente, seja na escola ou em casa, além de provocar prazer aos leitores, ampliam seu nível de conhecimento porque o monumento literário carrega em si informações de diversas naturezas. Por isso, é possível encontrarmos conhecimentos variados pertencentes a outras áreas do conhecimento num romance, novela, conto, crônica etc.; podemos fazer uma viagem no tempo, ir a lugares não muito convencionais, conhecer estilos de épocas como costumes, crenças, culturas, modo de falar ou, até mesmo, adquirir conhecimentos que podem nos tornam capazes de expressar nossa opinião sobre a realidade só porque lemos um bom livro. (CRUZ; FARIAS; LEÃO. 2019. p.03)

O cordel possui grande influência nordestina, mas hoje podemos encontrá-la em diversas regiões, suportes e plataformas, facilitando o acesso.





O dinamismo da cultura, o poder que tem de se renovar, de criar velhos e significativos temas é uma das marcas da literatura de cordel. (Marinho; Pinheiro, 2012, p.70)

É necessário apresentar a literatura de cordel aos educandos, devido sua importância no contexto histórico e sócio-cultural, mas, sobretudo instigá-los a ressignificar sua cultura, utilizando a literatura popular como ferramenta de transformação.

LITERATURA POPULAR E A ESCOLA.

A escola tem como funções formar o cidadão, por meio da construção de conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Ela necessita estimular o pensamento criativo, lógico, crítico, argumentativo, analítico, que possibilite ao aluno interagir com diversas produções culturais, utilizar tecnologia, a negociação, o conhecimento e ampliação do repertório social, cultural, linguístico, artístico, pois trabalha com as construções humanas, sejam elas físicas, históricas ou psicológicas. Ias de informação e comunicação, e ampliar a sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, de relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Para construir esses saberes, a escola necessita de espaços e propostas onde os alunos desenvolvam e construam esses saberes. O trabalho com literatura possibilita ao aluno acessar a imaginação, criatividade, a argumentação, entre outros.

Segundo Antonio Candido:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade à medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1989, p.117)

A formação cidadã tem como objetivo o fortalecimento dos valores de solidariedade e o compromisso com a transformação social. O trabalho com o gênero literário popular, Cordel, possibilita que os alunos desenvolvam esses conhecimentos, pois trabalha com diversas linguagens e aprendizagens:

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita exige raciocínio lógico para a organização do som e da forma. Sendo assim a literatura de cordel pode instrumentalizar o exercício da oralidade de forma prazerosa, pois se constitui em uma poesia de gênero literário que explora a leitura. Daí partindo da linguagem oral o educador pode remanejar a prática dos fonemas que rimam e tem relação entre si. Explorando a escrita de estrofes e estudando o significado de cada palavra, para torná-la significativa para o aluno.

(<https://www.webartigos.com/artigos/a-literatura-de-cordel-resgate-de-memoriais-e-cultura-popular-como-recurso-de-aprendizagem-na-sala-de-aula/163048>)

Além de trabalhar o encantamento e o envolvimento dos alunos pelo gênero literário popular, o cordel apresenta de forma lúdica, informativo e dinâmico as cultura, história e a arte, aproximando o cidadão de suas raízes culturais, estimulando a criatividade e gosto pela leitura, tornando-se um instrumento de conhecimento e prazer, e a escola fornece esse espaço de trabalho favorece a formação leitora do seu aluno.

Por se tratar de uma literatura mais nossa, mais nordestina, acreditamos que o uso da literatura de cordel em sala de aula contribuirá para a formação de leitores mais engajados com a nossa realidade. Além disso, trata-se de uma literatura que alcança a todos, pois como é sabido, os folhetos de cordel são vendidos por preços acessíveis a todas as camadas sociais. (CRUZ; FARIAS; LEÃO. 2019. p.02)

A literatura popular se faz vista já que o seu uso nas escolas ainda é de forma tímida, e a região onde é mais utilizado nas escolas é na região nordeste, devido ser mais popular nessa região. Embora este gênero seja nacional, observa-se a pouca utilização do gênero dentro das salas de aulas, distanciando os alunos desse tipo de literatura.

Evidenciando este gênero dentro das instituições escolares, destaca-se que profissionais da educação têm resistência por ser literatura popular e não a oficial ou pouca formação sobre o tema, além da escassez do acervo nas escolas. em relação a estas situações relatadas acima, Santos (2021), anuncia na sua pesquisa:

(...) consideramos que são necessárias amplas mudanças na formação inicial e continuada dos (as) professores (as) de Educação Infantil, a fim de que os cursos de formação possam trazer temas relevantes para o desenvolvimento das crianças, e que envolvam a Literatura Infantil e a Literatura de Cordel. Pois, sabemos que são infinitas as suas possibilidades no âmbito da sala de aula. (SANTOS, 2021, p.159)

O primeiro contato das crianças com a literatura é pela leitura de um leitor mais experiente, geralmente um adulto. É por meio desse contato, que ela, a criança, vai acesando o conhecimento e a construção da humanidade. Este processo impacta diretamente na construção da sua subjetividade e na construção da cidadania, pois por meio dos textos ela amplia o seu repertório social, cultural e psicológico; vivências “situações”, emoções, “visita lugares”, aprecia imagens, entre outros.

Sendo assim, a literatura é uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Portanto, oferecer desde cedo o acesso à literatura, e principalmente à literatura popular, oferece a ampliação do seu desenvolvimento e a valorização da cultura



popular, ampliação do repertório social, cultural e emocional, que impactará na formação cidadã dessa criança.

POSSIBILIDADES DA LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA.

Mediante ao que foi anunciado nesta pesquisa, acredita-se que a Literatura de cordel é relevante para ser utilizada como um gênero literário nas instituições escolares, e que suas características possibilitam aprendizagens significativas, podendo ser ajustadas para todas séries e faixas etárias.

Vale destacar que o cordel pode ser uma ferramenta a ser utilizada em situações de leitura de fruição, propostas com rimas, percepção e valorização da diversidade brasileira e não apenas como parte do folclore brasileiro, inserido nas salas no mês de agosto.

Neste sentido, foi desenvolvido um projeto literário com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais com o título “Literatura de cordel e Xilogravura: apreciando artes populares”, na qual foi inspirado nas ideias e sugestões de Santos (2021, p. 144-145), que na sua dissertação apresenta um quadro de possibilidades do cordel em sala de aula.

Em primeira instância, houve uma preparação e organização de um espaço na escola para exposição de cordéis. Para dar início ao projeto, a professora se caracterizou de Maria Bonita, contextualizou o gênero relatando a origem do nome, suas características, apresentou folhetos e livros e iniciou recitando dois cordéis, destacando a especificidade e a potência deste gênero na oralidade.

Durante esses momentos, os educandos demonstraram curiosidade com os tamanhos dos folhetos e aprenderam a música de Luiz Gonzaga cantada pela professora durante a apresentação - O Xote das meninas e com o instrumento “triângulo” tocado pela professora, eles aprenderam a cantar, e assim, iniciava as leituras dos folhetos e livros.

A Professora deixou a cordelteca organizada, com diversos folhetos e livros em cordel, mas ela evidenciou e apresentou uma cordelista especialista em cordéis para crianças, Mariane Bigio. Ao longo do desenvolvimento do projeto, as crianças tiveram contato com o gênero três vezes por semana, no espaço que foi organizado os cordéis, para ouvir a poesia popular.

Em meio ao contato com o texto, as crianças perceberam de imediato que os cordéis contém rimas, e cada verso lido, falavam em voz alta qual palavra rimava no texto, além de perceber os dialetos nordestinos, por não saber o que significava, questionava a professora, e juntos faziam a pesquisa para descobrir.

A ideia para a finalização do projeto era fazer a votação do cordel preferido da turma, mas as crianças desde o primeiro momento demonstram interesse geral pelo cordel: Marmelo, o jacaré banguel, na qual solicitavam que a professora recitasse toda vez que íamos para a cordelteca, percebendo ser o preferido da turma. Com isso, enfatiza-se o que Santos (2021, p. 145) anuncia em sua dissertação:



Podemos utilizar o gênero Cordel, pois o mesmo facilita que as crianças o memorizem ao recitá-lo e acabam por escrevê-lo segundo a hipótese de escrita de cada um. O que percebemos, após a leitura de cordéis, é que as crianças podem anunciar palavras que elas não conhecem, ampliando assim o seu repertório. Além de compreender a função de um dicionário, já que pode ser construído com palavras nordestinas e contextualizadas para melhor compreensão dos educandos sobre esse tema. (SANTOS, 2021, p. 145)

O produto final foi um vídeo da escrita e récita do cordel preferido das crianças. Em duplas, os educandos memorizaram e escreveram (de memória), estrofes do cordel para a confecção de um folheto e vídeo da turma, na qual foi disponibilizado para todos os familiares.

Mediante a experiência com o cordel em sala de aula, vale destacar que as crianças tiveram a percepção dos costumes, sotaques, dialetos do povo nordestino, comparação com familiares da região fazendo sentido e significado ouvir a poesia popular, apreciação por músicas do Luiz Gonzaga apresentada em alguns folhetos, memorização de estrofes do cordel preferido e avanços na escrita. Além do retorno dos familiares, relatando o que as crianças recitavam cordel para todos em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura popular, em especial o Cordel, possibilita ampliar o repertório artístico, estético, linguístico, cultural, emocional, além da criatividade, imaginação e saberes específicos, que promovem o desenvolvimento cognitivo, cultural e psicológico das crianças

Ao longo desta pesquisa e da experiência de utilizar o gênero cordel em sala de aula, destacamos em primeira instância que os profissionais de educação pouco sabem da possibilidade de utilizar a literatura na escola. Além da resistência por ser considerada uma literatura popular e não erudita.

Podemos destacar que existem grandes possibilidades, além das datas folclóricas para utilizar o cordel nas instituições escolares. Desde as crianças pequenas, as rimas atraem e os educandos percebem e conseguem memorizar as estrofes, sendo possível assim, ampliar repertório de palavras, desenvolvimento da linguagem oral, escrita de memória e entre outras propostas.

Como patrimônio cultural, as crianças tiveram contato com histórias (em versos, rimas e métricas) com sotaques, dialetos, ilustrações de xilogravuras que retratavam o povo nordestino, costumes, tradições, vegetação, na qual, alguns se identificavam por ter familiares que nasceram ou viveram naquela região.

Após finalizar o projeto com as crianças, compreendemos que houve muito interesse dos educandos, na qual ficavam encantados com as rimas, criando consciência fonológica, reflexão sobre a diversidade do país, percebendo diferenças entre o Nordeste e o





Sudeste, avanços nas hipóteses de leitura e escrita por meio da leitura de ajuste e escrita de memória. Este relato confirma que a identificação, a linguagem e o respeito pela diversidade cultural podem ser trabalhados por meio da literatura popular em sala de aula e são importantes para o desenvolvimento subjetivo, social e cognitivo da criança, pois amplia não somente o seu conhecimento cultural, mas impacta diretamente na sua formação leitora.

Portanto, o trabalho com a literatura popular na infância proporciona a valorização da literatura popular na infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

AUGUSTO, Silvana. **As crianças e o universo dos cordéis**. AvisaLa - Formação Continuada de Professores, [S. l.], p. 1-4, 14 abr. 2005. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/as-criancas-e-o-universo-dos-cordeis/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5ª ed. Editora Ouro Azul. 1988.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Josemary. **A literatura de Cordel: Resgate de Memórias e Cultura Popular como recurso de aprendizagem na sala de aula**. A Literatura de Cordel, p.1-20, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-literatura-de-cordel-resgate-de-memoriais-e-cultura-popular-como-recurso-de-aprendizagem-na-sala-de-aula/163048>. Acesso em: 12 jul. 2023.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978..

CRUZ, Eliane da Silva; FARIAS, Alyere Silva; LEÃO, Yve Almeida. **Literatura de cordel e a formação do leitor: proposta metodológica partindo do projeto didático**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV120_MD1_SA15_ID436_23072018195227.pdf. Acesso em 13 ago. 2023.

GOMES, Carlos Magno. **A performance do cordel como prática de leitura literária**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 1, p. 44-57, Jan-Jun 2016.

OLIVEIRA, Gicele da Silva. **Literatura de cordel: uma estratégia de leitura na prática do ensino de língua portuguesa**. CONEDU. Universidade Federal da Paraíba. 2018.

RAMOS, Marlene .**Cidadania em cordel sugestão para a aula**. Disponível em: <https://www.cafecomsociologia.com/cidadania-em-cordel-sugestao-para-a-aula/>. Acesso em 16 de jul. de 2023.

SANTOS, Lays Antonnyêta Luna. **Percepções de Professoras da Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel**: desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas. Relatório de Defesa. Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2021.

SOUZA, Maria das Dores Melo de. **A literatura de cordel e suas contribuições para o ensino da leitura na sala de aula**. Revista Tropos, volume 6, número 2, edição de dezembro de 2017.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



MORTE, SOLIDÃO E SILÊNCIO NA PROSA POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS: A LEVEZA DIANTE DO ABISMO

*Maria Efigênia Alves Moreira
Instituto Federal do Ceará*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temas densos como a morte, a solidão e o silêncio são recorrentes na obra de Bartolomeu Campos de Queirós. No entanto, a forma como a linguagem se estrutura e os recursos discursivos utilizados pelo escritor provocam no leitor uma sensação de leveza diante do abismo. Essa pesquisa surge exatamente com o objetivo de apresentar e discutir a construção poética da prosa bartolomiana, que atenua a densidade temática.

Assim, foram analisados excertos de obras desse escritor, com apontamentos para construções poéticas, a partir do que autores caracterizam como aspectos poéticos de narrativas, como Fernando Paixão (2013), António Joaquim Oliveira (2017) e Antônio Donizeti Pires (2006). Veremos também alguns escritores que estudaram a produção literária de Bartolomeu Campos de Queirós, como Vânia Maria Resende (1998), Márcio Sampaio (2012), Fábio Lucas (2012), Edmir Perrotti (2004), dentre outros. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa e de procedimento bibliográfico.

Inicialmente será feito um breve levantamento da fortuna crítica do escritor em questão. Nesse tópico também foram realizados levantamentos da metalinguagem, onde o autor fala do seu processo de escrita.

O segundo tópico traz a contextualização de temas densos e a forma como a linguagem se estrutura para apaziguar ou redirecionar para o âmbito das reflexões as dores que as narrativas potencialmente provocam. A partir de trechos de obras, são apresentados conteúdos profundos que falam dos vazios existenciais, das tragédias humanas, como o abandono, a solidão e a morte. Mais uma vez a teoria é convocada para analisar a linguagem que o escritor utiliza, imprimindo leveza ao texto, apesar da densidade temática.

Por fim, o último tópico investiga os mecanismos discursivos explorados na prosa de Bartolomeu Campos de Queirós, que a caracteriza como poética. São analisados os recursos linguísticos, como a metáfora, a metonímia, a comparação e a ironia, que potencializam a construção dos sentidos do texto.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS E SUA PROSA POÉTICA

Com uma vasta produção literária em prosa, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós traz conteúdos do cotidiano em suas obras, normalmente evocações das memórias da infância, as quais são reconfiguradas pela fantasia, através de uma linguagem poética. “O ser humano produz duas linguagens: uma linguagem racional, prática, e outra simbólica e mágica ou ainda emocional. A primeira linguagem pretende representar o mundo na sua lógica objetiva. A segunda linguagem, mágica e poética, essa é um ato de invenção.” (OLIVEIRA, 2017, p. 269). Esse escritor mineiro reveste temas racionais com uma linguagem inventiva, metafórica, causando efeitos emocionais. Seu material discursivo transita entre realidade e fantasia, conduzindo o leitor a lugares do devaneio, imemorial, com movimentos entre o vivido e o sonhado. Sobre seu processo de escrita, ele afirmou:

Em nossa memória mora o vivido e o sonhado. Sempre, na intimidade mais silenciosa, nossa real conversa com a fantasia. Não há memória pura. Estamos continuamente pensando que “foi assim”, mas poderia “ter sido assim”. A fantasia inaugura o novo no mundo. (QUEIRÓS, 2010, p. 3).

Entre o que aconteceu ou o que se supôs ter acontecido, entre a realidade e a fantasia, as palavras vão encontrando o seu lugar no imaginário do leitor, dando aos acontecimentos cotidianos a impressão de novidade, movendo sensações inusitadas, a partir da própria memória do leitor, que não é fidedigna, remontando a um tempo vivido ou imaginado. Antônio Joaquim Oliveira (2017, p. 272), afirma que “O tema da infância perdida e reencontrada, através da memória afetiva de impressões sentidas e depois recriadas pela imaginação do escritor/poeta, é um tema recorrente na literatura.” Bartolomeu Campos de Queirós usa frequentemente esse recurso discursivo para encantar os seus leitores. “A memória é afetiva, graças a importância do fator emocional, na aquisição das recordações. Mas ela é também imaginativa, uma vez que reconstitui e transforma, [...] o nosso passado, em função da nossa personalidade presente e da nossa projeção futura.” (OLIVEIRA, 2017, p. 272).

A prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós arregimenta fatos cotidianos e faz cobertura poética, dando ideia de originalidade, pelo jogo discursivo entre o dito e o subentendido. A respeito da prosa de Bartolomeu, Vânia Maria Resende (1988, p. 74), declarou: “[...] a linguagem poética, com que ele tece a narrativa, não se fecha numa leitura linear e imediata, mas permite ao leitor mais perspicaz e sensível adentrar a camada subjacente à linha sintagmática da estória, que segue sequente ao nível da narração.”

Os textos de Bartolomeu Campos de Queirós não se restringem a realidade, embora partam dela. A poesia que permeia a narrativa bartolomiana era reconhecida e exaltada. Muitos escritores e críticos falaram sobre a sua prosa poética. O crítico literário Fábio Lucas (2012, p. 4) disse que os textos de Bartolomeu Campos de Queirós têm “leveza, uma transparência que não se traduz em superficialidade. Antes, constitui abertura para regi-





ões profundas da comunicação poética. Por isso, sua expressão consegue ser, ao mesmo tempo, simples e densa.”

O escritor Leo Cunha, ao mencionar as obras de Bartolomeu Campos de Queirós, também faz referência às características de sua poética: “lirismo, delicadeza, expressividade, frequentemente um olhar reflexivo e filosófico sobre o ser humano, a natureza e as coisas do mundo. Tais qualidades de sua poesia saltam aos olhos do leitor.” (CUNHA, 2005, p. 79). Com uma prosa leve e ao mesmo tempo profunda, ele vai do particular ao universal, por versar sobre o cerne da alma humana. A respeito da formação e escritura de Bartolomeu Campos de Queirós, a escritora Henriqueta confirmou:

Não é ele tão somente um educador que sabe distinguir, através de estudos filosóficos, pesquisas estéticas e experiência pessoal no seu campo de atividade, o valor da arte no processo educativo. Ele é também um poeta – aquele que mergulha nas águas profundas da preexistência e da inocência, o que aporta à ilha onde todas as coisas se tornam maravilhosamente possíveis; o que acabou descobrindo o segredo da simplicidade. (LISBOA, 2004, p. 13).

Reconhecendo e validando o discurso literário de Bartolomeu Campos de Queirós, o professor e crítico de arte Márcio Sampaio ressalta a qualidade poética de textos que se pretendem memorialísticos, os quais podem ser apenas fantasia, mantendo sua obra sempre inovadora: “Em sua já extensa obra, Bartolomeu Campos de Queirós permanece fiel a um projeto de escritura que faz da invenção poética, do trabalho com a palavra nas suas diferentes instâncias um modo original de comunicação de experiências profundas [...]” (SAMPAIO, 2012, p. 4).

Ziraldo, cartunista e também escritor, comentou: “O Bartolomeu é poeta, nasceu com alma de poeta, o que o salvou. Ele é um homem generoso, que transformou suas dores em esperanças e afeto. (ZIRALDO, 2012, p. 4). Sobre a afirmação de Ziraldo de que Bartolomeu é poeta, Oliveira ressalta (2017, p. 276) que: “A narrativa poética é uma narrativa que retoma, em prosa, os recursos da poesia e constrói um universo privilegiado, um paraíso perdido e reencontrado.”

Sobre a sua prosa ser identificada como infanto-juvenil, o jornalista João Paulo (2012, p. 36-37) declara que “o julgamento é incorreto por vários motivos: Bartolomeu escreve para o ser humano, que não tem idade.” A criatividade na condução discursiva é reconhecida como um dos principais recursos que Bartolomeu Campos de Queirós utiliza para tornar seus textos sem fronteiras, os quais podem ser lidos de forma tranquila e agradável por pessoas de qualquer idade.

Ao mesmo tempo em que brinca com o lúdico, em que a criança tem acesso direto, traz reflexões filosóficas a partir do cotidiano, o que torna o texto universal. Assim: “Acredita-se que o reconhecimento mais valioso para este escritor é o prazer que os leitores, independente da faixa etária, sentem quando provam suas palavras poéticas, [...]. Logo,



retornar à infância, através das obras de Bartolomeu, é abrir a porta para deixar viver a nossa criança mágica.” (LIMA; PEREIRA, 2008, p.118).

Entre o comum e o inimaginável, sua escrita de alto teor poético é considerada interfronteiriça. Bartolomeu mesmo afirma que: “Não há fronteira para a escrita. O território do texto não tem limites. Ele ultrapassa as barreiras e se faz independente do escritor. A palavra escrita é, por si só, democrática por dar a voz ao leitor. Escrever é supor que o leitor sabe mais.” (QUEIRÓS, 2007, p. 58). Oliveira (2017, p. 269) pontua: “A fronteira que separa uma obra poética daquilo que não é obra poética foi e será sempre instável ao longo dos tempos.” Há, em Bartolomeu, análises que convergem para a identificação da sua prosa como poética. Considerando a afirmação de que a prosa poética ocorre “justamente porque conseguem desenvolver na prosa uma criação dotada de carga poética (PAIXÃO, 2013, p.153), Bartolomeu consegue que a sua prosa seja “levada ao estado da poesia, mas sem abrir mão do plano narrativo – ou extensivo.” (PAIXÃO, 2013, p.153).

Ao se referir ao escritor em análise, Edmir Perrotti (2004, p. 13) assegurou: “Bartolomeu Campos de Queirós, esse magnífico tecelão de palavras e sonhos.” Sobre os livros de Bartolomeu, Vânia Maria Rezende (1988, p. 71-72), ressalta: “[...] me sensibiliza sempre, com a mesma intensidade, tantas vezes os leio. De uma forma diferente, me fazem penetrar no plano do imaginário, impregnado de ludicidade, mistério e poesia [...]”.

Para essa estudiosa, a partir de linguagem simples, a prosa de Bartolomeu consegue abarcar metaforicamente a essência da realidade, na qual a visão do autor é inscrita. Sobre essas construções discursivas, o próprio Bartolomeu declara: “É que a fantasia, tomada como elemento para a construção literária, passa a adjetivar as coisas na perspectiva de estabelecer a beleza.” (QUEIRÓS, 2012, p. 52). E essa beleza é perceptiva mesmo diante de temas densos, em que morte, solidão e silêncio são evocadas para constituírem o fio narrativo.

MORTE, SOLIDÃO E SILÊNCIO NA PROSA POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

A morte, a solidão e o silêncio são temas recorrentes na prosa bartolomiana, mas com revestimento poético, o que leva o leitor a sentir leveza diante do abismo da alma humana, manifestados pela dor da morte, pela solidão perante o mundo, pelo silêncio profundo diante do inevitável, como nesse excerto: “Quando o avô desapareceu, a avó não conseguiu dormir. Recostou na cama do lado esquerdo, mastigando a solidão entre ave-marias. Não dormia. Se não existia mais amor, restava a saudade de um tempo que houve a felicidade.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 43).

No livro *Até passarinho passa* (2003), um menino experimenta a dor da perda através da morte de um passarinho. Utilizando-se de metáforas, o narrador em primeira pessoa, pressupostamente criança, sofre diante do sentimento de finitude e transitoriedade, atravessado de solidão: “E no escuro da primeira noite, em crua solidão, só um pensamento cruel e claro me acompanhava: até passarinho passa” (QUEIRÓS, 2003, p. 7).



Seja pela morte de um pássaro, ou da mãe, Bartolomeu Campos de Queirós, através de seus narradores, não mitiga temas densos: “Minha mãe nos deixou cedo. Partiu contrariada numa segunda-feira”. (QUEIRÓS, 2004a, p. 20). São comuns as experiências de tensão diante da iminência da morte, com efeitos de sentido, ora subjetivos, ora objetivos, como nos exemplos a seguir: “Doía muito ser menino. E dor, aumentada pelo silêncio, é como dente latejando com nervo exposto”. (QUEIRÓS, 1995, p. 22). “A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. Dia e noite ela gemia ou cantava.” (QUEIRÓS, 2004b, p. 28). No primeiro excerto, a dor é metafórica, subjetiva; no segundo é uma dor objetiva. Mas a delicadeza da linguagem suaviza a tensão provocada, trazendo reflexões profundas: “Ninguém sabia, nem as sábias ciganas, que morrer cedo era a sorte de sua mãe, mas assim foi.” (QUEIRÓS, 2004c, p. 4).

O silêncio surge em muitos dos seus livros, sob diferentes perspectivas. “Pela palavra dita tocamos no nosso silêncio necessário. Pela linguagem e pelo símbolo nos consolamos de um mundo absolutamente inexplicável” (CAVALCANTI, 2004, p. 27).

Assim, unindo realidade e fantasia, sua prosa desperta sentimentos e emoções. “O vazio de sua ausência trancava nossas bocas de maneira desmedida.” (QUEIRÓS, 2004b, p.12). Segundo OLIVEIRA (2017, p. 271), podemos dizer que obras literárias pertencem ao domínio poético quando “engendram, no seu conjunto, o sublime, o maravilhoso, o trágico, a fantasia, elementos urdidos numa linguagem poética que despertam no leitor sentimentos e emoções mais ou menos escondidos no subconsciente ou adormecidos nas águas porosas da memória”.

Os conteúdos das narrativas Bartolomiana são, ao mesmo tempo, simples e densos, por abordar questões existenciais. De forma simbólica, no âmbito dos enredos, com linguagem cuidadosa, as crianças vão encontrando caminhos para os seus próprios conflitos. Corroborando com a necessidade de abordagens de temas densos em textos produzidos ou não para crianças, mas que lhe apeteça, Joana Cavalcanti (2002, p. 42) declara que “Percorrer tais narrativas é de certa forma penetrar nos mais insondáveis conflitos que nos fazem penetrar na dor, no medo, na solidão, nas angústias, enfim naquilo que de fato representa a nossa condição lacunar” comum em todas as fases da vida.

A CONSTRUÇÃO POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

As narrativas de Bartolomeu Campos de Queirós se destacam, como vimos, pela linguagem carregada de sentidos. Normalmente o narrador vai impregnando o texto com suas impressões, lembranças e temporalidades, com um discurso atravessado de lugares subjetivos, que vão sendo erguidos no imaginário do leitor, a partir do que é narrado, visto que esses lugares pertencem a um imaginário coletivo. Os textos de Bartolomeu Campos de Queirós trazem assuntos cotidianos, como vistos anteriormente em alguns recortes. Não há exclusividade temática, considerando que são episódios que emanam da coletividade, mas a singularidade ocorre a partir do jogo semântico que o autor realiza, no ato de

narrar, o que confere originalidade ao texto. Sobre a classificação de textos como literário ou didático, o autor em questão informou:

O que me leva a diferenciar um texto literário de um texto didático reside aí. Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. (QUEIRÓS, 2012, p. 74).

Por conhecer bem a língua, Bartolomeu utilizava com maestria diferentes recursos discursivos, onde se destaca a metáfora. Sobre essa figura de linguagem, ele pontuou: “A metáfora é apta também para democratizar o texto, torná-lo possível a um número maior de leitores. Por assim ser, uso com desmedo suas qualidades. Elas são capazes de abrandar, diante do leitor, o peso de apenas eu conhecer pedaços das coisas.” (QUEIRÓS, 2012, p. 74).

No livro *O olho de vidro do meu avô* (2004) o narrador evoca a lembrança de uma visita ao quintal do avô. Ao ver as jabuticabeiras, ele associa a olhos: “Lembro-me de um dia no quintal, com meu avô, embaixo de um pé de jabuticabas. Eram milhares de olhos pretos me espiando, me convidando a saboreá-los.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 17). Antônio Donizeti Pires (2006, p. 40) sustenta que “a mensagem da prosa literária também pode ser poética, uma vez que esta se vale de procedimentos próprios da poesia no trabalho com a linguagem.”

Em outro trecho do livro anteriormente mencionado, o narrador relaciona a cor dos olhos do avô, que eram azuis, com o mar e faz relações metafóricas, recorrendo a outras relações dentro do mesmo campo semântico, como navegação e ancoragem: “Mas eles eram azuis e muito longe do mar. Mesmo assim eu navegava. Inventava que o mar tinha aportado nos olhos de meu avô. Encarava seu olhar e permanecia ancorado.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 17). Em outro ponto, o narrador diz: “O lenço ampara as lágrimas de quem não gosta de rosto temperado. É bom sentir as lágrimas rolando pelo rosto como um rio quente.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 16). As lágrimas, por serem salgadas, temperam o rosto como o sal, e por escorrer no rosto, é comparada a um rio quente. Em entrevista à *Revista Palavra*, Bartolomeu Campos de Queirós informou que foi criado brincando com as metáforas, na companhia do avô paterno que escrevia nas paredes da casa a história da pequena cidade. “Cada metáfora estreava mais ambiguidades e, conseqüentemente, mais escolhas”. (QUEIRÓS, 2012, p.45).

Outro recurso bastante utilizado por ele foi a comparação, conduzindo o leitor a forjar relações interdiscursivas, a partir do contexto dado. No excerto “A memória é como cobra” (QUEIRÓS, 2004a, p. 17), o leitor é provocado a recorrer a conhecimentos prévios sobre o animal referido para estabelecer uma relação de sentido proposta pela frase. A metáfora e as comparações, possibilitam múltiplas interpretações e instigam o leitor a participar mais ativamente na construção do sentido do texto. Maria Lília Simões de Oliveira assegura que:

Cada livro de Bartolomeu Campos de Queirós poderia ser analisado pelos labirintos da semântica, pois essa estratégia discursiva compõe o estilo



desse autor. Sua força expressiva está antes nos jogos de sentidos que na originalidade do tema. (OLIVEIRA, In: SILVA; TURCHI, 2002, p. 138).

Outro recurso discursivo explorado para a constituição de sentido na prosa de Bartolomeu Campos de Queirós é a metonímia. No livro anteriormente referido *O olho de vidro do meu avô* (2004), o autor realiza muitos jogos discursivos, instituindo outros sentidos a partir do nome da cidade do avô: “A cidade do meu avô se chamava Bom Destino [...]. Dormia cedo e acordava com o canto dos galos. [...] O mundo devia se chamar Bom Destino. É um nome bonito para quem está aqui só de passagem.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 25-26). Há também paradoxos no texto *O olho de vidro do meu avô* (2004), como o do silêncio: “Não há um só barulho que o silêncio não escute.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 10).

A sinestesia também está muito presente nos textos desse escritor e provoca sensações inusitadas, como neste trecho: “É tão bonito quando um olhar sorri...” (QUEIRÓS, 2004a, p. 15). Utilizada com cuidado discursivo, a sinestesia contribuiu na composição de sua prosa poética, junto a outras figuras de linguagem: “Muitas vezes esse silêncio se misturava com o cheiro do alho que minha avó refogava para o arroz; possuía o aroma do café coado na hora; tinha o gosto dos sonhos que minha avó fritava e cobria com açúcar e canela”. (QUEIRÓS, 2004a, p.10).

Bartolomeu Campos de Queirós também explorava adágios, repetições e recorria ao senso comum, gerando uma relação de pertencimento com o leitor. No trecho abaixo, há uma sequência de repetições de uma expressão popularmente usada: “por via das dúvidas”, quando se quer imprimir cautela, prudência: “Quando adoecia, minha mãe chamava o farmacêutico, por via das dúvidas. Mas, por via das dúvidas, acendia uma vela. Por via das dúvidas escaldavam um chá. Por via das dúvidas mandavam benzer. E eu, por via das dúvidas, voltava a ter saúde.” (QUEIRÓS, 2004a, p.9).

No excerto seguinte, ele recorre a ironia, também explorada por este escritor: “Diva, que namorava todos os rapazes da cidade, se dizia religiosa e durante o dia ajudava nos ofícios da igreja. Nas noites frequentava os velórios” (QUEIRÓS, 2004a, p. 23). A referida personagem, tia do narrador, dizia ao pai que sua vida terminaria num convento. Aqui entra novamente a ironia: “Só faltava decidir se seria Franciscana ou Carmelita descalça.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 20). Em seguida, o narrador apresenta o desfecho: “Um dia fugiu para Goiás, com um amor casado”. (QUEIRÓS, 2004a, p. 23).

Entre comparações, metáforas, sinestesia e outros recursos linguísticos, o texto vai se cadenciando e se apresentando para o leitor como uma viagem para muitos lugares, mesclando realidade e fantasia que são feitas da mesma essência: a palavra. Os signos poéticos vão estruturando imagens, construindo variados sentidos e a narrativa ganhando forma e força no imaginário, no silêncio do leitor. “O silêncio é essência” (QUEIRÓS, 2004a, p.6).

Fernando Paixão (2013, p.152) assevera que “em geral, a prosa poética costuma recorrer a figuras típicas da poesia, como a aliteração, a metáfora, a elipse, a sonoridade das



frases etc. Desse trabalho consciente com a linguagem, nasce a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós”. Considerando a afirmação de que “a linguagem poética é, em relação à língua, essencialmente marcada pela metalinguagem” (PIRES, 2006, p. 43), Bartolomeu era um artesão da palavra, burilando-as até produzir os efeitos desejados.

Ele brincou com a linguagem ao longo dos anos, deixando uma vasta prosa poética, através da combinação de figuras e temas, construindo estruturas discursivas lúdicas e plurissignificativas, o que tornou suas produções semanticamente ricas, permitindo a inserção de leitores de diferentes perfis que se identificam com o enredo, seja pela temática ou pela poética, a qual evoca memórias, imagens e sensações.

Bartolomeu Campos de Queirós veste as palavras de fantasias para que elas provoquem no texto maior embelezamento e cheguem ao leitor amenizando as dores que são suscitadas. A esse respeito, ele afirmou: “Uso da fantasia para amenizar um pouco a minha grande culpa. [...]. Navego na cobiça de um mundo mais bonito.” (QUEIRÓS, 2012, p.52). A forma como as palavras são adjetivadas dão à expressão outro significado, inclusive mais poético, pelas escolhas que o escritor faz:

No caso da prosa poética, fica evidente que sua característica principal está relacionada com as qualidades da prosa; por isso mesmo, apresenta uma tendência voltada para acolher textos maiores – narrativos ou não –, mesmo que procure fixar um olhar lírico sobre a realidade. As frases e parágrafos acabam por supor uma dinâmica extensiva para o texto e as imagens evocadas.” (PAIXÃO, 2013, p.152).

Assim, mesmo trabalhando discursivamente com a dor, ao abordar temas dolorosos, o texto de Bartolomeu Campos de Queirós mantém a beleza, provocada pelos recursos poéticos utilizados. Observe o trecho: “Lembro-me de que quando sua dor era maior que a cruz, ela se assentava na cama, entre lençóis e brancura, e se punha a cantar. Sua voz afinada desafinava a nossa esperança. A música foi sua maneira de prolongar a partida.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 20). A expressão “dor maior” lembra dó maior, tom musical na sua forma mais natural. As associações prosseguem, como a afinação da voz e desafinação da esperança (medida por uma espécie de diapasão do existir). No final do excerto, ele fala do prolongamento da partida pela música, que também tem seus prolongamentos no som, recurso chamado de fermata. “Na prosa poética predominam a harmonia e o ritmo, para além de figuras de estilo originais do autor/poeta. (OLIVEIRA, 2017, p. 276).

Esses e outros recursos linguísticos são estratégias utilizadas para operar na construção de sentidos, abrindo caminhos plurissignificativos para o leitor, o qual tem maior possibilidade interpretativa, a partir de suas experiências, memória e imaginação. Para Oliveira (2017, p. 270), na escrita de prosa poética é importante “que os elementos formais estejam ao serviço do sentido estético e criativo, em vez de ser apenas ornamento do texto, como na retórica, porque, a poesia é, antes de mais nada, arte, a linguagem ancorada na própria linguagem.”





Assim, entre fantasia e realidade, entre o vivido e o sonhado, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós vai ressignificando a existência, tornando o real e o imaginários instâncias indissociáveis. Utilizando-se da memória e da imaginação, o mundo narrado vai ganhando tons, formas, cheiros, sabores e povoando o imaginário do leitor, provocando sensações e, por vezes, desassossego, mostrando o abismo da alma humana em delicadezas, pela leveza das palavras. Para o escritor: “Escrever é imprimir experiências do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo da ilusão de tocar a completude.” (QUEIRÓS, 2007, p. 12).

Assim, por toda a sua produção, não apenas em quantidade, mas principalmente em qualidade, destacando-se na prosa poética, este escritor se consagrou na literatura brasileira, ganhando diferentes prêmios literários e uma crítica que sempre reconheceu o seu potencial narrativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a pesquisa realizada cumpriu com os objetivos propostos, no sentido de analisar os recursos discursivos que conferem ao texto literário de Bartolomeu Campos de Queirós uma perspectiva poética. Através da análise de excertos literários, considerando estudos teóricos que apresentam características que configuram uma narrativa como poética, a presente pesquisa mostra a poesia que permeia os textos narrativos bartolomianos. Espera-se que esse estudo possa contribuir com outras pesquisas de mesmo cunho investigativo, por revelar configurações poéticas em textos narrativos.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2004.

CUNHA, Leo. **Poesia e humor para crianças**. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

LISBOA, Henriqueta, In: CESARINO, Maria Augusta Nóbrega (org.). **Bartolomeu Campos de Queirós – 30 anos**. São Paulo: Global Editora, 2004.

LUCAS, Fábio. In: **Revista Notícias**. ed. 4. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2012.

PAIXÃO, F. Poema em prosa: Problemática (in) definição. **Revista Brasileira**. Fase VIII. Abril-Maio-Junho 2013. Ano II. No 75.p.151 Disponível em: <www.academia.org.br/revistabrasileira>. Acesso em: novembro de 2019.



LIMA, M.M. Soares de; PEREIRA, Jaquelânia A. **A infância poética em Bartolomeu Campos de Queirós: uma leitura de Ler, escrever e fazer conta de cabeça.** In: PINHEIRO, H. 2008.

PERROTTI, Edmir. In: CESARINO, Maria Augusta da Nóbrega (org.). **Bartolomeu Campos de Queirós – 30 anos.** São Paulo: Global Editora, 2004.

PIRES, Antônio Donizetti. “**O concerto dissonante da modernidade: narrativa poética e poesia em prosa**”. **Itinerários**, Araraquara, n. 24, p. 35-75, 2006.

PAULO, João. Bartolomeu Campos de Queirós lança romance de maturidade. In: SERRA, Elizabeth (Org.). **Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora.** São Paulo: Moderna, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Por parte de pai.** Belo Horizonte: RHJ, 1995. QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Até passarinho passa.** São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **O olho de vidro do meu avô.** São Paulo: Moderna, 2004a.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça.** 6 ed. São Paulo: Global, 2004b.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Ciganos.** São Paulo: Global, 2004c.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. In. **Revista Palavra.** Sesc literatura em revista. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. Ano 4, número 3, Rio de Janeiro: julho de 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. In. OLIVEIRA, Ieda de. (org.). **O que é literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2005.

RESENDE, Maria Valéria. **O menino na literatura brasileira.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

SAMPAIO, Márico. In: **Revista Notícias**, ed. 4. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2012, p. 4.

OLIVEIRA, António Joaquim. Ética poética de A Sibila, p. 269-280. In: LIMA, Isabel Pires de (et al.). **Ética e política na obra de Agustina Bessa-Luís: Fundação Eng. António de Almeida**, imp. 2017. - 416, [1] p. ; 23 cm. - ISBN 978-972-80-12-46-5.

OLIVEIRA, Maria Lília Simões de. **A memória da infância no discurso literário de Bartolomeu Campos de Queirós.** In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas.** São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ZIRALDO, In: **Revista Notícias**. ed. 4. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2012, p. 4.

O LÚDICO PELO LÚDICO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DE POEMAS

Daniely Aliny da Silva Barros

Mestranda em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN)

Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

Profa. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

do Rio Grande do Norte – IFRN,

Profa. do Mestrado em Ensino – Posensino/UERN/IFRN/UFERSA

e do doutorado em ensino – RENOEN/IFRN



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

OS POEMAS E A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA

Os poemas apresentam uma dimensão lúdica que se funde em jogo e brincadeira. Neles, a norma do jogo e a liberdade da brincadeira se coadunam enriquecendo as experiências lúdicas da infância. Eles estão presentes na vida dos pequenos desde a primeira infância a partir das cantigas de ninar que, oralizadas pela figura materna, embalam sonhos. Mas, durante a escolarização, como promover o acesso das crianças aos textos poéticos motivando-as para a experiência lúdica e de aprendizagem que esses textos podem proporcionar?

Trazemos então para esse artigo uma pesquisa realizada que possibilita a reflexão em torno da contribuição para o fortalecimento da leitura literária de expressividade poética na formação de leitores da escola básica, verificando a atuação da escola nesse percurso formativo e contribuído à sua melhora.

Nestas circunstâncias, o presente estudo de natureza qualitativa, sugere uma sequência didática baseada em poemas que tematizam o universo dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras. Esta proposta metodológica é direcionada ao segundo ciclo do ensino fundamental I, na qual visamos especificamente, explorar a leitura e a compreensão desses textos; promover a aprendizagem dos elementos estilísticos tais como rimas, sons, jogos de palavras e sentidos figurados; bem como, desenvolver situações favoráveis a declamação.

Para atingir o objetivo principal acima mencionado, reportamo-nos a Dolz; Noveraz; Schneuwly (2004) e o modelo de sequência didática ao qual propõem, bem como, embasamos nossas discussões a partir de autores que versam sobre a literatura e a formação leitora, dentre os quais citamos: Amarilha (2004a, 2011b), Frantz (2011), Girotto e Souza (2010), Pontes (2012, 2021), Pinheiro e Santos (2021). Também amparamos nossas discussões sobre jogos, brinquedos e brincadeiras em Kishimoto (2011).

Em suma, “o lúdico pelo lúdico”, parte nominal deste artigo, reflete a intencionalidade desta pesquisa em tematizar as vivências brincantes da infância a partir do jogo poético proposto em poemas como os de Barros (2021), Meireles (2012), Leitão (2009) e Paes (2012).



POEMA: JOGO OU BRINCADEIRA?

A infância é um período naturalmente lúdico que se nutre das ações que envolvem o brincar. Para Kishimoto (2011, p.24) “pode-se dizer que [brincar] é o lúdico em ação” e para que a ação de brincar ocorra é preciso que haja um suporte denominado brinquedo. O brinquedo é entendido como todo e qualquer objeto utilizado com finalidade lúdica, ou seja, para brincar.

Assim, o carrinho de plástico da loja, a boneca de pano e o barco de papel são considerados brinquedos quando manipulados por crianças em situações lúdicas, sejam eles confeccionados industrialmente ou de forma artesanal, sejam eles variados quanto a sua composição material.

Nas brincadeiras mediadas pelo brinquedo não existem regras socialmente conveniadas como nos jogos pois o brincar é livre! Assim o carrinho da loja pode ser o carro de corrida mais veloz ou aquele que precisa de reparos mecânicos, a boneca de pano pode ser a filha ou a irmã mais nova, o barquinho de papel pode ser um suporte incrível para colorir ou um excelente experimento de flutuação na água.

Todos os exemplos supracitados demonstram que é na liberdade da imaginação para o brincar que a criança faz representações da realidade a partir da utilização de brinquedos. Mas será que as experiências lúdicas da infância estão somente atreladas ao brincar a partir da concretude de objetos aos quais denominamos brinquedos?

A escrita poética do consagrado poeta Manoel de Barros em “O menino que carregava água na peneira” revela-nos que é possível brincar com palavras quando a voz poética evocada neste poema diz:

[...] O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor! [...]
(BARROS, 2021, p.22 et seq.)

Em outra composição poética de Manoel de Barros, intitulada “Poeminha em língua de brincar”, o brincar com palavras também é exaltado por um eu lírico que descreve um menino que:

[...] Sentia mais prazer de brincar com palavras
do que de pensar com elas.
Dispensava pensar [...]

Aprendera no circo, há idos, que a palavra tem
que chegar ao grau de brinquedo
para ser séria de rir [...]
(BARROS, 2019, p.8 e 12)

Conforme vimos, o conteúdo temático dos trechos nos poemas acima selecionados, revelam a infância como um período exponencialmente lúdico que, para além do simbolismo do brinquedo, pode encontrar na linguagem escrita, especialmente nos poemas, fonte de prazer e diversão.

Para Amarilha (2004a), há nos poemas certos padrões estruturais relacionados aos aspectos sonoros, métricos e semânticos que fazem com que estes textos assumam uma condição lúdica relacionada especificamente ao jogo.

Quando pensamos em jogo, admitimos uma situação lúdica e competitiva permeada por regras socialmente praticadas e compartilhadas entre os adversários (Kishimoto, 2011). Assim, tal como um jogo de tabuleiro que admite um número “x” de participantes para competir e determinadas regras para seguir, os poemas selam um desafio entre poeta e leitor, em que uma composição rigorosamente ordenada se revela na estrutura de versos e estrofes, cabendo ao leitor esforço e concentração em prol do desenvolvimento da sua capacidade interpretativa.

Mesmo que a licença poética favoreça a liberdade de expressão temática, o poeta não foge a estrutura que define o gênero de sua composição. Do mesmo modo que a liberdade de interpretação do leitor também segue cerceada sob uma certa lógica permeada pela intencionalidade textual. Sobre essa interlocução Eco (2011, p.13) nos lembra que “a leitura de obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação”.

O jogo é delimitado pelo tempo e pelo espaço e isto também é normatizado: as partidas de futebol, por exemplo, assumem dois tempos de 45 (quarenta e cinco) minutos e a arena de embate é o campo. Nos textos literários o tempo é o da leitura, o espaço é o do texto e de acordo com Amarilha (2004a, p.30) essa norma de temporalidade e de ambiência ficcional

[...] nos permite vivenciarmos quase que, contemporaneamente, outras realidades, sem perturbarmos nosso cotidiano, pois são eventos regidos por normas específicas no tempo e no espaço” que viabilizam nos teletransportarmos a lugares e épocas distintas em relação a que vivemos.

Conforme abordamos, os poemas apresentam uma dimensão lúdica que se funde em jogo e ao mesmo tempo em brincadeira. Neles, a norma do jogo e a liberdade da brincadeira se coadunam e, talvez, por causa dessa bivalência lúdica sejam tão vitais à infância.

As músicas de ninar e as cantigas de roda são os primeiros poemas aos quais a criança tem contato através da oralidade materna e familiar (Frantz, 2011). Estes estão presentes na vida dos pequenos desde a primeira infância e continuam a manifestar-se na





educação infantil e nos primeiros anos de escolarização primária através das parlendas, adivinhas e trava-línguas, sobretudo em períodos alusivos as tradições folclóricas.

Se, por um lado, a escola é a instituição responsável por aproximar a criança pequena aos textos poéticos, por outro, também poderá afastá-la deste tipo de manifestação textual gradativamente conforme a sua evolução nas etapas de escolarização.

Conjecturamos que esse desmame poético acontece porque persiste nas escolas um ensino pragmático que tende tanto a substituir leituras lúdicas, por leituras “sérias” e “utilitárias”, como também tende a transformar essas leituras lúdicas, em leituras mais “sérias” e “utilitárias”.

Nos livros didáticos, por exemplo, o fenômeno da fragmentação dos textos literários é recorrente, sob a perspectiva de torná-lo útil e direcionado ao atendimento de uma especificidade relacionada ao ensino da Língua Materna. Para Pinheiro; Santos e Pontes (2021, p.122) “Quando se dá ênfase apenas aos recortes, [os autores de livros didáticos] não recorrem a mecanismos que contribuam de forma significativa para que os alunos se tornem leitores proficientes”.

Por vezes, a última centelha à leitura literária do texto integral é sustentada pela predileção dos professores por textos narrativos enquanto os poemas seguem rasamente margeando as festividades escolares, conforme reflete Amarilha (2004a, p.26): “[...] A poesia [dos poemas] ocupa um espaço muito reduzido, sendo-lhe reservada, na maioria das vezes, uma função ornamental nas datas festivas do calendário escolar [...]”.

A autora leva-nos a conjecturar que a rasa apreciação do texto poético nos contextos escolares seja sintoma da escassez de estudos científicos sobre a poesia versificada em interface com o ensino e a formação leitora, o que mais profundamente, nos leva a concluir que a raiz do problema está na “desproporção entre a produção narrativa e a poética no campo da Literatura Infantil Brasileira” (Amarilha, 2011b, p. 147).

Se por um lado temos o texto versificado como elemento lúdico tangível à infância e, por outro, a possibilidade de a escola cercear o trabalho com poemas na progressão dos anos escolares, temos que tamanha inconsistência exige reflexões que possam contribuir para cessar esta contradição em prol do fortalecimento da leitura literária sob a expressividade poética na formação de leitores da educação básica.

Nestas circunstâncias o presente estudo sugere uma sequência didática baseada no modelo de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Para estes autores as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.96). Assim, o estudo sistemático de um determinado gênero textual é seccionado em fases denominadas pelos autores como: 1) Apresentação da situação e produção inicial; 3) Módulos e 4) Produção final.

A apresentação da situação e a produção inicial são fases que ocorrem num mesmo momento. A finalidade da apresentação inicial é ativar o conhecimento prévio do aluno e dar sentido a atividade de produção inicial que, por sua vez, permitirá ao professor



verificar o conhecimento prévio dos seus estudantes através da materialidade do discurso discente elaborado oralmente ou por escrito acerca do gênero textual escolhido.

Nos módulos o gênero textual é decomposto para que as atividades aqui geradas possam trabalhar as especificidades do gênero escolhido, por isso, o número de módulos é flexível e dependerá dos aspectos específicos que o docente planeja trabalhar em correlação com as lacunas formativas percebidas pelo docente na análise da produção inicial dos seus discentes.

Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.106) a fase de produção final em que se propõe oralmente ou por escrito “[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Nesta fase é possível que o professor faça uma análise do progresso discente, por meio da comparação entre sua produção inicial e final.

A próxima seção trata de um exemplo de sequência didática baseada no modelo estrutural acima detalhado, no qual elegemos os poemas, que tematizam as relações da infância com os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, para desenvolver mediações de leitura e atividades que se relacionem a escolha destes textos literários por considerarmos a relevância da sua função lúdica à infância.

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE POEMAS

A leitura e a oralidade de poemas são práticas de linguagem contempladas pela Base Nacional Comum Curricular que, em seu campo artístico-literário para o ciclo de 3º ao 5º ano do ensino fundamental I, expressa as seguintes habilidades:

Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros; declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. (BRASIL, 2018, p.133).

Tais habilidades poderão ser exploradas ao longo de 05 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos, durante a disciplina de Língua Portuguesa em turmas pertencentes ao segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental. A seguir, descrevemos a sequência:

1) Apresentação da situação e produção inicial

A apresentação da situação poderá acontecer em uma roda de conversa. O professor disporá no centro da roda alguns brinquedos (carrinho, boneca, pião, ioiô, etc), jogos (damas, quebra-cabeça, dominó, etc) e livro de poemas¹.

O professor deverá indagar aos alunos se todos aqueles objetos causam diversão questionando-os o porquê de suas respostas. Com esta problematização, espera-se que os alunos consintam que os jogos e brinquedos causam diversão porque servem “para

¹ Sugestão de obra: “Ou isto ou aquilo” de Meireles (2012).



brincar”, mas alguns alunos poderão dizer que o livro não causa diversão por serve “para ler” enquanto outros poderão concordar que o livro causa diversão porque se divertem durante os momentos de leitura.

A partir destas previsões quanto ao uso social dos objetos dispostos, o professor poderá aprofundar a discussão mostrando que todos os objetos causam diversão embora tenham finalidades diferentes relacionadas a jogar, a brincar e a ler, assim como, trabalhar a diferença conceitual entre brincar e jogar, considerando a liberdade do brincar e as regras no jogar já discutidas na introdução deste escopo, como também, mostrar que dentro da leitura é possível brincar e jogar com as palavras escritas em uma obra.

O professor poderá exemplificar que no jogo de damas há dois adversários e no jogo da leitura também (o autor e o leitor); que não há jogo de damas sem o tabuleiro assim como não há leitura sem o livro, que da mesma forma que tentamos vencer no jogo de damas, na leitura também tentamos vencer os desafios propostos pelo autor visando compreender o texto, por isso, nos concentramos para entender a obra e visualizar o que o autor propõe expressar.

O professor poderá prosseguir exemplificando que cada livro trata de um tema diferente e que o autor é livre para escolher sobre o que deseja escrever e como deseja escrever, devendo acrescentar que o leitor tem autonomia para interpretar o que o autor escreveu (dentro de uma certa lógica) e que poderá recontar a sua versão sobre a leitura de diversas maneiras (escrevendo, declamando, desenhando) sempre de acordo com seu ponto de vista, tal como na brincadeira em que a criança é livre para brincar como quer.

A partir de tais discussões, o docente proporá a leitura do poema “A bola rola” presente na obra intitulada “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles em que, ao fim da leitura, indagará os alunos sobre qual tema a poetisa contemplou no texto, chamando a atenção dos alunos para a estrutura do poema (versos e estrofes) e para as palavras que possuem sons parecidos (rimas).

Após a leitura o professor convidará a turma para que elejam, assim como no poema lido, um brinquedo, jogo ou brincadeira como tema de um poema coletivo em que cada aluno será responsável pela criação de um verso. Esta atividade favorecerá a liberdade de criação estética dentro de um tema comum a todo o grupo.

2) Módulos

Para esta sequência didática, pensamos três módulos. O primeiro módulo focará no estudo de rimas e poderá ser realizado com base no livro “Folclorices de brincar”² de Mércia Maria Leitão.

O professor poderá realizar a atividade deste módulo dividindo sua turma em pequenos grupos aos quais entregará a cada grupo um dos doze poemas existentes no livro. O pequeno grupo deverá fazer a leitura e posteriormente responder ao quadro abaixo:

2 LEITÃO, Mércia M^a. Folclorices de brincar. SP: Editora do Brasil, 2009.

Quadro 1: Atividade com rimas

JOGO DAS RIMAS		
A rima é um recurso estilístico muito utilizado em poemas. Elas são as combinações de sons existentes nas sílabas que formam as palavras. (Ex: melão rima com limão; mel rima com pastel, quiabo rima com nabo). Descubra, no poema, os pares de palavras que rimam, acrescente cada palavra do par na 1ª e na 2ª coluna e, em seguida, acrescente uma nova rima inventada por você na 3ª coluna.		
1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra

Fonte: As próprias autoras, 2023.

Também será possível que o professor trabalhe a visualização como estratégia de leitura. Neste sentido, esclarecemos que uma estratégia de leitura tem a função de fazer com que o leitor compreenda melhor o texto e para Girotto e Souza (2010, p.85) a estratégia mencionada consiste em fazer com que o leitor elabore “significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.”

Por isso, é válido solicitar que após a leitura, os discentes possam registrar o assunto do poema através de desenhos, que ao final, poderão ser comparados com as ilustrações presentes no livro, elaboradas pelo artista plástico Ivan Cruz. Um mural poderá ser organizado para expor os trabalhos artísticos do alunado que, em suma, representam uma releitura das obras de Ivan Cruz.

De forma interdisciplinar, nas aulas de Educação Física, um circuito poderá ser pensado para que os discentes vivenciem o contato com os brinquedos e brincadeiras populares sugeridos na obra literária.

No segundo módulo, a atividade será conduzida a partir da letra da canção “João e Maria”³ composta por Chico Buarque. Os alunos farão a leitura da letra e o professor poderá utilizar a inferência como estratégia de leitura para explorar o significado palavras que os alunos julguem desconhecidas por eles ao longo da leitura.

Para Girotto e Souza (2010, p. 76) “leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão [...]”. Nessa perspectiva, elaboramos um quadro nos seguintes moldes para que seja preenchido após a leitura, buscando a exploração do recurso inferencial.

Quadro 2: Atividade inferencial

DESCOBRINDO VOCABULÁRIOS NOVOS		
Palavra do poema que eu desejo conhecer	Registro da estrofe em que se encontra esta palavra	O que eu acho que esta palavra significa...

Fonte: As próprias autoras, 2023.



3 BUARQUE, Chico. João e Maria. In: Chico ao vivo. Vol. 2. BMG Brasil, 1999. Um CD (faixa 28).



Após a socialização das respostas presentes no quadro por cada aluno, o professor poderá sugerir que os discentes pesquisem em dicionários físicos ou virtuais, o real sentido dos vocabulários levantados e, para enriquecer a aula, poderá apresentar a música aos alunos, através de um aparelho de som, a fim de promoverem juntos um momento em que todos possam ouvi-la e cantá-la.

No terceiro módulo o docente deverá ler coletivamente o poema “Convite” de José Paulo Paes. Este poema evoca a comparação enquanto figura de linguagem estabelecendo explicitamente uma analogia entre brincar com brinquedos e brincar com palavras quando seu eu lírico diz:

“Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião [...]”
(PAES, 2012, p.37)

É possível que a partir desta estrofe, o professor questione seus alunos sobre o que é possível brincar de acordo com a leitura e, com isso, espera-se que os discentes digam que é possível brincar com palavras, com bola, com papagaio e com pião.

Sugerimos que o professor solicite que os alunos façam uma divisão semântica ao questioná-los sobre quais itens são brinquedos e quais não são. Dessa forma, é possível que os alunos digam que “bola” e “pião” são brinquedos e que “palavras” e “papagaio” não são. A partir disso, proporá o preenchimento do seguinte quadro que será respondido coletivamente na lousa:

Quadro 3: Atividade denotação e conotação.

SENTIDO REAL OU FIGURADO?				
Palavra	O que significa esta palavra?	Desenhe a palavra de acordo com o que ela significa	O que a palavra pode significar?	Desenhe a palavra de acordo com o que ela pode significar
bola	brinquedo		brinquedo	
pião	brinquedo		brinquedo	
papagaio	animal		brinquedo	

Fonte: As próprias autoras, 2023.

Através do quadro é plausível que o professor demonstre, através da palavra “papagaio”, que há diferentes sentidos atribuídos à uma palavra. Assim, estabelecerá a definição



entre o sentido real/literal da palavra (denotativo) e o seu sentido figurado (conotativo), conforme demonstrado com a palavra papagaio cujo sentido denotativo remete a um animal e o sentido conotativo remete a um brinquedo. Assim, o professor poderá explicar que o sentido figurado é muito usual em poemas e que no caso do poema lido a palavra “papagaio” remete a um brinquedo (a pipa) e não a um animal.

3) Produção final

Neste momento o docente poderá solicitar a produção discente final de um poema a partir do texto poético “Convite” de Paes (2012), já trabalhado no último módulo, pois ao fim do referido poema, o eu lírico lança um convite ao seu leitor quando sugere de forma indagativa “[...] Vamos brincar de poesia?”.

Como culminância, um sarau literário poderá ser organizado para que os alunos possam expressar, declamar e apresentar suas obras para toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos que a literatura infantil, na especificidade dos poemas, tem como objetivo primordial suscitar o prazer do leitor a partir da sua dimensão lúdica e estética e que a escola tem um papel fundamental na formação de leitores capazes de dar significado ao que leem com prazer e encantamento.

Dessa maneira, quando devidamente apresentada em situações de ensino, sabemos que a literatura encontra no espaço escolar um campo de oportunidades para desenvolvimento do gosto discente pela leitura, pois de acordo com Pontes (2012, p.17) “[...] a relação da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura”.

Por isso, acreditamos que a proposta de sequência didática apresentada ao longo deste escopo representa uma oportunidade de aproximação daqueles que habitam a educação básica aos textos versificados.

Nossas sugestões, consubstanciadas em momentos de mediação de leitura e atividades didático-pedagógicas, não estão isentas do pragmatismo que conduz e rege todo e qualquer tipo de ensino, porém chamamos a atenção e o cuidado do nosso leitor docente, para que desejando aplicar esta sequência ou adaptá-la a sua realidade escolar, não perca o objetivo primeiro do trabalho com a literatura que é o de corroborar ao projeto de uma formação leitora fluida e prazerosa.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. O lúdico na literatura: o caso da poesia. In: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004a.



AMARILHA, Marly. Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.41, n.41, n.27, jul/dez, 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4005> Acesso em: 30/10/2023.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. 1ª ed. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.

BARROS, Manoel de. **Poeminha em língua de brincar**. 1ª ed. SP: Companhia das Letrinhas, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ECO, Umberto (1932). **Sobre a literatura**. Eliana Aguiar (trad.). Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.

FRANTZ, Mª H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J de. Estratégias de leitura: para ensinar a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, Mércia Mª. **Folclóricos de brincar**. SP: Editora do Brasil, 2009. MEIRELES, Cecília (1901-1964). **Ou isto ou aquilo**. 7.ed. SP: Global Editora, 2012. PAES, José Paulo *et al.* **Poesias**. 18. ed. SP: Ática, 2012.

PINHEIRO, A. de A.; SANTOS, K. K. F. dos; PONTES, V. M. de A. A formação leitora: uma proposta metodológica com um poema de Manoel de Barros. In: FERREIRA, N. B. da S. *et al.* **Conexões: linguagens e educação em cena**. Campina Grande, PB: Amplla, 2021.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

POEMAS AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA: INFÂNCIAS EM PERSPECTIVA

Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro
UNESP-Araraquara

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto pretende pensar estratégias de ensino de poesia, partindo de três poetas africanas de língua portuguesa. Nesse intuito, selecionamos os seguintes poemas para compor o *corpus*: “November without water”, da angolana Paula Tavares; “O vendedor”, da saotomense Conceição Lima e “Os meninos”, da caboverdiana Vera Duarte. Os três textos têm em comum o tema da infância, muito relevante para diversas culturas africanas, de acordo com Nsang Kabwasa (1982, p.14), que afirma que, na tradição ancestral de muitas culturas do continente, os mais velhos e os mais novos são vistos como os dois pilares principais das sociedades: é o mais velho quem, oralmente, passa os ensinamentos ancestrais para o mais novo, que decorará essas lições e, posteriormente, irá colocá-las em prática. Nas composições atuais, o tema permanece presente como modo de resistência à modernidade capitalista que, em geral, coloca à margem as crianças e os mais velhos, uma vez que não fazem parte do mercado formal de trabalho. Segundo Laura Padilha (2007, p.25), em seu estudo sobre ficção angolana, nas obras literárias atuais, vemos “[...] mais velhos e mais novos que, juntos, procuram reconstruir, dialogicamente - o velho, pela memória e pela palavra, e o novo, pela esperança e pelo jogo -, o mundo angolano fragmentado.”

Cada um dos poemas que compõem nosso *corpus*, porém, apresenta realidades de infâncias diferentes, explorando a linguagem poética, por meio, por exemplo, da criação de imagens, metáforas e ritmos que nos surpreendem. Com base em tais características, investigaremos as seguintes estratégias de ensino: leitura em voz alta; comparação entre os poemas; o modo como as palavras, a oralidade, as imagens e os ritmos constroem as situações ali presentes; a aproximação do tema da infância com o cotidiano dos alunos; a possibilidade de, com base nas leituras, incentivar os estudantes a escrever seus próprios poemas, estabelecendo um diálogo entre Brasil, Angola, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

Pensando os três poemas numa possível antologia para apresentar as literaturas africanas de língua portuguesa para os estudantes, levamos em consideração os postulados de Kwame Antony Appiah (1997, p.248, grifos nossos), que considera que “[...] as identidades são complexas e múltiplas e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades”. Por isso, é importante termos, numa antologia, poemas de nações diferentes, para mostrar questões identitárias diferentes representadas por mais de um país africano de língua portuguesa. Em complemento a essa ideia, temos também a lição de Leila Her-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



nandez (2008, p.14), que declara que muito daquilo que estudiosos ocidentais propuseram acerca do continente africano provém de preconceitos e pré-noções que devem ser, urgentemente, abolidos do ensino em prol do senso crítico e da visão do verdadeiro “caleidoscópio” que África representa.

Sabendo das diversidades e das riquezas encontradas em cada um dos países africanos que apresentam uma literatura em língua portuguesa, o professor brasileiro enfrenta, desde já, um grande problema – que é aqui colocado também como um problema sobre o qual pretendemos refletir neste texto – com o pouco tempo disponível para cumprir o programa escolar, como dar conta de tamanha diversidade? É claro que uma das grandes causas desse problema é o ainda pequeno espaço que as literaturas dos PALOP¹ guardam nas grades de todos os níveis do ensino brasileiro – que já foi totalmente inexistente, passou a ter seu espaço após a promulgação, vinte anos atrás, da Lei 10.639/03, mas ainda é insuficiente. Enquanto ainda lutamos para o aumento desse espaço, uma das soluções que pensamos para mitigar o problema é a de nos valermos de textos que apresentem, de modo condensado, diversos aspectos culturais representados nas literaturas dos países em questão. Além do mais, a intertextualidade possível na relação entre esses textos e outros que mantêm entre si os mesmos temas e citações diretas ou indiretas a outras obras das tradições africanas, também é uma boa aposta na hora de escolhermos o que apresentar para nossos alunos.

Para alcançarmos nosso objetivo, partiremos de breves comentários e apresentações de cada um dos três poemas; em seguida, sistematizamos alguns pontos de contato entre os três que podem servir como ponto de partida para uma aula de literatura; por fim, ao termos refletido acerca da comparação possível entre os poemas, estabelecemos algumas estratégias de ensino, tomando como quadro teórico, em especial, o livro *Poesia na sala de aula*, de Hélder Pinheiro (2018) e o ensaio “O ensino de literatura como fantasmagoria”, de Jaime Ginzburg (2012).

POESIA CABOVERDIANA: “OS MENINOS”, DE VERA DUARTE

Muitos aspectos históricos, sociais e culturais podem e devem ser explorados numa aula de literatura sobre Cabo Verde, país que consiste num arquipélago formado por dez ilhas, cada uma delas guardando suas diversidades. Destaquemos alguns desses aspectos:

- diferentemente do que aconteceu no processo de colonização do Brasil, o território caboverdiano não tinha uma população nativa antes da chegada dos portugueses;
- além do idioma português, as ilhas contam com uma língua própria, que é o crioulo caboverdiano, também chamado “papiar dos ilhéus”;
- a música é um aspecto cultural interessantíssimo, tendo como grande marca a morna, estilo admirado internacionalmente através das vozes de muitos cantores, dentre os quais se destaca Cesária Évora;

1 1Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

- d. o país é severamente castigado pela seca: o acesso à água doce é escasso;
- e. pelas dificuldades geográficas e econômicas, Cabo Verde conta com um alto número de emigração anualmente: seus cidadãos abandonam as ilhas em busca de outras oportunidades, o que faz do tema da saudade uma constante na literatura – assim como vemos na lírica portuguesa.

Conforme nos revela um interessante panorama histórico traçado por Carmen Seco (1997), a poesia caboverdiana sempre manteve estreita relação com o tema do mar enquanto símbolo identitário do país. Isso vai ao encontro da condição de arquipélago do país: afinal, sendo as ilhas cercadas de todos os lados pelo mar, este se revela uma paisagem muito constante. Porém, o mesmo mar que marca o território é também símbolo identitário por excelência da literatura do colonizador – como atestamos ao ver a importância do mar em grandes obras lusitanas, como nas de Camões, Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen e até mesmo no hino nacional de Portugal. Sendo assim, o mar, historicamente, representou algumas tensões fundamentais na cultura de Cabo Verde: “espaço local vs. espaço do colonizador”, “possibilidade de fuga vs. aprisionamento”, “esperança vs. medo” e “espera vs. saudade”.

Tais elementos podem ser vistos em muitas obras da poesia caboverdiana pois a tradição os calcou como verdadeiras características de seu sistema literário. Tendo, todavia, o professor, diante do pouco tempo para cumprir o programa, que escolher por um texto para exemplificar todos esses traços e apresentar, amplamente, essa rica literatura a seus alunos, sugerimos a leitura de “Os meninos”, poema em prosa da escritora contemporânea Vera Duarte (2019), que reproduzimos a seguir:

Os meninos

a Jorge Barbosa

Sobre estas praias cheirando a maresia e a peixe podre brincam os meninos da pobreza, do abandono e do desespero. De ranho no nariz, pés descalços e calções rotos eles passeiam seus corpos esqueléticos, alimentados a restos e gestos de solidariedade humana.

E quando do sol aquecer com inclemência a areia da praia, eles deixar-se-ão cair inanimados e inertes à sombra generosa dos botes até que um sopro de brisa ou o desconforto da fome os conduza a novas vadiagens.

À noite ao relento adormecerão sob o barulho cadenciado das ondas, sonharão com terras distantes, glórias inexistentes e banquetes fabulosos até que o romper do sol e a fome crônica os arranque do sossego cúmplice dos botes para mais um dia de desesperanças.

Queria então estar ao lado deles e sem qualquer palavra, passar-lhes a Estrela da Manhã.

Vários comentários podem estimular as interpretações dos alunos ao abordarmos um texto como este. Primeiramente, salientam-se as diversas possibilidades de exploração





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

da linguagem poética a partir de um poema em prosa: nesta forma literária, ao se abdicar da quebra em versos, o poeta explora muito mais os outros elementos líricos, como o ritmo, as imagens, as metáforas e a sonoridade das palavras de um modo geral. Tudo isso pode ser trabalhado em sala de aula, a partir de provocações, como as aproximações sonoras (entre “restos” e “gestos”, por exemplo) e todas as imagens que remetem ao repetitivo ciclo diário das crianças (reforçado em cada parágrafo a partir das ideias de manhã, tarde, noite e, novamente, manhã – esta última, simbolizada a partir de uma ideia poética).

Nesse diapasão, vemos outro aspecto a ser explorado a partir da leitura do poema: as intertextualidades. Elas podem ser encontradas de modo tanto explícito quanto implícito. Começando por este, o professor tem um prato cheio para trabalhar através dos temas da infância – como vimos, importantíssimo em todas as literaturas africanas de língua portuguesa – e do mar – marcante, em especial, nas letras caboverdianas. A partir desses dois tópicos, podemos apresentar, numa aula, toda a relevância que eles ostentam nesse sistema literário, aproveitando para mostrar outros autores, de épocas diversas, que passaram por eles – em Cabo Verde, temos Teixeira de Sousa, Orlanda Amarílis, Manuel Ferreira, Jorge Barbosa, entre muitos outros. Uma ideia para abordar os temas seria sugerir, antes mesmo da leitura, que os alunos evocassem imagens para representar o mar e a infância. Em geral, temos pensamentos idealizados sobre os dois tópicos. Em seguida, lemos o poema de Vera Duarte e temos contato com um mar que não é encantador – pelo contrário, fede a “peixe podre” e está em contato com uma areia arde ante à inclemência do sol – e com uma infância que não é a ideal – é justamente o oposto: é marcada pelo abandono, pela fome e pela desesperança.

Já as intertextualidades explícitas são duas: a dedicatória a Jorge Barbosa e a menção à “Estrela da Manhã”, poema de Manuel Bandeira. Jorge Barbosa é considerado por muitos o pai da poesia caboverdiana: é ele o autor de um dos poemas mais conhecidos do país, o “Poema do mar”, que revela a tensão entre a ideia marítima romântica (convite à evasão) e a dura realidade dos ilhéus (o mar que cerca as ilhas). Encontramos, assim, uma boa oportunidade de apresentar esse poeta aos alunos e a importância dele para a poesia caboverdiana. Além disso, Jorge Barbosa compôs um famoso poema chamado “Carta a Manuel Bandeira”, em que faz uma bela homenagem ao nosso poeta, dizendo que tudo que desejava era ir ao Rio de Janeiro e, sem se valer de palavra alguma, entregar ao pernambucano sua tão procurada “Estrela da Manhã”. Nesta segunda intertextualidade, conseguimos o diálogo entre Cabo Verde e Brasil, chamando nossa literatura também para a conversa. A poesia brasileira foi vista por muitos intelectuais caboverdianos do século XX como um exemplo de superação dos moldes literários do colonizador português. Nosso primeiro modernismo, em especial, serviu de inspiração para que a geração de Jorge Barbosa pensasse, assim como Mário de Andrade e Manuel Bandeira fizeram com o Brasil, uma poesia verdadeiramente caboverdiana. Desse diálogo, poderíamos propor aos nossos alunos também uma interpretação sobre o que seria essa “Estrela da Manhã” que o eu-lírico de “Os meninos” gostaria de entregar a tais crianças. O sentido de viver? Uma infância lúdica? A própria poesia?



Vale observar que, em nossa experiência pessoal, vimos, constantemente os alunos compararem os meninos de Vera Duarte aos *Capitães da areia*, de Jorge Amado. Afinal, seria uma boa ideia para o professor do ensino médio começar uma aula sobre o romance do escritor baiano tendo “Os meninos” como epígrafe. Isso seria mais um exemplo de como explorar as intertextualidades para pensar a literatura como um grande diálogo entre textos.

POESIA ANGOLANA: “NOVEMBER WITHOUT WATER”, DE PAULA TAVARES

Partimos, agora, para a literatura angolana, que é um pouco mais conhecida pelo leitor brasileiro, uma vez que se trata de um país maior e cujas obras foram mais veiculadas por nossas editoras – notadamente pela Kapulana, pela Pallas e, outrora, pela Ática. Autores como Pepetela, com seu romance *Mayombe*, já integraram listas de leitura obrigatória de vestibulares; o contemporâneo Ondjaki tem vários livros dirigidos ao público infantil e juvenil que fazem parte do mercado editorial brasileiro e José Eduardo Agualusa já teve o livro *O vendedor de passados* relido pelo nosso cinema. Trata-se, portanto, de um país cuja literatura não é tão desconhecida por aqui como a caboverdiana, muito embora a poesia, ao contrário da narrativa, não esteja ainda tão presente no mercado. Isso não pode, entretanto, ser um empecilho para que apresentemos esse gênero literário aos estudantes: afinal, Angola, país que se tornou independente em novembro de 1975, teve como primeiro presidente justamente um poeta, Agostinho Neto. E dentre os muitos bons nomes dessa poesia, temos o de Paula Tavares (ou Ana Paula Tavares) que conta com uma coletânea de poemas publicada no Brasil: *Amargos como os frutos*, da editora Pallas, do qual tomamos o seguinte texto:

November without water

Olha-me p’ra estas crianças de vidro
cheias de água até às lágrimas
enchendo a cidade de estilhaços
procurando a vida
nos caixotes do lixo.

Olha-me estas crianças
transporte
animais de carga sobre os dias
percorrendo a cidade até os bordos
carregam a morte sobre os ombros
despejam-se sobre o espaço
enchendo a cidade de estilhaços
(TAVARES, 2010).



Temos mais um poema que, a exemplo d’*“Os meninos”*, pinta em palavras o tema da infância: uma infância dura, de crianças que precisam trabalhar para sobreviver e procurar magras migalhas em caixotes de lixo para enganar a fome. Numa aula em que puséssemos os dois poemas – o de Vera Duarte e o de Paula Tavares – lado a lado, poderíamos começar pelas diferenças: formalmente falando, aqui há um poema em verso, enquanto o outro é composto em prosa. Aproveitando a dissemelhança fundamental, pode o professor explorar justamente aquilo que a linguagem em verso tem de mais significativa:

o poder de quebra dos sentidos, a unidade que se dá à ideia de cada linha, a desautomatização dos significados possíveis. Notemos, por exemplo, a força da sugestão estabelecida pela quebra entre “procurando a vida/ nos caixotes de lixo”, o que acentua a desigualdade entre o maior valor que temos – a vida – e o lugar onde descartamos o que não serve mais – o lixo.

Todo o poema é construído com base em ideias contrárias. A começar pelo título *“November without water”*: um título em inglês para um poema em português. Um título que remete à seca num mês que, em Angola, é marcado pelas chuvas. Um constante diálogo entre os opostos “cheio” e “vazio”: as crianças enchem a cidade de estilhaços, de lágrimas, de morte, ao mesmo tempo que carregam o vazio da fome e da invisibilidade social. Daí, encontramos uma tensão fundamental: a criança que, como vimos na introdução, é um importante pilar na ancestralidade africana, é mostrada no poema como invisível à população da cidade moderna capitalista. Como pode, afinal, a infância, símbolo do começo, para a tradição, carregar a morte nos ombros?

Levando em consideração a estética da recepção, podemos reler todo o poema provocando os alunos a partir de perguntas, como “O que o eu-lírico sugere com a imagem ‘crianças de vidro’”? Não é algo a se levar ao pé da letra: os meninos que desfilam por esses versos são de carne e osso, mas, metaforicamente, guardam com o vidro alguns traços em comum – são transparentes, já que passam pelas ruas sem serem notados; são frágeis porque a sobrevivência lhes é árdua; enchem a cidade de estilhaços, quebram-se como vidro, porque sua situação de miséria coloca em cheque toda uma ideia de que as cidades modernas capitalistas representam o progresso. O verso permite, com a repetição do “Olha-me pr’estas crianças”, um imperativo de retornar a visão para aqueles que são excluídos da sociedade.

Assim, o poema termina estilhaçado, valorizando a sonoridade da palavra “estilhaços”, que contrasta com o título em inglês. Não à toa, o mês novembro é o da independência de Angola. Mas, mesmo com a independência, o país, como muitos, sofre com o imperialismo, com o sistema capitalista que, nas grandes cidades, é acostumado com a paisagem da criança passando fome. Diferentemente da tradição africana, em que a criança é privilegiada; no mundo moderno, em que ela não faz parte, formalmente, do mercado de trabalho, ela é excluída. E é assim que o ideal de progresso capitalista, calcado no *american way of life* contido no satírico título em inglês contrasta com a realidade estilhaçada evidenciada por essas crianças. Crianças para quem, afinal, o eu-lírico, em tom



de denúncia, ordena que o leitor olhe. É uma realidade que transforma em cacos a utopia pré-independência de que Angola seria um país igualitário.

Todas essas questões históricas podem ser trabalhadas a partir da leitura do poema, sempre explorando a polissemia das palavras e a sonoridade – por exemplo, como quando sentimos a ideia de molhado através das repetições em “lh”, “ch” e “x”: “estilhaços”, “olha”, “enchendo”, “lixo” e “caixotes”. Um outro ponto a se explorar, para marcar a diversidade das literaturas africanas é a valorização dos espaços: a importância do mar em “Os meninos”, que pode ser o de Praia ou de diversas outras cidades marítimas no mundo; e da cidade de “*November without water*”, que pode ser Luanda como também qualquer outra grande urbe contemporânea.

POESIA SÃOTOMENSE: “O VENDEDOR”, DE CONCEIÇÃO LIMA

A literatura sãotomense é ainda menos conhecida no Brasil que a de Cabo Verde. O país consiste em duas grandes ilhas – São Tomé e Príncipe – e alguns ilhéus. Contou, historicamente, com pouco incentivo editorial, embora apresente grandes poetas e ficcionistas, dentre os quais destaca-se Conceição Lima, autora de *A dolorosa raiz do micondó*, livro publicado no Brasil e do qual tomamos o seguinte poema:

O vendedor

Os olhos vagalumem como pirilampus
no encalço dos fregueses
Do fio que é a mão esvoaçam
sacos de plástico
precários, multicores balões.

A Feira do Ponto é o seu pátio.

Ao fim do dia, parcimonioso,
devolve a bolsa das moedas a um adulto
e recupera a idade
(LIMA, 2012).

Novamente, temos um poema construído com base no tema da infância. Diferentemente de “Os meninos” e “*November without water*”, não vemos um grupo de crianças que, na miséria, arrastam-se em busca da sobrevivência; mas, sim, um só infante que precisa trabalhar vendendo balões para ajudar no sustento familiar. Seu trabalho ocorre num lugar específico: não na praia de Vera Duarte nem na extensão da cidade de Paula Tavares, mas na Feira do Ponto, espaço demarcado centralmente, em estrofe de verso único, no poema.

Na comparação com os outros dois poemas, notamos certo tom prosaico aqui, que se aproxima do texto de Vera Duarte, mas que é escrito em versos, como o de Paula Ta-



vares, de modo que os sentidos emanados da construção em versos precisam ser levados em conta no momento da interpretação. Chama a atenção também o uso da metáfora do pirilampo – ao lado do neologismo “vagalumem” – que mostram o olhar da criança luminoso, a brilhar na escuridão de um trabalho cansativo, enquanto sonha com o momento em que poderá brincar, findado o expediente no final do dia.

Assim como em “Os meninos”, a ideia cíclica de que todos os dias a criança executa as mesmas atividades, é vista em “O vendedor”, pois somente quando o dia acaba

– e quando acaba o poema, coincidentemente – ele poderá recuperar a infância: deixar o trabalho de lado e passar um tempo brincando. É interessante abordar, em sala de aula, o surpreendente final do poema, que contrapõe a ideia da entrega das moedas ao adulto à da volta à infância, que revela a oposição entre o mercado de trabalho e o lúdico a que a criança deveria estar inserida.

Dentre as possibilidades de leituras intertextuais de “O vendedor”, uma interessante é a comparação com o poema “Balõesinhos”, do livro *O ritmo dissoluto*, também de Manuel Bandeira, em que crianças pobres aglomeram-se em torno de um vendedor de balões, numa praça. Com isso, possibilitamos, novamente o diálogo entre uma literatura africana de língua portuguesa e a brasileira.

PONTOS DE COMPARAÇÃO

Retomando nossa ideia da “Introdução”, de se fazer uma antologia de poemas para apresentar ao aluno, por meio da linguagem lúdica da poesia, alguns aspectos gerais das literaturas africanas de língua portuguesa, passemos agora a uma breve comparação de certos pontos dos três poemas, imaginando uma aula em que possamos trabalhá-los lado a lado.

Primeiramente, através desse diálogo apresentado na antologia, conseguimos introduzir ao aluno poetas de três países africanos de língua portuguesa diferentes, aproveitando o ensejo para revelar as diversidades de cada um deles. O que une os textos é o tema da infância: como visto, de extrema importância para refletirmos sobre diversos aspectos ancestrais africanos. É esse tema que centraliza as discussões e que possibilita a comparação a partir de um mesmo eixo. Para além disso, temos também o fato de que estamos diante de três poemas e, assim, é a linguagem poética que vai unir o modo de expressão de cada uma das composições – o que demandará que exploremos, pontualmente, a condensação própria da poesia, os significados do verso (ou da ausência de versos em “Os meninos), os ritmos, os sons, as imagens e as metáforas.

A aula contará com o mérito também de partir de poemas de autoria feminina. Nos poucos espaços dos livros e manuais que apresentam algo de literaturas africanas de língua portuguesa, sobressaem nomes apenas de autores homens: Mia Couto, Pepetela, Luandino Vieira, Germano Almeida, Ondjaki, entre outros. Nos últimos anos, graças ao Prêmio Camões, temos visto um pouco mais sobre Paulina Chiziane, mas só. É preciso que o professor esteja atento a essas questões, para ir além daqueles autores considerados

já de certo modo clássicos e colaborar com a representatividade dessas também grande autoras, como são Vera Duarte, Paula Tavares e Conceição Lima.

Voltando aos textos, a comparação entre eles possibilita que o aluno perceba a diferença entre a relevância ancestral da criança nas culturas africanas e o modo como elas são representadas nos poemas: sempre em situações vulneráveis. Vê-se, em “Os meninos” e “*November without water*”, a fome que arrasta os infantes, cotidianamente, à busca da sobrevivência; em “O vendedor”, tem-se parte da infância perdida, dedicada ao trabalho que ajudará no sustento do adulto.

Em cada um dos poemas, vemos espaços diferentes: o mar, a cidade grande e a feira. Não são espaços diferentes daqueles vistos no Brasil e isso é uma oportunidade de mostrar ao aluno que as realidades desses países têm pontos em comum entre si e também em relação ao nosso país. Por outro lado, esses espaços dão-nos a oportunidade de apresentar o que essas realidades têm também de diferente: a relação de Cabo Verde com o mar, a cidade grande Angolana e sua relação com as utopias pré-independência e o trabalho de crianças nas feiras de São Tomé e Príncipe.

Notamos, portanto, por meio da interpretação, dos poemas, o que há em comum entre as realidades e o que há de especificidade. Podemos tratar de diversas especificidades das realidades desses países africanos, mas, ao mesmo tempo, os temas neles presentes são comuns a diversos outros países do mundo todo. Quantos de nós não vimos, infelizmente, nas ruas de nossas cidades, crianças como as de “Os meninos”, “*November without water*” e “O vendedor”? É a partir de então que estabelecemos nossas estratégias de ensino, conforme veremos no último tópico deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Tendo apresentado os três poemas e os possíveis pontos de comparação, concluímos este texto com as estratégias de ensino para pensar essa comparação numa sala de aula. Nossa base para tal são os postulados de Hélder Pinheiro (2018), no livro *Poesia na sala de aula*.

Começamos pela sugestão do autor acerca da elaboração de antologias temáticas, que são uma excelente porta de entrada para o aluno tomar conhecimento com vários escritores e com literaturas de outras nacionalidades. No nosso caso, a infância é um ponto de partida – que, por sinal, aproxima o aluno, por conta da idade, do nosso objeto de estudo. Mas, devemos lembrar: é um ponto de partida apenas. Uma oportunidade para apresentar a literatura de três países, de três autoras e de três livros. O que não podemos perder de horizonte é a necessidade de incentivar esse aluno a, em seguida, permanecer em buscar de mais: ler o livro de poemas todo de Paula Tavares, descobrir novos autores de Cabo Verde e conhecer outras publicações de Conceição Lima. Isso porque a antologia, por mais benefícios que ofereça a uma aula, não deixa de ser um material fragmentado. É importante permitirmos que o aluno transcenda os limites desse material, tendo acesso a outras obras das autoras e de outros autores africanos de língua portuguesa.





Além do mais, por se tratar de aula de poesia, é interessante explorarmos sempre a leitura em voz alta, que é capaz de evidenciar as sugestões dos sons, do ritmo e das quebras dos versos (ou da continuidade proposta em “Os meninos”). Além do mais, a leitura em voz alta mostra como cada um tem uma leitura própria e pode dar ênfase a uma imagem, a uma palavra ou a um ritmo diverso, o que ressalta o teor plurissignificativo da poesia. O conteúdo ali presente – as infâncias em situações vulneráveis – só assumem os referidos poderes de sugestão por ocasião da forma, do meio de expressão e é isso que o professor deve explorar muito bem na aula.

Em seguida, favorecemos o debate entre os alunos sobre os temas, sobre as metáforas ali elaboradas e abrimos a aula para as diversas intertextualidades que os textos possibilitam, tanto entre si quanto com outros textos das literaturas dos PALOP, do Brasil, de Portugal e de outros países que formam a bagagem de leitura do nosso aluno. A literatura comparada e a intertextualidade colaboram para que o estudante veja o quanto aquilo que ele já leu pode conversar com outras obras que ele ainda está conhecendo.

Jaime Ginzburg (2012, p.2017), em “O ensino de literatura como fantasmagoria”, salienta que o modelo ideal de aula de literatura deve estimular: a) a capacidade de reflexão; b) a interpretação do texto literário; e c) a leitura continuada de livros. Pensamos que esse modelo comparativo consegue atender bem aos três primeiros objetivos e que o último possa ser buscado por meio da intertextualidade, incentivando o aluno a ler outros poemas com o mesmo tema – por meio de autores que citamos anteriormente, como Manuel Bandeira e Jorge Barbosa.

Por último, nossa experiência pessoal em sala de aula tem demonstrado bons aproveitamentos a partir de uma proposta de atividades que chamamos “desafio”. O “desafio” é uma tarefa adicional, que sugerimos aos alunos, mediante pontos extras e que consiste, em suma, na escrita criativa. Portanto, no caso em tela, sugeriríamos que nossos alunos, após a aula, escrevessem seus próprios poemas, dialogando com os vistos em sala, a partir do tema da infância – e, em especial, da infância em condições vulneráveis. Poderia ser um poema ambientado em um país africano, conforme o aluno imagine ou mesmo ambientado no Brasil, mostrando uma conversa entre nossa realidade e às realidades de alguns desses países. Assim, o estudante tem a oportunidade de mergulhar na linguagem da poesia pelo viés da criação, experimentando o tema, os sons, as metáforas e as imagens para fazer um texto autoral.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APA, Livia; DÁSKALOS, Maria Alexandre; BARBEITOS, Arlindo (Org.) *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 1997.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

DUARTE, Vera. Os meninos. In: MORAES, Anita; MARTIN, Vima (Org.). *O Brasil na poesia africana de língua portuguesa*. São Paulo: Kapulana, 2019.

HERNANDEZ, Leila. Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

KABWASA, Nsang O'Khan. O eterno retorno. *O Correio da Unesco (Brasil)* – dezembro, 1982, ano 10, n. 12, p. 14-15.

LIMA, Conceição. *A dolorosa raiz do micondó*. São Paulo: Geração, 2012.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro. Mar, memória e metapoesia na lírica cabo-verdiana. *Cerrados*. n.6. p.41-50. Brasília, 1997.

TAVARES, Paula. *Amargos como os frutos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.



POESIA E ORALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina- UEL

A PROCURA DA POESIA

Nos últimos anos, tenho observado, um certo desaparecimento da poesia, sobretudo do cotidiano escolar. Embora seja notória a presença de poemas tanto nos livros didáticos (doravante LDs) quanto nas delimitações dos gêneros a serem abordados no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) pela BNCC, é possível observar a forma negligente como tanto os LDs como os documentos norteadores tratam a poesia.

A começar pelo uso do termo, a palavra poesia comparece uma única vez na BNCC, o que evidencia não apenas a sua orientação didática fundamentada no trabalho com gêneros textuais, mas um visível desprezo à compreensão da língua enquanto manifestação que integra sujeito e mundo, processo que caracteriza o próprio gênero lírico, de acordo com Rosenfeld (2004).

Deste modo, ao longo da BNCC, embora haja toda uma defesa de que a leitura deverá contemplar a “fruição estética de textos e obras literárias”, (BRASIL, 2018, p.71), ao mencionar o trabalho com a poesia, o documento mantém a abordagem genérica e superficial, sugerindo um trabalho fundamentado nos e iniciado pelos aspectos formais:

“No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.” (BRASIL, 2018, p. 138)

No campo das produções editoriais, não é de hoje que se observa o espaço exíguo destinado a publicações de poesia. Pinheiro (2018) denuncia esse problema, ao examinar os catálogos das editoras brasileiras e verificar a pequena quantidade de obras do gênero lírico neles registrada. Em pesquisa recente (LIMA, 2022), obtive resultado semelhante ao analisar os títulos de literatura de duas grandes editoras paulistas, Companhia das Letras e Editora 34. Na primeira, à época, apenas 18% das obras literárias eram de poesia; já na segunda, esse percentual é de 21%. Vale ressaltar que se trata de duas importantes editoras, com curadoria de excelente qualidade, mas, evidentemente, sujeitas às vicissitudes do mercado e à não menor imposição dos discursos que se tornaram cada vez mais efetivos em nossa sociedade: o tecnicismo e a produtividade, para os quais a poesia é nota dissonante.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Na especificidade do livro didático, em projeto de pesquisa coordenado por mim, entre os anos 2013 e 2015, sobre obras dedicadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observou-se que a presença de textos poéticos era bem frequente nesses materiais, havendo inclusive exemplares do repertório lírico oral. No entanto, as atividades propostas, em sua grande maioria, usavam o texto como pretexto para atividades de alfabetização. A leitura, em seu aspecto mais interpretativo, que interpela o leitor a refletir sobre certa figuração de um tema, era praticamente inexistente nos materiais então analisados.

Bom exemplo disso é a atividade registrada em LD do 1º ano, na qual se apresenta o poema “Boi Bombom”, de Elias José, seguida de três questões, nas quais se observa o uso do texto como pretexto para o desenvolvimento de práticas de decodificação.¹ O poema de José apresenta O Boi Bombom investido do desejo de conhecer um outro mundo para além das cercas do curral, o que o leva a transpor os limites do pasto em busca de um universo de vastidão e novidades, contrariando todo um plano estável de que bois devem ficar em seus limites, com o destino predeterminado do açougue. O boi sai a passeio e, após fazer refeições com animais da floresta, sonha “com um país/ sem carros de boi/ e sem açougueiros.” (JOSÉ, 2002, p. 32-33).

Numa leitura mais aprofundada, vemos o boi como a figuração de um desejo de liberdade, coincidente com as demandas mais antigas do ser humano. A capacidade de ir em busca dos seus desejos e de, ao final, sonhar com uma vida mais plena torna o boi uma síntese dos sentimentos humanos, tema cuja complexidade ultrapassa a mera narrativa de um ruminante que sai a passear. Embora reconheçamos que seja bastante delicado o trabalho de interpretação de sentidos tão complexos como o que poema de José expressa, não é possível concordar que, ao contrário de enfrentá-los de alguma maneira, as atividades se reduzam a práticas de decodificação alfabética ou de interpretação de enunciados isolados como se observa a seguir:

Quadro 1: atividades apresentadas no LD de 1º ano para o poema “Boi Bombom”, de Elias José.

2. OBSERVE ESTE TRECHO:

“O BOI BOMBOM BATEU, BATEU PERNA POR AÍ”

A) PINTA A LETRA QUE SE REPETE NO INÍCIO DAS PALAVRAS

• ESCREVA ESSA LETRA NO QUADRADINHO []

B) O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO “BATEU PERNA POR AÍ”?

C) O QUE O BOI FEZ PARA MOSTRAR QUE ESTAVA GOSTANDO DA BRINCADEIRA?

As atividades acima evidenciam que as razões primordiais para a presença do poema no LD dizem respeito ao trabalho exclusivo com o código. A atividade A busca tão somente a identificação visual das letras que se repetem ao longo de todo o poema, desde

¹ A análise da atividade mencionada foi antes apresentada no V Simelp (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), realizado na Università di Salerno, em 2017, e publicada em artigo nos anais do evento, disponível em <http://siba-esce.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/18033/15378>



seu título, não reconhecendo-as como recurso expressivo dado pela aliteração, algo que bastaria uma leitura em voz alta para que a criança, ainda que não alfabetizada, notasse o trabalho sonoro, característico do gênero lírico. Já a questão B revela uma prática muito comum em LDs de LP de todos os segmentos: a interpretação de metáforas de uso corrente, não havendo sequer a necessidade de voltar ao texto completo para buscar uma resposta coerente. Por fim, a questão C também opera de maneira que tem sido muito frequente nos LDs de LP: a identificação de conteúdos explícitos no texto. No caso, basta o estudante identificar o enunciado “gostando da brincadeira” no poema e retornar dois versos para encontrar a resposta. Apesar de requerer um pouco mais de esforço, não chega a configurar um exercício mais detido de leitura.

Embora os procedimentos elementares de decodificação sejam uma preocupação legítima no período de alfabetização, o que justifica sua presença no LD, é preciso ressaltar sobretudo a ausência da prática leitora de poesia. Em nenhum momento da atividade se orienta a leitura em voz alta ou mesmo uma prática mais performática de leitura ou, ainda, uma reflexão sobre os sonhos do boi, seu passeio. Também não se vê na atividade proposta nenhum momento em que o texto é tratado como uma unidade de sentido, seja porque narra um dia na vida de Bombom, seja porque explora algo inusitado no mundo fora da ficção. Isto é, o elemento poético é completamente desprezado na prática leitora proposta - seja porque não considera o processo de figuração de um tema que diz respeito ao humano, seus desejos e preocupações, seja porque não explora a própria construção da ficção, com um boi personificado, capaz de sintetizar os anseios do humano. Nesse sentido, observa-se que a poesia, mesmo quando registrada na forma de poema, é tomada de forma fragmentária, ainda que o texto esteja integralmente impresso na página.

Esse fenômeno de perda da totalidade do poema no processo de compreensão textual, aqui recortado de uma obra didática dirigida ao 1º ano do Ensino Fundamental, comparece ao longo de todo o percurso escolar, nos LDs de LP. Exemplo disso são as tarefas de identificação de características do período ou de figuras de linguagem em poemas apresentados em LDs do Ensino Médio. Tanto quanto na atividade acima comentada, os livros desse segmento operam um tipo de tarefa que não permite que o aluno interaja efetivamente com o poema, menos ainda que reconheça nele o seu caráter de poesia. Ademais, diante da carga de conteúdos a ser vencida, é comum que se passe ao largo desses textos, tratando apenas de comentar seus autores e épocas literárias em que se manifestaram.

Outro dado relevante sobre o desaparecimento da poesia pode ser observado na atual situação didático-pedagógica do estado do Paraná, que conta com materiais de qualidade duvidosa veiculados digitalmente no lugar de LDs e obras literárias. Nesse contexto, a Secretaria de Estado criou uma disciplina de Leitura, na qual os alunos têm contato, uma vez por semana, com uma plataforma digital, o *Leia Paraná*, onde está armazenado um acervo de em torno de 50 obras, acessíveis conforme a série do estudante. Desse montante, entre obras de auto-ajuda e narrativas integrais ou adaptadas para quadrinhos, há apenas uma obra em versos: *Mensagem*, de Fernando Pessoa, disponível apenas para estudantes do Ensino Médio.



Para além de todos os questionamentos que têm sido feitos a respeito da plataforma, no contexto desta reflexão sobre o trabalho com a poesia na escola, observamos alguns problemas. O primeiro deles refere-se ao fato de todo o ensino fundamental - anos finais não interagir com poesia, e o ensino médio fazê-lo apenas por meio de uma obra portuguesa, desconsiderando todo o rico acervo da produção poética nacional. Como se isso não bastasse, temos o fato de que a ferramenta interrompe o avanço na leitura a cada intervalo de páginas, só permitido sua retomada após o estudante responder às questões referentes ao trecho recortado. Quanto à qualidade das questões, são sempre de caráter superficial, lidando apenas com o conteúdo mais explícito do texto.

Em tais circunstâncias de deformação do leitor, não resta dúvida de que, mesmo com a presença de um Fernando Pessoa no acervo digital, a poesia, na escola pública paranaense, também anda um pouco desaparecida.

No que concerne à formação docente, apesar de haver em todos os currículos das licenciaturas de LP momentos, ainda que isolados, em que ocorre o trabalho com a poesia, não é raro vermos que os professores, egressos desses cursos, se mostrem pouco à vontade para lidar com o gênero. Na melhor das hipóteses, realizam trabalhos analíticos, baseados nas práticas que desenvolveram ao longo de suas formações acadêmicas.

O apreço pela poesia, no entanto, ao menos na realidade em que atuo, mostra-se bastante exíguo e se faz sentir, por exemplo, nas propostas didáticas resultantes das pesquisas realizadas no Profletras. Em obra de 2022, que reúne trabalhos oriundos das pesquisas realizadas no Profletras da Região Sul, de dez propostas publicadas, apenas uma traz o texto em versos como objeto de leitura. Mesmo assim, trata-se de um cordel, gênero em que a narrativa está fortemente implicada e cujo trabalho analítico divide a atenção entre aspectos desta e da poesia, sendo comum pender mais para a força do enredo e das personagens nele implicadas do que para os aspectos sonoros ou da densidade poética das construções.

Em obra comemorativa do Profletras-UEL de 2023, das nove produções apresentadas no livro, apenas uma debruça-se sobre o gênero lírico. Vale ressaltar que a obra reúne trabalhos desenvolvidos ao longo dos dez anos do Profletras, o que dá um indicativo de que o desaparecimento da poesia das preocupações didáticas já tem uma longa trajetória.

Outro dado que se destaca na observação do desaparecimento da poesia na escola e nos discursos relativos às práticas leitoras, são as pesquisas realizadas pelo Profletras-UEL, até o sétimo ano de sua vigência. Na já parca produção de pesquisas no campo da literatura (apenas sete, num universo de 53 trabalhos de conclusão), apenas uma dedicou-se à poesia, embora sua abordagem literária tenha sido um pouco lateral, em face da preocupação central do estudo, que era a alfabetização e suas relações com a oralidade.

Ainda dentro da perspectiva formativa, resalto outro dado ilustrativo observado durante as aulas da disciplina que ministro na graduação, “Leitura no Ensino Fundamental”. Como uma das estratégias do curso, oriento os alunos a produzirem uma proposta de leitura literária. Nos dois anos em que ministrei a disciplina, observei os seguintes quadros: no ano de 2019, das 20 propostas apresentadas, apenas uma dedicava-se à leitura de



poemas; no ano de 2020, nenhuma das nove propostas abordava a poesia; em 2021, dos 24 trabalhos, apenas um dedicava-se à leitura de poema.

Antes de concluir esta parte, é preciso lembrar que o poético não figura apenas nos textos em versos, o que torna o objeto dessa discussão ainda mais complexo. A poesia não se manifesta exclusivamente pelo gênero poema, podendo expressar-se em diversas manifestações artísticas. O que caracteriza a poesia vai além do que tem sido equivocadamente tomado como seu sinônimo, o poema. A poesia caracteriza-se primordialmente pela captação do instante que evoca algo no sujeito. É nesse âmbito que Bosi (2000, p.19), na abertura de sua obra sobre poesia, afirma “A experiência da imagem, anterior à palavra, vem enraizar-se no corpo. (...) O ato de ver apanha não só a aparência da coisa, mas alguma relação entre nós e essa aparência: primeiro e fatal intervalo.”

Nesse sentido, mais que a forma, em geral associada ao poema pelo fato de representar o mais destilado dos discursos - resultando, assim, num texto marcado pela densidade -, o que caracteriza a poesia é sua capacidade de expressar a síntese entre sujeito e objeto em imagens (visuais ou sonoras), o que afeta de forma vigorosa o leitor/ouvinte.

O poema, expressão privilegiada da poesia, manifesta-se justamente em sua potência de linguagem, que articula diversas possibilidades de produção de sentido. Desde seu aspecto sonoro mais elementar, a língua articula sua forma às elaborações semânticas, e o poema tem a capacidade de concentrar todos esses aspectos, explorando, assim, ao máximo a densidade de seus conteúdos. De acordo com Bosi (2000, p. 47),

A palavra criativa busca, de fato, alcançar o coração da figura no relâmpago do instante. Mas, como só o faz mediante o trabalho *sobre* o fluxo da língua, que é som-e-pensamento, acaba superando as formas da matéria imaginária. O poema - *cosa mental* leonardesca - transforma em duração o que se dava a princípio como um átomo.

Mais adiante, na mesma linha de raciocínio que fará Barthes (s/d, p. 16) afirmar que a literatura é “revolução permanente da linguagem”, Bosi (2000) aponta o poema como uma das formas mais privilegiadas de se realizar essa revolução, pois “Entre as imagens cerradas nos seus limites e a forma em movimento do poema aconteceu passar a flecha do discurso.” (BOSI, 2000, p. 47), algo que Cecília Meireles traduz no famoso verso “Eu canto porque o instante existe”. (MEIRELES, 2013, p.19)

Entretanto, há que se considerar outras expressões da poesia, nos hibridismos próprios dos usos da língua que não se conformam a qualquer tipo de regramento. Sendo assim, também o poema em prosa revoluciona a própria revolução e expõe, na pena de um Rosa, uma Lispector ou um Mia Couto, um fazer poético por vezes metalinguístico que desafia a língua, a poesia e seus leitores. É o caso de *A águia e a água*, de Mia Couto, narrativa ilustrada, em que o elemento poético transita entre as ilustrações, a composição narrativa e a apropriação da língua enquanto expressão e conteúdo ao mesmo tempo.



Tal articulação cria uma densidade que demanda do leitor uma disposição a encarar o mergulho poético que a obra requer, assumindo os elementos linguísticos como potencial imagético na construção do sentido.

Exemplo disso pode ser observado no próprio título, em que os dois elementos figurativos, embora tenham referentes muito distintos, até em termos de campo semântico, diferenciam-se, na escrita, por apenas um elemento, a letra *i*, interposta entre *u* e *a*. Também, na conclusão da narrativa, cujo problema a ser solucionado está na grande seca que devasta o local em que as águias vivem, a letra condensa sentidos, que vão do sonoro ao imagético. Assim que, como solução da situação, as águias despejam os *is* de seus nomes, criando uma chuva de *is* que deságuam do céu e criam a água, em palavra que se torna coisa, a partir da ausência de uma letra, manifestada pela capacidade de despojar-se do que lhes confere a própria identidade.

Infelizmente, os alunos do curso de Letras não puderam enxergar sozinhos a dimensão poética desse texto, sendo necessário que eu lhes ajudasse a vislumbrar tais elementos e, assim, promover o encontro do leitor com a densidade da obra. Em atividade da disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, ministrada por mim a estudantes do 2º ano de Letras-Português, observei a grande dificuldade dos alunos em contemplar o espaço poético da obra, sobretudo no que diz respeito aos elementos linguísticos enquanto figurações da compreensão de que o mundo se cria pelos discursos que imprimimos sobre ele. Por incrível que pareça, as possibilidades de leitura que os estudantes vislumbraram inicialmente para a obra de Mia Couto limitaram-se a processos de alfabetização, já que as letras figuram no texto como imagens e não apenas como registros gráficos de fonemas. Após minha intervenção, puderam ver que trabalhar aspectos apenas linguísticos, relativos ao código, seria bastante redutor do sentido e do sentir da narrativa poética de Couto.

Concluo esta discussão, portanto, entendendo que há urgência na formação poética dos nossos estudantes de Letras, sobretudo aqueles que seguem para uma carreira docente. É nesse sentido que busco aqui propor mais pesquisas sobre a presença da poesia na escola, nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, nas prateleiras das bibliotecas e livrarias, enfim, nos espaços institucionalizados de difusão da cultura letrada. Porque, paradoxalmente, se formos verificar o que nossos alunos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, escrevem espontaneamente, é provável que encontremos ainda cadernos de poemas. As batalhas de rimas das periferias dos grandes centros urbanos e o sucesso do rap nas periferias nos dão pistas de que a poesia, ainda que em espaços não institucionalizados de promoção da cultura letrada, permanece na ordem do dia, sobretudo dos jovens que se permitem serem impactados pelo instante poético.

POESIA E ORALIDADE

Início esta seção citando uma das lições de Giorgio Agamben, de seu livro *Coisas que vi, ouvi, aprendi*. A obra, um apanhado de pequenos textos, traz alguns pensamentos concisos do autor, marcadamente poéticos, em que o filósofo apresenta de maneira densa porém simples temas essenciais da filosofia, incluída, nesse campo, a linguagem. Ele diz que “a poesia - que toda arte - consiste na transmissão de uma voz - mas que, na verdade, não há uma voz da poesia, pois o que chamamos de poesia é algo que você põe a certa altura na boca e tem que dominar de um jeitinho pueril.” (AGAMBEN, 2023, p. 65)

A reflexão de Agamben aplica-se à arte como um todo e à maneira de entendê-la como algo que toca fisicamente as pessoas, fazendo-as interagir e ressignificar a própria existência a partir de novos modos de atuar. Na especificidade da arte literária, a reflexão da Agamben toca diretamente o campo da poesia, naquilo que ela tem de mais material: a malha sonora que, nas palavras de Bosi (2000, p. 51) “remete à incancelável presença do corpo na produção poética.”

É desse ponto de partida que passo a refletir a respeito das maneiras de ir ao encontro ou ao resgate da poesia na escola e em outros espaços de promoção da leitura. Parece óbvio dizer, mas talvez ainda valha a pena insistir uma vez mais na relevância de fazer a poesia retomar seu espaço original de difusão e de interação, isto é, o ambiente vivo da performance em conexão com os corpos que, a partir dela, se afetam mutuamente. Zumthor, em sua obra *Leitura, recepção e performance*, a certa altura de sua reflexão afirma:

Ora, a leitura do texto poético é a escuta de uma voz. O leitor nessa e por essa escuta refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado aqui, sobre a página. (ZUMTHOR, 2012, p.87)

Resgatar a poesia, trazê-la de volta ao ambiente escolar requer portanto recuperar sua potência sonora experimentada no próprio corpo de quem a lê. Implica dar outro ritmo e outras funções às trocas gasosas, ressignificando o ato, ao inspirar oxigênio e exalar gás carbônico fundido a palavras, fonemas e sentidos. Requer, portanto, recuperar o som dos poemas, fazê-lo soar em sala de aula, em vozes, timbres e volumes diversos. Demanda, portanto, permitir a entrada de uma oralidade que, antes de se apresentar como teoria, manifeste-se na experiência, no ato de viver a poesia desde a sua origem.

Nas salas de aula da educação básica, a prática da leitura em voz alta ou da declamação foram se esvaziando ao longo do tempo. Nas últimas décadas, os espaços performativos da escola foram se reduzindo, ainda que explorados de maneira simples, foram se tornando cada vez mais raros. No ensino superior, não é diferente. Em minha época de formação inicial, na graduação em Letras, em boa parte das situações, esses espaços existiam tão somente por reivindicação dos estudantes, mas sempre do lado de fora das salas de aula.





Entretanto, devo retomar uma experiência docente que marcou minha vida e minha carreira. Em uma das muitas disciplinas de literatura brasileira, o professor José Miguel Wisnik, abordando o poema “As enfiaduras do Ipiranga”, de Mario de Andrade, convocou os alunos a estudarem o poema a partir de uma leitura em voz alta, uma espécie de jogral com grupos responsáveis por cada uma das vozes que compõem o poema. Havia grupos que cantavam, grupos que gritavam, grupos que declamavam pausadamente acompanhados de uma batida ritmada sobre as carteiras, entre outros.

Naquelas aulas em que lemos, ensaiamos e declamamos o poema de Mario de Andrade, aprendemos muito sobre a literatura brasileira, sobre o modernismo, sobre polifonia, sobre poesia e sobre ensino de literatura. Tudo isso porque vivemos profundamente a atividade performática, ouvimos a nós mesmos e, assim, pudemos ouvir uma voz particular do poeta atravessada pelas nossas vozes, num processo de intensa comunhão.

E aqui, recupero o “Boi Bombom” e a proposta empobrecida de leitura registrada no LD mencionado. Que sabor poderia ter esse poema se lido numa perspectiva performática, experimentando-se as aliterações, os ritmos, as possibilidades de sonorização pela oralidade! E como seria tão mais fácil entender o fonema /b/ e isolar a letra em todo o poema, se, em vez de usar o texto como mero pretexto para a alfabetização, sua leitura referendasse o lugar da poesia na língua e em sua aprendizagem mais fiel.

É preciso, entretanto, considerar que, para que tais possibilidades de interação com a poesia ocorram na escola, a formação docente demanda algumas mudanças em seus modos de abordar as práticas de leitura de poemas, tratando de restaurar seu caráter sonoro e sua inevitável realização performática. Para além disso, entretanto, é fundamental que os docentes em formação possam conhecer profundamente o texto poético a partir de práticas não apenas pautadas pela teoria, mas que, de saída, convoquem o próprio corpo, num processo de conhecimento a partir da experiência (LARROSA, 2011). processos de formação docente, é comum vermos um centramento nos conhecimentos teóricos e didáticos, sem considerar, entretanto, a própria vivência do estudante nos assuntos abordados. Proponho, portanto que, no caso específico de literatura, no trabalho com a poesia, a experiência leitora passe necessariamente pela performance, pela valorização da sonoridade do poema por meio de práticas orais de declamação, leitura em voz alta, leitura dramática, entre outras possibilidades de realização física e compartilhada da produção de sentido.

Na esteira dessa proposta, reitero a necessidade de construirmos uma escola e uma educação mais sonoras, potencialmente mais capazes de compreender as diversas expressões do silêncio, seja o das pausas poéticas ou o das vozes sufocadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei trazer uma reflexão a respeito da relevância do resgate da leitura de poesia na escola. Para tanto, procurei partir da identificação da atual situação



da leitura de poesia em amplo contexto, tomando como focos a sua pouca presença não apenas nos LDs de LP, como na oferta exígua de obras desse gênero pelas editoras do país.

Além dessas reflexões mais pautadas pelo aspecto quantitativo, busquei apresentar, por meio de um exemplo de atividade registrada em LD de LP, a superficialidade com que a poesia é tratada nos materiais voltados à educação básica, comparecendo muitas vezes como pretexto para a abordagem de temas diversos e sem a preocupação em realizar uma prática leitora apropriada.

Diante dessa realidade, apresentei, ao longo do texto, alguns argumentos que trazem à tona a urgência do resgate do caráter performático da leitura de poemas, a partir das práticas orais de leitura em voz alta, declamação entre outros, de modo a fazer os estudantes interagirem com a poesia desde o seu ponto mais fundamental, a sonoridade.

Todas essas perspectivas de análise entrelaçam o que tem me parecido a essência de um trabalho que favoreça o resgate da poesia na educação básica em todo seu potencial performático: uma formação docente baseada em conhecimento didático, sólido aporte teórico e experiência poética viva.

Para tanto, é preciso considerar também os modos de atuar dos próprios cursos de licenciatura, muitas vezes sufocados pela abordagem distanciada das práticas, tanto docentes quanto leitoras, e ainda apartada dos sujeitos licenciandos, em suas experiências e repertórios.

Nesse sentido, incluir práticas performáticas da leitura de poemas, não apenas nas disciplinas metodológicas, mas nas específicas de literatura, fazer soar os poemas durante as aulas, convocando os estudantes a uma experiência corpórea com a poesia pode significar não apenas uma maneira de preparar melhor para a docência na educação básica, mas um modo de sacudir as formas de ver, ouvir, sentir e saber a poesia. Pode, ainda, e principalmente, mover os corpos em performances que extrapolem os limites do ensino, da docência e da própria escola, fazendo ressoar poéticas adormecidas por todo canto.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Coisa que vi, ouvi, aprendi...* Tradução Julia Scamparini. Belo Horizonte: Âyné, 2023.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. JOSÉ, Elias. *Um jeito de brincar*. São Paulo: FTD, 2002.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica, 2011. (Edição Eletrônica)

LIMA, S. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do Ciclo 1 do Ensino Fundamental. In: Simelp - Simpósio Mundial de

Estudos de Língua Portuguesa, V, 2015, Lecce, *Anais De volta ao futuro da língua portuguesa - Atas do V Simelp - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Lecce, 2017. p. 3151- 3167. < <http://siba-esu.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/18033/15378>> Acesso: 23/11/23.

LIMA, S. O.; PASCOLATI, S. (Orgs.) *Práticas de leitura literária na escola*. São Carlos: Pedro e João, 2022.

LIMA, S.O.; PASCOLATI, S.; SANTOS, A. *Trilhas literárias na pesquisa e no ensino: dez anos de Profletras-Uel*. São Carlos: Pedro e João, 2023.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018. ROSENFELD, A. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.



TECENDO VOZES DE PROTESTO: A CRIAÇÃO DE UM E-BOOK

*Brenda Lima dos Santos Lopes
Universidade Estadual do Ceará*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação entre a linguagem escrita e o ambiente escolar é inextricável. É na escola, particularmente, que os indivíduos adquirem e aprimoram suas habilidades no uso da linguagem escrita, tanto na compreensão quanto na produção de textos. A forma como aplicam essas habilidades em diversos contextos do dia a dia muitas vezes é vista como um indicador da eficácia do sistema educacional em alcançar um dos seus principais objetivos, que é o domínio da linguagem em seus mais diversos contextos de uso.

Essa interligação entre linguagem escrita e educação se torna ainda mais evidente quando consideramos as produções escritas dos alunos, pois esses textos se tornam uma manifestação tangível da competência linguística e podem ser avaliados quanto à sua adequação e qualidade.

A escrita, em face de sua complexidade, é afetada por uma variedade de fatores, o que a torna um desafio significativo no contexto educacional. Esse desafio se reflete na dificuldade que muitos alunos enfrentam ao realizar diversas tarefas que envolvem a escrita. Essas dificuldades não se limitam à disciplina que envolve a língua materna, mas se estendem por praticamente todas as áreas do conhecimento, afetando o desempenho dos alunos na aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com impactos diretos no seu sucesso acadêmico, pessoal e profissional.

A pertinência de uma discussão sobre a escrita, tanto no ambiente escolar como fora dele, adquire relevância ímpar na contemporaneidade, decorrente do avanço tecnológico que propicia a criação de novos contextos e, por conseguinte, novos gêneros textuais. Embora seja inegável que este desenvolvimento tecnológico resulta em um aumento no uso da escrita, é igualmente inquestionável que as formas emergentes desse processo nem sempre conformam-se estritamente às normas tradicionalmente estabelecidas, das quais a instituição escolar se vê como guardiã e um dos principais agentes de difusão.

Torna-se crucial, portanto, examinar a intersecção entre a evolução tecnológica e a prática da escrita, a fim de compreender as implicações dessas transformações na educação e na sociedade em geral. Este cenário coloca em evidência a necessidade de uma abordagem crítica e acadêmica para analisar como a escola se adapta a essas mudanças e como pode preparar os alunos para enfrentar os desafios que surgem na contemporaneidade, quando se trata da escrita e sua relação com as normas tradicionais.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Nesse contexto, torna-se imperativa uma análise mais profunda sobre o ensino da escrita, que é o objetivo desta exploração, em continuidade com trabalhos anteriores: Sousa (2008), Costa Val (2006) e Boa Sorte (2021). Após delinear as diversas dimensões que consideramos cruciais para uma abordagem educacional da escrita, abordaremos algumas questões a serem consideradas para sua implementação efetiva.

MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS PARA ABORDAR A ESCRITA COMO COMPONENTE EDUCACIONAL

Em publicações anteriores Sousa (2008), Costa Val (2006) e Boa Sorte (2021), buscamos redefinir o papel da escrita como um elemento essencial no ensino de língua materna, explorando seis planos distintos e progressivos:

1. No plano do acontecimento (pista), estão os eventos e circunstâncias que formam o pano de fundo, moldando o contexto de produção.
2. Plano do contexto de produção, resultado de uma série de acontecimentos que tornam o momento de produção viável para o sujeito que escreve, o autor.
3. No plano do sujeito, que se refere ao indivíduo que está aprendendo a escrever, enquadra-se dentro do contexto de uma relação pedagógica tripartida que envolve não apenas o aluno(sujeito que escreve), mas também o professor e a escrita (objeto de aprendizagem). Essa relação se desenvolve principalmente no contexto formal de ensino e aprendizagem, mais especificamente na disciplina de Português, responsável por elaborar junto aos alunos o processo de planejamento textual sempre refletindo sobre todos os momentos pré-texto que ocorreram até o momento exato de produção.
4. O plano do projeto de dizer do aluno, do indivíduo que vivenciou um acontecimento que criou um contexto favorável para a produção do projeto de dizer que só se realiza no processo de interação com as áreas e experiências outras do saber, no âmbito do relacionamento da escrita com outros campos e conteúdos dentro da disciplina de Português.
5. O plano da escrita enquanto elemento essencial para o texto e para o estabelecimento de relações com as outras disciplinas e áreas do conhecimento, já que o surgimento do texto se dá através do ápice da produção da soma do contexto, com o planejamento e a projeção do dizer e a revisão.
6. Por fim, o plano do leitor é o estágio em que a coerência textual é efetivamente estabelecida. Nesse sentido, o envolvimento através da escrita, tanto no contexto mais amplo da escola enquanto comunidade quanto nas comunidades às quais a escola e seus membros estão inseridos, ocorre por meio de diversas interações que conferem sentido ao texto. Essas interações se desdobram entre os eventos que formam o cotexto, influenciando o projeto de comunicação textual. O próprio texto interage com todas as circunstâncias para sua construção. No mo-

mento final, as interações ganham maior intensidade, uma vez que o leitor traz consigo uma bagagem contextual, cognitiva e diversas expectativas em relação ao texto a ser lido.

PLANO DO ACONTECIMENTO

Há diferentes perspectivas em relação à produção de texto, principalmente na escola, em que são considerados aspectos como a linguagem na visão racionalista que a vê como a expressão do pensamento; no gerativismo que vê a linguagem como um aspecto não só cognitivo, como também biológico, uma vez que todos os falantes, na teoria de Noam Chomsky, possui a competência para criar frases e, por consequência, textos.

Na visão racionalista, como a linguagem é vista com representação do pensamento temos um “[...] sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.” (KOCH, 2018, p. 12). Por esta razão, o sujeito deve ser visto e entendido como um ser essencialmente histórico e social, já que se constrói em sociedade, na interação com o ambiente, o outro e o tempo.

Assim, o plano dos acontecimentos se mostra a prona do *iceberg*, na medida em que o sujeito atravessa e interage com outros sujeitos social e historicamente situados que o confrontam ou contribuem para um projeto de dizer que ainda não tomou forma, sem este momento o texto não aconteceria, porque a manifestação do fenômeno textual só é possível com a interação do sujeito com os fatores externos a ele.

À vista disso que o plano dos acontecimentos, a bagagem dos alunos, não deve ser desconsiderada no processo de escrita e construção textual. Já que o objetivo do ensino de língua materna é capacitar os sujeitos ao máximo para a adequação da linguagem em suas mais diversas e possíveis possibilidades de manifestação, logo, os alunos só serão produtores ativos, efetivos e conscientes na medida em que conseguirem aplicar as suas realidades, seus conhecimentos experienciais no processo de produção escrita, pois é através dessa validação que os alunos conseguem desenvolver de uma forma mais natural e produtiva a complexidade da escrita.

A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto. (BARBAEIRO; BEREIRA, 2007, p. 15)

PLANO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

A escrita possibilita a interação entre indivíduos, permitindo a troca de informações, conhecimentos e experiências, o que favorece o processo de ensino e aprendizagem.





Utilizar a escrita como meio de comunicação é uma habilidade complexa que requer do autor a tomada de decisões significativas em relação ao conteúdo que deseja transmitir, como destacado por Garcez (2002).

Dessa forma, podemos compreender que a escrita é a porta de saída, válvula de escape para as trocas entre os indivíduos. Pensando dessa forma, no contexto da adolescência ela se faz ainda mais essencial, uma vez que neste período os sujeitos passam por diversas mudanças biológicas, físicas, cognitivas e, na maioria das vezes, não conseguem externar oralmente seus sentimentos, traumas e acontecimentos da vida.

Assim, no contexto escolar, o ensino e a produção escrita enfatiza a importância de ensinar aos alunos não apenas a expressão de ideias, mas também como comunicar de forma eficaz com seus colegas e professores por meio dela. Ademais, a escrita permite a troca de informações e conhecimentos. No ambiente formal de ensino, isso ressalta a relevância de ensinar os alunos a pesquisar, analisar informações e compartilhar seus próprios conhecimentos por escrito.

Portanto, conseguimos entender que a escrita não é um processo momentâneo, instantâneo, pelo contrário, ela requer planejamento e, principalmente, situações que fomentem o desejo de dizer, de escrever. Essas situações montam o plano de fundo, o contexto. À vista disso, a produção de significado por meio do uso da linguagem é um processo intrinsecamente ligado ao contexto. Inspirado por uma das principais premissas da filosofia da linguagem de Wittgenstein, que afirma que “palavras são atos”, Skinner, historiador britânico, argumenta que para interpretar o significado dos textos, respeitando ao máximo os contextos linguísticos originais de sua produção, o historiador intelectual deve empreender esforços para compreender as intenções e motivações dos autores ao proferirem uma determinada palavra, frase ou enunciado. (SOUZA, 2008)

Nesse sentido, o contexto desempenha um papel fundamental na produção escrita. O significado de um texto não é meramente uma combinação de palavras, mas sim uma construção complexa que leva em conta o momento histórico, as crenças, as motivações e até mesmo as nuances culturais que permeiam a escrita. O contexto fornece o terreno onde as palavras se enraízam e ganham vida, conferindo-lhes nuances específicas e tornando-as veículos de comunicação carregados de significado.

No ensino da produção escrita, essa compreensão do papel do contexto é crucial. Os alunos devem ser incentivados a considerar não apenas as palavras que usam, mas também o ambiente em que essas palavras são inseridas. Isso envolve a análise cuidadosa do contexto histórico, social e cultural em que um texto é produzido. Ao compreenderem como o contexto molda o significado, os escritores em formação estão mais bem preparados para produzir textos eficazes que sejam sensíveis às nuances do ambiente em que serão recebidos pelos leitores. Portanto, o ensino da produção escrita não deve se limitar apenas às habilidades linguísticas, mas também à capacidade de reconhecer e incorporar o contexto em sua escrita, tornando-a mais significativa e impactante.



PLANO DO SUJEITO

O entendimento da linguagem como uma ferramenta de interação social está ligada à proposição de uma estética – a do ato de autoria, esse conceito situado em Clark & Holquist, 1998).

Embora a distinção self/outro seja uma preocupação recorrente em muitos outros sistemas pré- românticos de pensamento, é Bakhtin o único dentre as figuras mais representativas a moldar o problema em termos de autoria. Ele não se diferencia pela ênfase na dicotomia self/ outro como tal, mas, antes, pelo acento nas técnicas essencialmente autorais do diálogo e da formação da personagem, que permitem aos pólos de consciência interagirem, conquanto mantendo as diferenças fundamentais um do outro. Em última análise, o pensamento de Bakhtin é uma filosofia da criação, uma meditação sobre os mistérios inerentes à ação de Deus fazendo pessoas e das pessoas fazendo selves, como a atividade de pessoas criando outras pessoas na autoria literária como um paradigma para pensar em todos os níveis de ação de criar. (p. 104)

Por esta razão, encontramos alunos que se tornam autores em diversas situações da vida, mas parece que a escola ainda mantém uma distância da realidade. Dessa maneira, a relação entre o autor e o interlocutor, que é fundamental no processo de criação, bem como a conexão entre o autor e os tópicos que podem ser explorados e objetivados, os padrões de escrita considerados como exemplares, e até mesmo as regras normativas impostas pela língua, entre outros elementos, são envoltos por uma espécie de “aura escolar” que muitas vezes obscurece a perspectiva do aprendiz.

Destarte, o professor no processo de ensino de escrita deve levar em consideração que o processo de escrever exige a interação entre situações que culminam em um contexto e, este favorece o escrita do projeto de dizer, do texto. Por este motivo, o plano do sujeito deve ser levado em consideração, já que são as situações que lhe acontece, o contexto no qual se encontra que permitem a manifestação de sua autoria, logo, deixar de lado o autor, as situações o contexto, retira do texto o seu sentido, a sua coerência. Restando apenas a materialidade textual.

PLANO DO PROJETO DE DIZER

A concepção de texto é ampla e está intimamente relacionada com a concepção de língua, uma vez que podemos atribuir o termo “texto” a várias manifestações em diferentes linguagens, incluindo a linguagem verbal, a pintura, a dança e o teatro. Portanto, torna-se fundamental definir a concepção de texto que adotamos e, conseqüentemente, a noção de língua que servirá como base.



Neste contexto, adotamos a perspectiva da língua em ação, isto é, a linguagem vista como uma atividade construtiva e interativa. Especificamente, estamos considerando o uso da língua portuguesa na modalidade escrita. Sob essa ótica, concordamos com a abordagem de Beaugrande (1997) de que um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Neste sentido, um texto é uma unidade de linguagem em uso, que cumpre uma função social identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. (COSTA VAL, 2006).

Portanto, o texto não é apenas a materialidade escrita, mas sim a ponta so *iceberg*, o que é possível ver, tocar e ler, mas que em su profundidade exige a interação dos elementos que constituem o produtor, escritor, e o receptor, leitor do texto. Sabendo disso, o ensino de escrita na escola deve ser norteado pelo apreço à bagagem do aluno, que constitui e favorece o projeto de dizer, além das normas escritas, que permitiram o acesso dos leitores ao texto.

O PLANO DA ESCRITA

Nos documentos reguladores do ensino da língua portuguesa, abordados em diferentes níveis e ciclos de ensino (Ministério da Educação, 2009; 2012), a escrita é identificada como uma das dimensões fundamentais no ensino de português. Ela é considerada em estreita conexão com outras habilidades linguísticas, como a audição, fala e leitura, bem como com conhecimentos explícitos da língua, comumente referidos como gramática, e a educação literária.

Partindo do pressuposto de que a escrita, como um domínio de uso da linguagem, está intrinsecamente ligada a esses outros domínios, é essencial examinar o que emerge como mais relevante na relação entre a escrita e cada um deles. No entanto, é crucial ressaltar que essa integração entre essas várias áreas deve ser considerada em um contexto mais amplo, que vai além do simples fato de a linguagem ser tanto objeto de aprendizado quanto meio de sua própria transmissão na sala de aula de português. Ela envolve o uso da escrita para registrar informações e expressar conhecimento relacionado aos diversos domínios mencionados.

Neste sentido, produzir um texto é uma tarefa intrinsecamente complexa, que demanda do autor não apenas a atenção às exigências, necessidades e objetivos impostos pelo contexto sociocultural e histórico em que se insere, mas também a capacidade de realizar uma série de ações e reflexões de natureza textual, discursiva e cognitiva, tanto antes quanto durante o processo de composição.

PLANO DO LEITOR

A leitura não deve ser entendida apenas como um processo de decodificação, pois vai muito além da simples interpretação de palavras escritas. Ela permite que o leitor entre



em contato com o significado do texto, utilizando seu conhecimento prévio, o que implica que diferentes leitores podem compreender e interpretar o mesmo conteúdo de maneiras diversas, pois interagem de forma única com o texto. O leitor desempenha um papel ativo nesse processo, enriquecendo sua compreensão e contribuindo com seu próprio conhecimento enquanto lê. Isso, por sua vez, enriquece sua compreensão do material lido e contribui para o desenvolvimento de seu saber.

Por este motivo, o leitor é o responsável pelo aparecimento da coerência do texto, já que o sentido é construído e não dado pelo autor, contexto ou outros elementos. Ele é construído através da interação entre todos os elementos que constituem o texto e seu processo de pré-produção, produção e o momento da construção dos sentidos, ou seja, no processo de leitura e interpretação do leitor.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS: A CRIAÇÃO DE UM E-BOOK

O projeto de criação de um *e-book* contendo poemas de protesto, elaborado pelos alunos, foi concebido para ser implementado nas turmas do nono ano do Ensino Fundamental II. Essa escolha justifica-se pelo fato de que esses estudantes estão em uma fase de transição etária, não mais crianças, mas também não completamente adolescentes. Além disso, estão prestes a concluir sua trajetória na escola na qual a maioria deles estudou durante toda a vida.

A execução do projeto transcorreu ao longo do primeiro semestre do ano de 2023. No mês inicial, a professora introduziu o gênero literário dos poemas de protesto e explorou diversos temas e interpretações de poemas durante as aulas. Ela sempre se esforçou para guiar os alunos na reflexão sobre a intenção dos autores e estabelecer conexões entre os textos e outros elementos, como o contexto histórico, a escolha de palavras e as histórias de vida dos próprios autores.

No segundo mês, a professora conduziu conversas com os alunos, incentivando-os a refletir sobre momentos de suas vidas nos quais experimentaram indignação, seja diante de uma injustiça social ou de uma frustração pessoal. Após essas discussões, os alunos se dedicaram à redação de esboços e à organização textual relacionada a esses acontecimentos.

No terceiro mês, os alunos prosseguiram com a estruturação dos textos e realizaram a primeira etapa de criação dos poemas de protesto. O processo de escrita ocorreu de forma livre, permitindo que os alunos compartilhassem seus textos e promovessem discussões sobre os temas abordados. Posteriormente, no mês seguinte, os alunos concluíram a redação dos textos e deram início ao processo de digitação, utilizando um documento compartilhado no *Google Drive*.

Durante as aulas de digitação dos textos, os alunos não apenas adquiriram habilidades no uso de ferramentas tecnológicas e informáticas, mas também exploraram recursos avançados, como a inteligência artificial, para aprimorar as rimas e conduzir revisões textuais em conjunto. Isso permitiu que eles participassem de discussões cola-



borativas sobre as edições dos textos e o refinamento do processo de desenvolvimento. Uma vez que, “O modelo algorítmico de inteligência artificial GPT-3 volta-se para a produção escritana qual textos são gerados a partir de comandos humanos iniciais [...]” (BOA SORTE, *et. al.* 2021, p. 3).

Percebemos que, ao longo do processo de escrita, os alunos não apenas adquiriram competência no uso de ferramentas tecnológicas, mas também refinaram suas habilidades de escrita, desenvolvimento textual e revisão, especialmente ao trabalharem colaborativamente em documentos compartilhados. Estas competências são essenciais para uma eficaz integração no mercado de trabalho na sociedade contemporânea.

Dessa forma, o ensino da língua materna assume um caráter profundamente contextualizado e aplicável à vida cotidiana dos alunos. Este êxito demonstra que o objetivo fundamental do ensino de línguas está sendo alcançado: capacitar os alunos a utilizar as diversas formas de comunicação linguística no âmbito social, favorecendo sua inserção e sucesso profissional. Em seguida, os alunos partiram para a criação do e-book utilizando uma ferramenta digital, o Canva. Essa plataforma possibilitou não apenas a concepção da capa do livro, com opções de design de imagem, mas também disponibilizou um modelo padrão para a capa de e-book. Após a finalização da capa, procedemos à formatação do conteúdo textual e criamos um QR code que permitiu aos demais estudantes da escola baixarem o livro em seus dispositivos móveis, acessando o link: LIVRO DE POEMAS - 9º ANO - E.M. CÔNEGO FRANCISCO PEREIRA DA SILVA - 2023.pdf. tornando-o acessível a todos.

Além disso, como forma de promover o protagonismo estudantil, organizamos um evento de lançamento do livro. Isso permitiu que os próprios alunos, que são os autores, pudessem vivenciar e compreender a relevância de suas vozes de protesto expressas em seus textos e suas críticas. Dessa maneira, eles perceberam que suas palavras servem de incentivo para que outros estudantes compartilhem experiências difíceis através da escrita, mesmo que inicialmente considerem essa habilidade desafiadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo ressaltam a importância e os impactos significativos do ensino de escrita de poemas-protesto, culminando na produção de um e-book por alunos do nono ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública. Este projeto demonstrou ser uma iniciativa valiosa para a promoção da expressão criativa dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de habilidades críticas e tecnológicas essenciais no mundo contemporâneo.

Primeiramente, a escolha de abordar a criação de poemas-protesto se mostrou pertinente, visto que permite que os alunos explorem questões sociais relevantes, despertando sua consciência cívica e social. Além disso, o uso de ferramentas tecnológicas e a colaboração em um ambiente virtual, como o Google Drive, proporcionaram uma oportunidade para que os estudantes adquirissem habilidades digitais essenciais.



O processo de escrita colaborativa, com a revisão dos textos e discussões sobre os temas, fortaleceu não apenas as habilidades de escrita, mas também a capacidade de diálogo e debate dos alunos. Isso contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizado rico em interação e reflexão. A criação da capa do e-book por meio do Canva e a disponibilização do material por meio de um QR code demonstraram uma integração eficaz da tecnologia no projeto, tornando o e-book acessível a um público mais amplo dentro da escola.

Outro aspecto relevante foi a realização de um evento de lançamento do livro, que permitiu que os alunos se tornassem conscientes do impacto de suas palavras e da importância de suas vozes como agentes de mudança. Esse momento de celebração também promoveu o protagonismo estudantil e valorizou os esforços dos autores.

Em última análise, este projeto exemplifica uma abordagem educacional dinâmica e contemporânea que integra habilidades tradicionais de escrita com as demandas tecnológicas do mundo moderno. Além disso, ele enfatiza a capacidade dos alunos de se tornarem ativos participantes na discussão de questões sociais por meio da literatura.

Portanto, iniciativas como essa têm o potencial de enriquecer o ensino da Língua Portuguesa, fortalecer o engajamento dos alunos e prepará-los para os desafios e oportunidades que o futuro apresenta.

REFERÊNCIAS

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. **O ENSINO DA ESCRITA: a dimensão textual**. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa, 2007

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access do knowledge and society*. Norwood: Ablex publishing corporation, 1997.

BOA SORTE. Paulo, *et. al.* **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ESCRITA ACADÊMICA: O QUE NOS RESERVA O ALGORITMO GPT-3?** Rev. EntreLínguas: Araraquara, 2021.

CLARK, K. & Holquist, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de redação: O que é preciso saber para escrever bem** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

SOUZA, Vanderlei Sebastião. **AUTOR, TEXTO E CONTEXTO: a história intelectual e o 'contextualismo linguístico' na perspectiva de Quentin Skinner**. vol. 5. n.4. Revista de História e Estudos Culturais: Fio Cruz, 2008.

UM ATELIÊ DE PALAVRAS: EXPERIÊNCIA LÚDICA COM A LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Bárbara Bessa
Escola Dinâmica

Inara Moraes dos Santos
Escola Dinâmica

Sandra Regina Simonis Richter
UNISC

UM ATELIÊ DE PALAVRAS

Como desenhar com letras? Como escrever com imagens? Será que em um ateliê podem acontecer “pinturas” de poemas com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental?

Foram estas algumas das perguntas que nortearam a proposta de um percurso lúdico com crianças em um ateliê diferente para abordar a poesia com uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Dinâmica, em Florianópolis, Santa Catarina. Uma proposta que teve a intenção pedagógica de viver com um grupo de crianças aquilo que Gaston Bachelard (1988), filósofo e sonhador de palavras, chamou de *alegria do ser falante*. Nessa alegria das crianças entre 10 e 11 anos há uma disposição para a vivência lúdica com as palavras como experiência de infância que remonta à atualização do já acontecido, como rememoração que nelas reelabora imagens de um passado afetivamente presente, como “reservas de entusiasmo” (Bachelard, 1988, p. 119), repetição ou memória de um tempo de intensidade que nelas dura como temporalidade do instante afetivo. Bachelard (1994, p. 49) permite compreender que a memória não é dada, não é um bem disponível, antes requer “um pensamento dramático” que a produz, isto é, requer imaginação. Um encantamento que se renova e volta com maior apelo ao humor, por exemplo. Para o pensador Édouard Glissant (2021, p.71), “a repetição é um modelo confessado de conhecimento”, e uma questão importante para a escola se deter e prestar atenção pedagógica aos tempos para as crianças repetirem a alegria de seus entusiasmos de infância. Repetição não no sentido de “fazer o mesmo” mas como diferença no sentido de realimentação ou contínua reelaboração de experiências já acontecidas, não apenas imediatamente agradáveis mas realimentadoras de experiências por vir. Nessa intenção pedagógica, queremos mostrar como este entrosamento lúdico entre criança e palavra foi possível pela intencionalidade de oferecer experiências poéticas densas, desde uma curadoria *pré*-ocupada em não simplificar experiências de linguagem pelo interesse nessa alegria do ser que fala, lê e escreve.

Nesta proposta, destacamos também a relevância educacional da ação pedagógica em um ateliê, enquanto um espaço que prevê tempos diferentes de uma “aula”, dialogan-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



do com uma ideia de sessão, na qual, as coisas não precisam acabar no tempo previsto, um tempo que permita a total interação lúdica com as palavras. O termo ateliê, segundo Veia Vecchi (2013), atelierista e pensadora da abordagem italiana de Reggio Emilia, foi escolhido como metáfora para um lugar onde pesquisa, imaginação, rigor, experimentos, criatividade e expressão se entrelaçam e se completam. Uma metáfora que pretende dar conta de um lugar que amálgama muitas tradições de ofícios, as quais historicamente são herdeiras do forno do cozinheiro e precursoras do laboratório do cientista, ao descender

do ateliê do artesão. Nesse ateliê, desde o fim do Neolítico, os materiais – a argila, os metais, o vidro, a madeira, os têxteis, o couro, os álcoois – são transformados por mãos cada vez mais especialistas de artesãos cada vez mais especializados. [...] Muito antes de existirem os laboratórios, existiram esses lugares um pouco misteriosos, de segredos às vezes zelosamente guardados, nos quais se metamorfoseavam os materiais do mundo. *Através do ateliê e no ateliê*, o mundo vai mudando de qualidades (LATOIR, 2016, p. 120, grifos do autor).

Nesse sentido de metamorfose, o ateliê favorece espaços e tempos de explorar, movimentar, investigar, recomendar, tatear, indagar e inventar mundos ao intencionalmente constituir encontros acolhedores aos diferentes tempos das crianças em oposição à “sala de aula” na qual tudo deve ser igual para todos. A ideia de sessão difere do tempo da hora aula, ou hora atividade, e essa organização permite uma continuidade de um processo que pode ser mais longo. Aqui, o processo é o que importa como ação educativa.

A escuta de poemas dessa curadoria foi seguida de processos lúdicos de escrita e de exercícios gráfico-plásticos de ilustrações realizados pelas crianças. Compartilhamos algumas das produções para versar sobre suas características e o que elas mostram desse corpo que fala, escreve e sente as palavras em diálogo com um princípio de vida funda, o “arquétipo da felicidade simples” como princípio “de vida sempre relacionada à possibilidade de recomendar” (BACHELARD, 1988, p.118-119), .

EUCANAANDO OBJETOS - APRESENTANDO E VOCALIZANDO OS POEMAS SOBRE O LÁPIS

A escolha dos poemas que sustentaram o primeiro encontro do grupo com o *ateliê de palavras*, deu-se em torno de um objeto de uso cotidiano das crianças: o lápis de escrever. A intencionalidade foi em apresentar vozes poéticas diferentes para falar de um mesmo objeto e também pelas próprias características plásticas do lápis, exploradas na apresentação dos livros e seus poemas, como podem verificar na figura 1. Um objeto que tanto inspirou os poetas, como no exemplo dos versos a seguir, do poema Lápis de Euca-naã Ferraz (2016, p.71):

O lápis sem sua ponta
fica assim, desapontado.
Mas, bem apontado, fica
disposto, todo animado.
O lápis é poliglota.
O lápis é politécnico.

Figura 1: Apresentação de poemas sobre o objeto lápis.



Figura 2: Vocalização dos poemas.



Fonte: Da autora Bárbara Bessa, 2023.

Para além de uma apresentação plástica dos poemas na mesa, foi pensado na sua apresentação vocal, compreendendo a importância da performance leitora com um “empenho do corpo” (ZUMTHOR, 2007) diferenciado da leitura de um texto narrativo, pois a poesia solicita a leitura com um ritmo que revele as imagens do poema. Para Octávio Paz (2012),

(...) o ritmo, por sua vez, se declara na imagem; e a imagem volta para o homem sempre que alguns lábios repetem o poema. Por obra do ritmo, repetição criadora, a imagem - feixe de sentidos rebeldes à explicação - se abre à participação. A recitação poética é uma festa: uma comunhão (PAZ, 2012, p.123).

Essa compreensão de que o poema “se realiza na participação” (PAZ, 2012) sublinha a importância dos leitores ouvintes como parte dos poemas que estão sendo lidos. É realmente um momento de comunhão como assinala o autor e, por ser comunhão, oferece-se como uma presença total. Talvez possamos afirmar que saia do caráter de leitura de poemas para responder questões ou produzir resultados, mesmo que um exercício de criação tenha sido proposto logo na sequência, o que destaca-se é o caráter da alegria, da festa.



Uma alegria que também aparece nos poetas escolhidos. Quando afirmamos sobre uma curadoria interessada na alegria do ser falante, não desconsideramos as características das crianças dessa faixa etária, que são falantes e que buscam o humor em situações inusitadas e nas que se repetem no cotidiano, como por exemplo, no simples ato de apontar um lápis na escola como diz outros versos de Arthur Nestrovski (2003, p.16): sobre o objeto:

(...) O lápis, quanto mais lápis for, menos lápis fica.
Tem gente que sente pena de apontar o lápis.
Mas o lápis adora.

Quando um poeta fala disso, ressoa ludicamente na criança que vive essa relação com o objeto e com as palavras, um conhecimento confessado porque repetido.

Após conhecerem os poemas sobre o lápis, as crianças passaram a tecer comentários e explorar as obras selecionadas. Destaca-se o apreço pelo livro Cada coisa (2016) do poeta Eucanaã Ferraz, editado pela Companhia das Letrinhas, pela ampla variedade de objetos olhados ludicamente nos poemas. A leitura da obra por completo foi solicitada, o que também reforça a nossa compreensão da importância da performance leitora e do quanto um “núcleo de infância” (Bachelard, 1988) *repercutiu* na audição da leitura. Ao analisar o par ressonância e repercussão, Bachelard (1989, p.7), considerou que “na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. A repercussão opera uma inversão do ser. Parece que o ser do poeta é nosso ser”. Uma alegria de ser por frações de segundo (na duração da leitura) o poeta e a criança que aponta o lápis, que aponta palavras.

Élie Bajard (2014) destaca ainda a leitura em voz alta como uma “estratégia de aproximação da vida”, num exercício de convivência o qual defendemos. É na coexistência no mundo comum que emerge o caráter lúdico do humano.

Ora, pode parecer estranho o destaque ao núcleo de infância se estamos a falar de crianças entre dez e onze anos, porém, cabe a reiteração de que, para o filósofo Gaston Bachelard, com o qual dialogamos, interessa esse caráter de permanência, da infância duradoura que se renova ao receber as imagens dos poetas. No caso do que estamos contando, crianças de um quinto ano que renovam seus primeiros “acordos poéticos” com as coisas, de quando por exemplo, brincavam num jogo simbólico com um lápis a fazê-lo humano e que pela imagem poética de um verso que diz: “Mas o lápis adora”, tornam a vê-lo assim. Tornam a brincar com o brinquedo que existe no lápis.



O CORPO QUE ESCUTA E DEVANEIA: REPERCUSSÕES NA ESCRITA

O grupo foi convidado a escolher um objeto de uma seleção prévia para ensaiarem a escrita de um poema. Tentando fazer este exercício de aproximação de distantes, matéria do fazer poético. Para além da seleção de objetos, o contexto contava com “arranjos” de palavras em um diálogo com as artes visuais, figuras 3 e 4, e, de maneira lúdica, sílabas, aliterações, rimas e assonâncias, foram oferecidas em suportes comuns à pinceis, tinta aquarela, entre outros materiais típicos de um ateliê de desenho e pintura.

Figura 3 e 4: Contextos para a escrita.



Fonte: Da autora Bárbara Bessa, 2023.

Pedro escolheu o pincel como objeto para sua escrita.

“Colorir o luar do céu
será mais fácil com o
pincel?”

Reparamos o quanto o menino parte da ideia da rima como um elemento importante para a poesia e utiliza da pergunta como uma linguagem poética, também destaca-se a pronta escolha de um objeto das artes, possivelmente inspirado pelo contexto organizado pelas educadoras.





Já Fernanda, parte de uma brincadeira como se fosse um protesto diante da tarefa da escrita, mas encontra uma solução lúdica e bem-humorada para materializar seu poema em um objeto. A partir da referência do artista plástico Leonílson, sugerida pela atelierista, cria um travesseiro com sua “escrita protesto”, figura 5.

Gonçalo M Tavares, em seu Atlas do corpo e da imaginação (2021,p. 42), destaca o quanto “pensar também é mudar de posição relativamente à própria linguagem”, assim, podemos dizer que Fernanda escreveu não querendo escrever, dando ênfase na construção de um objeto em contrariedade a um texto no papel, dotando-o de significados e de símbolos (escrita!), pois materializa certa “preguiça” na forma de um travesseiro.

Porém, a mão que não queria escrever, se empenha para bordar o texto poético. Suas mãos acompanharam as “peripécias da história” (TAVARES, 2021). Para o autor:

Contar histórias pertence pois a um artesanato estranho, a um artesanato invisível, que não deixa rasto: as mãos movem-se acompanhando as peripécias da história e quem esteja surdo para a história e se fixar apenas no pulso, nos dedos, nos cotovelos, nas mãos, estranhar tais gestos minuciosos não serem executados sobre uma matéria, sobre uma massa concreta (TAVARES, 2021, p.435).

As mãos de Benício, que também contam histórias e brincam, ao explorar uma pequena caixa de madeira que continha todos os objetos do contexto, percebe a presença de farpas e passa a jogar com essa possibilidade, a de criar a partir da consigna de escrita de um poema sobre um objeto selecionado pelas educadoras, porém, sendo o objeto um não objeto e sim, um farelo derivado daquele recipiente que acolhia os outros.

“Ninguém achou que eu fosse escolher a caixa, né? A farpa também é madeira e também é caixa”. Com este comentário, o menino mostra como está disposto ludicamente para encarar o exercício da escrita criativa e o quanto está fazendo uma observação poética sobre o material, afinal, os poetas dão segundas chances para as coisas.

Tavares (2021) a partir do pensamento de Wittgenstein, chama a atenção de que perceber a linguagem, saber manipulá-la é saber pensar, resolver certos problemas e criar outros. A farpa cresceu nas palavras de Benício, mas também o fez criar outras soluções para problemas que apareceram por ela ter deixado de ser apenas um farelo de madeira:

A farpa
Ai a farpa
no meu dedo
que saiu
do umbigo da madeira
ai ai ai ai
farpa que não sai.
Aí piora a vida muito.
A farpa aparece em tudo.



Na produção acima, pode-se observar a preocupação do menino em utilizar a repetição como elemento estético para além da forma da rima, ousando nas brincadeiras com a palavra “ai” e “aí” e trazendo a imagem do umbigo da madeira como origem da farpa. O umbigo como origem do mundo no instante poético.

Os versos finais com as palavras *muito* e *tudo*, também demonstram uma escuta de qualidade, de uma escuta atenta ao desenho sonoro das palavras. Como leitor e ouvinte dos poemas, Benício repete a vogal “u” e comunica uma escrita com ritmo.

Figura 5 e 6: Fernanda borda seu poema protesto.



Fonte: Bárbara Bessa, 2023.

POESIA COMO POSSIBILIDADE DE RECOMEÇAR A BRINCAR

Caderno de quê para poemas?

Caderno de areia, água.

Eucanaã Ferraz¹

Na obra *A poética do devaneio*, no capítulo *Os devaneios voltados para a infância*, Bachelard (1988, p.119) nos convida a compreender a infância como um “princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar”. Entendemos que o convívio poético entre crianças e nós educadoras em um ateliê de palavras, como chamamos a experiência narrada, promoveu nos instantes vividos com a linguagem, possibilidades de recomeço, pois a renovação da linguagem que os poetas fazem, devolvem às palavras seu caráter lúdico.

Crianças de 10 anos, que estão vivendo o início da pré-adolescência, costumam viver o paradigma de ser pequeno demais para algumas coisas e grandes para outras, questionar o que aparenta ser de “criancinha” como dizem e nesse sentido, tínhamos certo receio de que achassem os poemas muito infantis. O que vimos e tentamos mostrar compartilhando algumas produções, foi um grande interesse pelos poemas e pelo movimento de pensar um objeto poeticamente.

¹ Do poema caderno do livro *Cada coisa*. Companhia das Letrinhas.



Cabe destacar que os encontros no ateliê foram conduzidos para que as marcas autorais das crianças fossem respeitadas e especialmente a alegria que mencionamos, ao que Fronckowiak (2013, p.68) destaca como “concedendo espaço à alegria e ao corpo”.

Fornecer as palavras de maneira “plástica”, promovendo brincadeiras de pensá-las nos lugares das tintas e dos pincéis, configurou-se como convite menos “sisudo” para escrever e com isso, não estamos afirmando que as outras formas de propor a escrita na escola estejam equivocadas, e sim, do quanto “conceder espaço” ao corpo lúdico das crianças mais crescidas, que não são mais “criancinhas”, faz-se importante.

Fronckowiak (2013, p.68) lembra que a cultura escolar produzida na sociedade comporta uma seriedade que “se iguala à ausência de alegria”.

Com Bachelard (1988, p.119), pensamos na poesia enquanto “força de síntese para a experiência humana!” e ao pensarmos nas crianças da faixa-etária compreendida no estudo, destacamos a disposição delas às sínteses, sobretudo, as que interrogam o mundo e a experiência humana por via da palavra que brinca, a que aproxima-os da alegria do ser falante.

Nesse sentido a frase bordada *Eu só queria dormir*, pareceu-nos um convite para brincar. Quantos convites não desprezamos em nome de uma seriedade afastada do núcleo de infância?

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FERRAZ, Eucanaã. *Cada coisa*. Ilustrações de Eucanaã Ferraz e Raul Loureiro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GLISSANT, Édouard. *Poética da relação*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

LATOUR, Bruno. *Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas*. São Paulo: Editora 34, 2016.

NESTROVSKI, Arthur. *Coisas que eu queria ser*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

VECCHI, VEA. *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Morata, 2013.

