



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

UFRJ

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
HUMANAS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – PPGE**

LINHA – CURRÍCULO E LINGUAGEM

**LEDUC- LABORATÓRIO DE LINGUAGEM,
LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO**

O JOGO LITERÁRIO:

ESPAÇO, FUNÇÃO E REVERBERAÇÃO DA LITERATURA

NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA INFÂNCIA

HÉLEN A. QUEIROZ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Corsino

RIO DE JANEIRO

2012

Hélen A. Queiroz

O JOGO LITERÁRIO:

**ESPAÇO, FUNÇÃO E REVERBERAÇÃO DA LITERATURA
NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Corsino

RIO DE JANEIRO

2012

Hélen A. Queiroz

O JOGO LITERÁRIO:

ESPAÇO, FUNÇÃO E REVERBERAÇÃO DA LITERATURA

NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA INFÂNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Corsino - UFRJ

Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ

Prof^a Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes - UNIRIO

Prof^a Dr^a Monique Andries Nogueira - UFRJ

Prof^a Dr^a Cecília Maria Aldigueri Goulart – UFF

QUEIROZ, Hélien A.

O JOGO LITERÁRIO: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância / Hélien A. Queiroz. Rio de Janeiro: UFRJ: 2012.

Dissertação Mestrado em Educação – **Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.**

Para minha mãe, que me iniciou nas veredas da Educação,
para meu pai, que me ensinou a poética do *Grande Sertão*,
para minha irmã, que compartilha comigo o amor
pelo magistério e pela literatura
e para meus sobrinhos Caio e Gaia,
amores indeléveis

Agradecimentos

À Professora Dr^a Patrícia Corsino, orientadora preciosa, que me concedeu lentes e bússolas nessa travessia. Sua competência, sua cumplicidade e generosidade, seu afeto e cuidado foram marcantes e decisivos nesse processo.

À Professora Dr^a Ludmila Thomé de Andrade, pela leitura atenta do projeto, pelas considerações no Exame de Qualificação, por aceitar compor a banca da defesa, enfim, pelas contribuições de suas disciplinas.

À Professora Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO), pela disponibilidade de participar da banca.

À Solange, pela atenção e disponibilidade de sempre na Secretaria do PPGE.

Às amigas pesquisadoras do grupo de pesquisa *Infância, Linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, pela parceria no exercício exotópico da pesquisa e pelas manhãs de quinta tão produtivas e agradáveis.

Ao LEDUC, pelo apoio na realização da pesquisa acadêmica.

A minha família, que é sempre amparo e amor.

Ao Joel, pelo companheirismo, pelos cuidados, pela compreensão.

Às amigas Elizabeth Nascimento, Clarice Derziè Luz, Inês Sá, Dilza Salema, Adriana Soares, Antônia Gomes, Elaine Azevedo, Ana Cláudia Martinez e Ynaê Santos, por todas as escutas e ajudas.

Aos amigos Giocondo Magalhães e Affonso Albuquerque, pelas palavras de incentivo e gestos de carinho.

À Renata Sabino, pela tradução do resumo em inglês.

A todos os amigos, pela força, pela torcida e por vibrarem comigo a cada fatia dessa conquista.

E, sobretudo, às crianças participantes dessa pesquisa que concederam-me a possibilidade de tornar real meu sonho de escrever sobre infância e literatura.

Resumo

QUEIROZ, Hélien. **O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Este estudo insere-se no projeto de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, desenvolvida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem como objetivo conhecer e analisar a relação estabelecida entre as crianças e a literatura infantil em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I; grupo formado por crianças de diferentes comunidades da Zona Sul do município do Rio de Janeiro, matriculadas em uma escola pública municipal. A intenção da pesquisa, de inspiração etnográfica, foi compreender as produções e apropriações das crianças a partir da relação com o texto literário. Além da revisão bibliográfica, foi feito um estudo exploratório durante três meses no final de 2010, e observação participante e intervenções propositivas ao longo de 2011. A pesquisa situa-se no campo dos estudos da linguagem e da literatura, tendo como principais interlocutores Bakhtin (2003), Benjamin (1994, 1997), Zumthor (2010) e Huizinga (2004) autores que concebem a linguagem na sua dimensão expressiva e constituinte. Inclui-se também estudos sobre literatura infantil e letramento literário (Andrade, 2007; Corsino, 2007, 2010; Cademartori, 2009; Lajolo, Parreiras, 2008, 2009; Rojo, 2009; Soares, 2003; Zilberman, 2003); e o campo da sociologia da infância no que tange à metodologia de pesquisa com crianças (Corsaro, 2011; Castro, 2009). O trabalho foi organizado com: introdução, capítulo I- apresenta o quadro teórico-metodológico da pesquisa-; capítulo II aborda os desdobramentos da literatura, concepções de letramento literário e a relação entre literatura e escola; capítulo III, apresenta a entrada no campo e os movimentos da pesquisa; capítulo IV, descreve as ações propositivas da pesquisa-intervenção e apresenta análises dos eventos de campo; e considerações finais, conclui apontando possibilidades do jogo literário no contexto da escola pública.

Palavras-chave: linguagem, letramento literário, pesquisa-intervenção, Ensino Fundamental

Abstract

QUEIROZ, Helen. **The literary game: space, light and reverberation of the literature on the formation of the reader in childhood.** Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This study is part of the research project Childhood, language and education: the books policies and reading the literary literacy of school children Rio de Janeiro, developed at the Laboratory for the Study of Language, Reading, Writing and Education, as part of the Post Graduate Education in the UFRJ. It aims to understand and analyze the relationship between children and children's literature in a class of 5th year of elementary school; group of children from different communities of the South Zone of the county of Rio de Janeiro, enrolled in a public school. The intention of the research, ethnographic inspiration, was to understand the production and appropriation of children from the relationship with the literary text. In the literature review, an exploratory study was done for three months by the end of 2010, as well as participant observation and purposeful interventions throughout 2011. The research is in the field of language studies and literature, the main interlocutors Bakhtin (2003), Benjamin (1994, 1997), Zumthor (2010) and Huizinga (2004) authors who conceive of language in its expressive dimension and constituent. Also included are studies on children's literature and literary literacy (Andrade, 2007; Corsino, 2007, 2010; Cademartori, 2009; Lajolo, Parreiras, 2008, 2009, Rojo, 2009; Smith, 2003; Zilberman, 2003), and the field of sociology of childhood in relation to the methodology of research with children (Corsaro, 2011; Castro, 2009). The work was organized with introduction, Chapter I, presents the theoretical-methodological research; Chapter II discusses the ramifications of literature, literary conceptions of literacy and the relationship between literature and school; Chapter III presents the entry field and movements of the research; Chapter IV describes the purposeful actions of intervention research and presents analyzes of the field events, and closing remarks, concludes by emphasizing the possibilities of literary game in the context of public schools.

Keywords: language, literary literacy, intervention research, Elementary Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - Caminhos teórico-metodológicos: um sertão de muitas veredas ..	15
1.1 - O desafio exotópico - Bakhtin e o excedente de visão	16
1.2 - Olhares sobre a infância - lentes de Benjamin e Corsaro	19
1.3 - No campo com crianças - observação e intervenção	22
CAPÍTULO II - A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas	27
2.1 - Literatura infantil	29
2.2 - Letramento literário	32
2.3 - Literatura e Escola	40
CAPÍTULO III - A pesquisa em jogo: pedras, contos e poesia no caminho	43
3.1 - Escola e cultura: articulações e tensões entre cultura da escola, currículo e literatura	45
3.2 - À espera da leitura: momentos e movimentos da pesquisa	52
3.3 - O convite: entre narrativas e versos a pesquisa-intervenção ganha espaço .	58
CAPÍTULO IV - O jogo da poesia: leitura, apreciação, performance	72
4.1. Tempo e espaço para leitura: escolhas entre escolhas	78
4.2 – Poemas para brincar : ouvir, ler ... apreciar	83
4.3 – Performance: “entre a letra e a voz”	88
Considerações finais – O jogo literário e suas possibilidades	92
Referências bibliográficas	100
Anexo I - Breve perfil das crianças pesquisadas	106
Anexo II - Coletânea <i>Poesia para brincar</i>	108

INTRODUÇÃO

(...) a literatura é a porta de entrada e percepção de que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são. (...) a literatura é o que há de mais livre, mais forte e, por que não dizer, de mais belo de tudo que se pode fazer com a língua. (TRAVAGLIA, 2010)

Muitas são as metáforas usadas para definir o que a literatura pode ser no universo da linguagem: porta, janelas, asas, olhos, caminho... eu escolho fio; fio que tece tramas e conduz o leitor pelo labirinto da existência humana, assim como o fio de Ariadne que ajudou Teseu a não perder-se nas intrincadas passagens do labirinto de Knossos, fazendo com que o herói encontrasse a saída da enigmática e perturbadora construção de Dédalo. Escolho essa porque a trajetória que venho tecendo tem a literatura como fio condutor; fio que aponta-me caminhos, revela-me passagens, liberta-me de prisões ameaçadoras, indica-me saídas luminosas; fio que conduz meu cotidiano e espalha-se pelo labirinto de minha prática pedagógica, convertendo-se em rede, conectando diferentes infâncias, segmentos, territórios, tempos e espaços; um emaranhado de fios, cores, autores, enredos, cenários e metáforas que escrevem uma trama de variados matizes nesse percurso de décadas dentro de escolas municipais, estaduais e particulares.

Ainda cursando o Magistério, tive meu primeiro contato com o universo educacional em uma escola de zona rural, no interior de Minas, onde, aos 15 anos de idade, assumi minha primeira turma no final dos anos 1980. Com as crianças que comungavam a descoberta do mistério das letras e o sol na lavoura de café, descobri-me apaixonada pelo alfabetizar. Muito cedo, decidi que seguiria o caminho de minha mãe escolhendo ser professora e, com ela, trilhei as veredas e montanhas daquele lugar onde fica a primeira escola em que trabalhei. Escola que abrigava algumas carteiras antigas, um pequeno quadro negro e um baú enorme com repartições onde eram guardados livros e alimentos enviados pelo governo. Lembrança imperecível o momento em que, pela primeira vez, vi minha mãe professora distribuir os livros de literatura infanto-juvenil para as crianças; a sugestão era de que aproveitassem os livros durante o recreio ou pegassem emprestado para ler em casa. Inesquecível também o entusiasmo das

crianças a cada vez em que o baú era aberto e saltavam de lá livros como Sofá Estampado, A limpeza de Teresa, Lúcia-já-vou-indo. Cenas que reverberam em mim ainda hoje e que, certamente, me constituíram como educadora.

Depois de alguns anos como alfabetizadora na zona rural, ao prestar concurso para professores da rede municipal, pude escolher para onde ser transferida na zona urbana. Foi quando então migrei para a Educação Infantil, indo trabalhar em uma creche municipal que acabara de ser inaugurada. Foi preciso reinventar-me como professora para mergulhar no universo dos menores e descobrir o que era possível fazer com crianças tão pequenas. Ler histórias passou a ser proposta permanente na rotina que estabelecemos naquele espaço educacional com o empenho de jovens professoras que descobriam as teorias compiladas por Piaget e Ferreiro. Nascia em mim a professora que buscava nas leituras teóricas uma maior intencionalidade no trabalho voltado para a aquisição da leitura e escrita.

Entrelaçando os fios teóricos ao prazer de levar a literatura para o cotidiano escolar, continuei a tecer minha história como educadora. Em meados dos anos 1990, fiz a graduação em História e fundei uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, onde tive autonomia para estruturar projetos literários que se tornaram esteio de todo o trabalho desenvolvido naquela instituição. Paralelamente, trabalhei também em escolas públicas estaduais como professora de História, na Secretaria Municipal de Educação coordenando projetos de creches municipais, e Secretaria de Cultura como diretora do Museu Histórico Municipal de Carangola, em Minas Gerais.

Em 2004, um ano após fazer uma especialização em Arte-educação, passei a trabalhar em uma escola particular no Rio de Janeiro, inicialmente, como professora de Língua Portuguesa e História do 5º ano do Ensino Fundamental I e, atualmente, como professora de História do Ensino Fundamental II. A partir de então, também ministrei oficinas literárias para crianças e professores em Minas Gerais, Alagoas e Rio de Janeiro.

Todos os meus vinte e cinco anos de trajetória no magistério foram atravessados pela arte de escrever contos, crônicas e, sobretudo, poemas. Uma trama que se teceu através da literatura, tornando minha voz de autora indissociável da voz de educadora, propiciando assim uma interseção no exercício desses dois ofícios.

Por ser a linguagem literária o foco de meu interesse em minha prática como professora e formadora, o estudo da linguagem, da literatura e infância tornou-se alvo para o projeto do mestrado, portanto, aliar meu desejo de pesquisa e ampliação do conhecimento teórico ao Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC, do PPGE-UFRJ foi o caminho escolhido para a continuidade desse percurso que venho traçando.

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

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

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

Dessa maneira, entendo a literatura como caminho dialógico e polifônico a ser trilhado nas relações estabelecidas na esfera escolar, portanto, o que mobilizou e conduziu este trabalho, que se articula com a pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses* coordenada pela Professora Dr^a Patrícia Corsino no Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – Leduc, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, foi compreender a reverberação do discurso literário e seus desdobramentos na formação do sujeito leitor na infância, ou seja, no trajeto da pesquisa procurei conhecer e analisar

o acesso ao livro, à leitura e à literatura, o processo de interlocução que se estabelece entre a literatura e as crianças, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura ocupa na formação de crianças que finalizam o Ensino Fundamental I. Nesse contexto, foram feitas algumas indagações sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas junto às crianças da turma pesquisada, sobre o espaço e tempo dedicados à leitura literária na escola, bem como o acervo de literatura disponíveis às crianças, suas escolhas literárias, sua autonomia como leitores, sua relação com o objeto livro e o texto literário.

No exercício exotópico da pesquisa, que exige o distanciamento necessário para observar o campo na tentativa de captar o olhar do outro, entender o que o outro olha e como olha para depois retornar ao seu lugar e colocar o que outro vê a partir de sua perspectiva (BAKHTIN, 2003), é que meu perfil de pesquisadora foi ganhando contorno. Apoiada no conceito bakhtiniano de exotopia, pude observar, conhecer e analisar o acesso ao livro, à leitura e à literatura, as mediações que se estabelecem entre a literatura e as crianças, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura ocupa na formação das crianças que frequentam o último ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia inclui a revisão bibliográfica, aprofundamento do referencial teórico e o trabalho de campo em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da Zona Sul do Rio de Janeiro, que atente crianças das camadas populares, sendo muitas delas provindas de uma comunidade próxima à escola e outras provindas de diversas comunidades da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa de campo teve como estratégias metodológicas: (I) observação participante, a fim de conhecer ações, interações, práticas, valores e as produções que circulam entre as crianças e adultos em interação na instituição; (II) intervenções tendo o texto literário como suporte (interações com livros de histórias e poemas, leitura de histórias e poemas, saraus); (III) entrevistas individuais e coletivas com crianças e também com adultos incluindo, no caso das crianças, propostas que favorecessem as narrativas orais; (IV) fotografias e gravações em áudio e em vídeo para captar as falas e gestos das crianças e os contextos de produção discursiva, bem como os espaços do livro e da leitura literária.

Esta dissertação está estruturada em 6 partes especificadas a seguir:

- Introdução – descrevo resumidamente minha trajetória educacional e aponto o objeto da pesquisa;
- Capítulo I – Caminhos teórico-metodológicos: um sertão de muitas veredas – apresento o quadro teórico-metodológico que sustenta este trabalho.
- Capítulo II – A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas – capítulo em que abordo sobre os desdobramentos da literatura, incluindo literatura infantil, concepções de letramento literário e a relação entre literatura e escola.
- Capítulo III– A pesquisa em jogo: pedras e poesia no caminho – capítulo em que discuto questões relacionadas à cultura escolar e cultura da escola e, em seguida, apresento a entrada no campo e os momentos e movimentos pelos quais a pesquisa passou.
- Capítulo IV – O jogo da poesia – capítulo em que descrevo as oficinas poéticas realizadas em campo como proposta de pesquisa-intervenção e apresento análises dos eventos de leitura, apreciação e performance de poemas realizados com e pelas crianças envolvidas na pesquisa.
- Considerações finais – O jogo literário e suas possibilidades – momento em que teço algumas considerações sobre o processo de pesquisa e sobre as possibilidades do jogo literário dentro de um espaço escolar público a partir dos dados analisados na pesquisa.

CAPÍTULO I

Caminhos teórico-metodológicos: um sertão de muitas veredas

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa (2001, p.80)

O campo da Educação é, sem dúvida, um *grande sertão com veredas* por vezes espinhosas e outras de beleza que assombra e deslumbra, como no sertão guimaraneano; compreender sua vegetação, seu solo, clima, fauna, seus barulhos e silêncios, seus rios, suas secas e incêndios requer um caminhar atento por suas trilhas, veredas nem sempre favoráveis à travessia e, por isso, o deslocar-se de professor para pesquisador nesse campo apresenta-se crucial desafio. Desbravar esse universo para além da prática é *perigoso demais* – assim como o viver - e, ao mesmo tempo, instigante e surpreendente já que não sabemos o que nos aguarda na travessia da pesquisa. Trilhar o caminho da literatura dentro de uma escola pública pressupõe percalços e surpresas no percurso já que trata-se de um espaço onde pulsa o humano e suas possibilidades de busca pelo conhecimento. Buscar caminhos teóricos e metodológicos em uma pesquisa com crianças implica criteriosas escolhas que, por sua vez, iluminam as trilhas que nos levam à compreensão do vivido em campo.

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

A fundamentação teórica da pesquisa é composta pelos estudos da linguagem de Bakhtin, a concepção de infância de Benjamin e a sociologia da infância em Corsaro, especialmente no que concerne à pesquisa com crianças. As pesquisas e discussões sobre letramento literário e literatura infantil apresentadas por Andrade, 2007; Corsino, 2007, 2010; Cademartori, 2009; Lajolo, Parreiras, 2008, 2009; Rojo, 2009; Soares, 2003; Zilberman, 2003, entre outros, sustentam a abordagem sobre acesso ao livro, à literatura e à leitura.

1.1 – O desafio exotópico – Bakhtin e o excedente de visão

Em sua teoria enunciativa da linguagem, o filósofo Mikhail Bakhtin (2003) afirma que leitura e escrita são frutos da criação verbal e incluem as dimensões cognitiva, ética e estética, envolvendo conhecimento, arte e vida. Portanto, compreender “pesquisador e sujeito pesquisado” como produtores de discurso nos leva a entender o caráter dialógico conferido às Ciências humanas, entendidas por Bakhtin como ciências do texto:

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas as disciplinas do pensamento filológico-humanista no geral (...) é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (p.307)

As correlações feitas pelo filósofo entre criação verbal, especialmente literatura, e pesquisa em Educação nos levam aos conceitos de dialogismo e polifonia. O discurso dialógico nos revela que na comunicação interativa (dialógica), o outro é indispensável para a compreensão de mim; é através da imagem que o outro faz de mim que me reconheço. Para isso, é fundamental ao pesquisador em Ciências Humanas o movimento exotópico, onde o que o autor considera *excedente de visão* é indispensável ao pesquisador em suas análises.

Sobre essa questão Bakhtin (2003) nos esclarece que:

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

O que Bakhtin nomeia como exotopia deve ser exercitado ao extremo pelo pesquisador. Ou seja, o trabalho do pesquisador é tentar captar o olhar do outro,

entender o que o outro olha e como olha para depois retornar ao seu lugar e colocar o que o outro vê a partir de sua perspectiva. É, portanto, esse excedente de visão de que se refere Bakhtin indispensável ao pesquisador, pois esse conceito estabelece uma tensão entre o sujeito que vive e olha de onde vive (pesquisado) e o sujeito que tenta mostrar o que vê do olhar do outro (pesquisador).

Segundo a concepção bakhtiniana, *o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras.* (Sobral, 2007, p.22). Entender o que Bakhtin denomina como *sujeito situado* parece ser decisivo para o pesquisador olhar o sujeito pesquisado. Para o filósofo, o sujeito não se sobrepõe ao sócio-histórico e nem mesmo está submetido a ele, mas sim é mediador entre a realidade dada do mundo e suas possíveis significações que se concretizam através da e na linguagem. Situado historicamente, *o sujeito não é como fantoche das relações sociais, mas (...) agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro* (Sobral, 2007, p.24). A responsividade, outro importante conceito bakhtiniano, exige, mais que reponsabilidade do agente pelo seu ato, um *responder responsável*, acentuadamente ético, que torna possível uma articulação entre o epistemológico, o ético e o estético. Bakhtin ajuda-nos a compreender o *ato responsivo* como crucial na relação do pesquisador com seu outro no processo da pesquisa.

O conceito de polifonia evoca a multiplicidade de vozes que emanam os sujeitos pesquisados, ou seja, a multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada por esses sujeitos. Segundo Bezerra (2007, p.194), a polifonia se define *pela convivência e pela interação (...) de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes polivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo.*

De acordo com Amorim (2006), Bakhtin é fundamentalmente um pensador de tensões, portanto, realizar uma pesquisa com referencial teórico bakhtiniano é estar atento, acima de tudo, às tensões reveladas pelas muitas vozes protagonistas do campo educacional. A abordagem polifônica problematiza a ideia de transparência de um texto de pesquisa e o caleidoscópio torna-se metáfora do objeto pesquisado, pois a cada vez que se olha/fala dele, ele se move/ altera. A questão da alteridade, em outras palavras, a

relação entre o pesquisador e seu(s) outro(s) é fundamental para se compreender um texto de pesquisa em Ciências Humanas.

A teoria bakhtiniana esclarece ao pesquisador que é impossível restituir originalmente o discurso citado tal como foi dito em campo, pois o que é dito por alguém, é dito a outro alguém que, conseqüentemente, fará sua transcrição que, por sua vez, jamais será literal, porque estará atravessada pelo olhar/voz daquele que ouviu/transcreveu a partir de sua perspectiva. Como alerta o filósofo, *se narro (ou relato por escrito) um acontecimento que acaba de me acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu.* (Bakhtin, 1978, p.396).

Os estudos bakhtinianos parecem indispensáveis para a compreensão das tensões discursivas existentes nos grupos e espaços sociais já que nos instrumentaliza, através de seus conceitos e categorias anteriormente citados, para um olhar macro através do micro. Ou seja, através de uma pesquisa rigorosa feita com um grupo delimitado, específico, é possível entender algumas questões que se repetem numa dimensão social mais ampla. A respeito dessa lógica bakhtiniana, Sobral (2005) esclarece:

A ênfase no aspecto situado e irrepitível dos atos não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização a partir do específico, que é um dos pontos altos de toda a arquitetura dialógica bakhtiniana: todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido. (p.25).

Notamos então que os conceitos-chave da teoria bakhtiniana são grandes aliados do pesquisador que pretende revelar tensões e nuances discursivas do campo educacional. Diante dessa perspectiva, fica evidente que a pesquisa não deve fundir os dois pontos de vista – do pesquisador e pesquisado –, mas sim manter seu caráter dialógico e polifônico. *Onde o poeta achou esse ponto? Onde ele se encontra e de onde observa?*, nos provoca Bakhtin.

Essas parecem ser indagações que podem garantir, senão a transparência, ao menos a lucidez inerente ao pesquisador rigoroso e responsável. Responsabilizar-se frente ao outro pelo seu pensamento que deve trazer consigo originalidade através de

sua problemática, suas teorias e valores constituídos a partir de um determinado contexto sócio-histórico.

Levando em consideração os conceitos bakhtinianos destacados, o trabalho de campo analisado nos capítulos III e IV - com observação, registros, oficinas, gravações em áudio, organização de categorias e análise dos eventos - foi iluminado pela condição exotópica responsiva.

1.2 – Olhares sobre a infância – lentes de Benjamin e Corsaro

Realizar pesquisa com crianças implica escolher uma abordagem sobre infância que, no presente trabalho, tem como referência Walter Benjamin (1984, 1994 e 1997) e sua concepção de infância, além dos estudos de Willian Corsaro (2011) no campo da sociologia da infância e, especialmente, no que se refere à pesquisa com crianças.

Walter Benjamin, um dos mais notáveis filósofos do século passado, em alguns de seus escritos, traz à superfície fragmentos de sua infância, revelando-nos questões contundentes de uma época aterrorizada pela barbárie da guerra do início dos anos 1900, que nos permitem preciosas interpretações sobre o lugar da criança na sociedade contemporânea. Sua concepção de infância, que valoriza as realizações, produções, criações e ressignificações feitas pelas crianças, nos emprestam lentes nítidas e dilatadas para entender a criança. Para Benjamin, a criança não repete o mundo adulto, ela constrói seu microcosmo dentro do macrocosmo e por isso é também construtora da história e não simplesmente uma miniatura do adulto. O autor desconstrói a imagem da criança angelical sublinhando não somente sua ingenuidade e pureza, mas também seu potencial dominador, transgressor, resistente. Para o filósofo alemão, a infância não se esgota, ela permanece em nós e nos constitui, fazendo com que essa criança que sobrevive no adulto teça, ao longo de suas vidas, tramas individuais que, por sua vez, compõem a história coletiva. Sobre essa questão, afirma Kramer (2006, p.63): *Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e nos conta como ela vê o mundo com seus próprios olhos.*

O pensamento benjaminiano, entrelaçado aos métodos, conceitos e princípios da filosofia marxista, esclarece que o comportamento infantil está diretamente ligado à luta

de classes, enraizado em contextos coletivos e históricos sociais. A força burguesa que sustenta seus herdeiros e a luta proletária que vê em seus descendentes uma possibilidade de redenção são mantidas por uma tensão e dramática diferença, gerando, segundo o autor, *consequências pedagógicas incalculáveis*. Os escritos de Benjamin sobre cultura da criança não a consideram um lugar idílico ou sentimental à parte, para onde se refugiaria o pessimismo da história, mas um lugar envolvido pela grande luta político-ideológica. Em sua concepção, a pedagogia proletária pretende *garantir às crianças a plenitude da infância*. (Bolle, 1984, pág. 14).

Pensar a infância a partir da ótica benjaminiana talvez permita penetrar na subjetividade das crianças hoje, o que torna-se imprescindível para se pensar a educação na atualidade. Benjamin aponta-nos pistas para entendermos as crianças na história, na sociedade e na cultura – caminhos que auxiliam não somente na prática pedagógica, mas também na prática de pesquisa com crianças, o que nos interessa especialmente neste trabalho.

Em *Rua de Mão Única*, Benjamin traz reminiscências de sua infância em uma Berlim ainda não aterrorizada e arruinada pela guerra. Em fragmentos, pequenos flashes que por vezes se aproximam da narrativa literária, o ensaísta revela não somente o garoto Benjamin e suas memórias, mas também a concepção de uma época e de uma sociedade, onde a criança aparece inserida na cultura e produtora de cultura. Nesse contexto, o todo é apresentado em partes, pois ao reencontrar o universo de sua infância o autor possibilita leituras individuais e coletivas sobre um determinado tempo e espaço, além de uma viagem interna buscando a nossa experiência de ser criança. *A infância para Benjamin é uma categoria central no estudo do homem e se encontra no centro de sua concepção de memória*, comenta Corsino (2009, pág.222).

Alia-se à concepção de Benjamin, que vê a criança como sujeito histórico capaz de alterar o universo adulto, os conceitos de reprodução interpretativa e cultura de pares de Corsaro (2011), que ajudam olhar esse surpreendente caleidoscópio que é a infância. Corsaro define como cultura de pares o *conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais* (Corsaro, 2003, pág.128). O pesquisador afirma que é na participação e produção coletivas em rotinas culturais que as crianças se situam entre seus pares e também no mundo adulto. Essa relação estabelecida pelos rituais de

interação entre iguais, os pares, reverbera na relação com os adultos provocando uma alteração no contexto familiar e social. Para o autor *uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto* (Corsaro, 2011, p.129). O autor traz também a concepção de cultura material da infância, que seriam os livros, os artefatos, como as ferramentas artísticas e os brinquedos, e também a concepção de cultura simbólica da infância, que seriam as várias representações ou símbolos expressivos das crenças, das preocupações e valores infantis, sendo os contos de fadas uma das principais fontes primárias da cultura simbólica das crianças, entra as quais estão também as mídias infantis e figuras míticas. O conceito de Corsaro sobre reprodução interpretativa traz a ideia de que a criança não se limita a internalizar a sociedade e a cultura, mas também contribui ativamente para a produção e a mudança da cultura. Como em Benjamin, nesse contexto a criança tem um papel próprio e significativo na constituição das esferas sociais em que transitam, sendo capazes não só de interagir, mas também de alterar esses territórios sócio-históricos no tempo e espaço desconstruindo a imagem do in-fante (sem fala).

Corsaro também aponta-nos um caminho interessante no tocante à metodologia, pois seu trabalho extrapola a pesquisa “sobre” crianças para alcançar a pesquisa “com” crianças. Segundo o sociólogo, que realiza uma etnografia longitudinal no território infantil há mais de trinta anos, *fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve um certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas* (p.443). A entrada no campo, a aceitação e natureza da participação são decisivos no processo de pesquisa, pois estar com as crianças implica, em princípio, ser aceito por elas para que, conseqüentemente, permitam ao pesquisador entrar (no) e vivenciar seu cotidiano. De acordo com a antropologia, a etnografia envolve *tornar-se nativo* e na experiência de Corsaro com crianças isso requer do pesquisador o desafio de *não agir como adulto típico* (op.cit.p.446). Nesse ponto, a visão antropológica de vir a ser um nativo no campo da pesquisa contrasta com a exotopia bakhtininana que, através do excedente de visão, exige um deslocamento para o olhar o que o outro vê. Encontrar o equilíbrio entre as duas referências teórico-metodológicas sem perder o que cada uma tem de fundamental para a compreensão do vivido/ visto /ouvido em campo torna-se crucial para manter o rigor desta pesquisa.

Apesar de este trabalho não ter a pretensão de ser uma etnografia, a postura adotada por Corsaro tornou-se referência fundamental para minha entrada no campo; entrada marcada por entraves e surpresas já que, enquanto pesquisadora, aos olhos da escola, das professoras e, sobretudo, das crianças, cheguei como estrangeira. Para permanecer um ano no campo, precisei exercitar o que Corsaro sugere em seus trabalhos com relação ao tornar-se o *adulto atípico* até ser aceita e convidada a entrar no cotidiano das crianças, sem ser invasiva e sem perder o olhar exotópico.

Conviver com crianças, observá-las e analisá-las, exige do pesquisador a compreensão de que sua linguagem, seus rituais, suas produções, gestos e silêncios revelam como veem a realidade e como se apropriam do seu tempo e espaço, ou seja, da cultura da sociedade na qual está inserida, pois são seres que produzem e movem a história.

Com base em Bakhtin e Benjamin, Jobim (2008) argumenta:

A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. (p.160)

Dessa maneira, concluo com a autora que “a infância problematiza as relações do homem com a cultura e com a sociedade” e por isso o pesquisar “com” crianças apresenta-se como uma complexa, porém instigante tarefa. *Decifrar sua compreensão polifônica do mundo* e perceber como a criança vê/ lê/enxerga o universo que a cerca, a partir de lentes exotópicas, instaura-se como o grande desafio do pesquisador.

1.3 – No campo com crianças – observação e intervenção

Penetrar como pesquisadora na escola requer a compreensão desse território demarcado por sujeitos em diferentes situações hierárquicas - direção, corpo docente e discente – por tensões político-ideológicas, por rotinas e ritmos regidos por uma cultura própria; movimento que exige, além de consistente suporte teórico, recursos metodológicos que possibilitem uma cautelosa entrada, uma aceitação natural e uma participação produtiva, possibilitando, conseqüentemente, uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisados.

Buscamos instrumentos metodológicos que pudessem propiciar a maior diversidade de dados possíveis. Inicialmente, elegemos a observação participante e entrevistas individuais e coletivas – com professores e crianças. No entanto, em um determinado momento da pesquisa, fez-se necessário mais um caminho metodológico, além dos já citados, que viabilizasse uma maior proximidade com as crianças tornando possível ouvi-las e analisar a relação estabelecida entre elas e a literatura: a pesquisa-intervenção.

Para Freitas (2010), *o pressuposto básico de fazer pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade mas também em explicá-la realizando um movimento de intervenção nessa mesma realidade (p.13)*. As ciências humanas, entendidas por Bakhtin como ciências do texto já que seu objeto é o ser *expressivo e falante*, diferem das ciências exatas porque esta fala “sobre” seu objeto e não “com” seu objeto. Sobre essa questão, Freitas afirma que:

O pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele (FREITAS, 2002, p.24). Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS, 2010, p.17)

No contexto desta pesquisa, o que consideraremos pesquisa-intervenção prevê uma atuação do pesquisador junto às crianças possibilitando que estas sejam informantes legítimos da pesquisa. Sobre essa concepção Castro (2009) elucida:

O pesquisador seria o agente que, ao desencadear o processo de pesquisa junto a crianças, atua como um parceiro na produção de significados no processo em que adulto e criança se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro, ou de ambos. Assim, pesquisador e criança contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se alvo do processo de pesquisar. O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não ‘contamina’ o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação. (...) na proposta aqui, pesquisador e criança, ainda que permaneçam diferenciados, constituem-se reciprocamente enquanto sujeitos no bojo das práticas de significação e no que essas práticas produzem. (pág.27)

Obviamente, qualquer presença já se constitui como uma intervenção, no entanto fazia-se necessário propostas capazes de provocar nas crianças experiências de leitura literária, considerando que poucos foram os eventos de leitura observados durante os

meses em campo. Interessada em ver o que o texto literário provoca, evoca e reverbera nas crianças, solicitei à direção da escola e à professora regente a possibilidade de realização de oficinas literárias juntos às crianças da turma.

Entendendo que a pesquisa-intervenção com crianças exige uma atuação do pesquisador junto aos pesquisados para a constituição do *corpus*, algumas estratégias de aproximação das crianças com os livros foram estruturadas para que as cenas analisadas ultrapassassem os eventuais momentos propiciados pelos mediadores de leitura literária dentro da escola (professores de turma e professores de Salas de Leitura). Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas, com alunos e professores, além de fotos, gravações em áudio e vídeo dos episódios de leitura para a composição dos dados.

A pesquisa de campo teve quatro momentos distintos, marcados por movimentos que geraram espaço para a pesquisa-intervenção, ao longo do processo de imersão que estendeu-se por um ano. No momento de entrada no campo, no segundo semestre de 2010, o primeiro movimento foi realizar um estudo exploratório em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental na tentativa de estabelecer uma familiaridade com o campo, conhecer a escola, seus espaços, tempos e rotinas, os professores, as crianças e suas relações cotidianas. O objetivo, nesse momento, foi entrar em contato com as crianças que, teoricamente, formariam a turma de 5º ano do turno da tarde em 2011, já que o a pesquisa pretendia abordar o último ano do Fundamental I. Durante o estudo exploratório, ainda em 2010, foram registrados alguns momentos de leitura literária da turma na Sala de Leitura, acompanhados pela professora regente, já que naquele momento (outubro, novembro e dezembro de 2010) não havia uma professora específica para coordenar a Sala e as leituras.

Acompanhar a turma de 2010 em 2011 foi uma estratégia metodológica que visou a compreensão dos avanços e ampliações do grupo entre o penúltimo e último anos do Ensino Fundamental I. Por ser o 5º ano um ano de transição, em que são determinantes o desenvolvimento linguístico e a alteração na estrutura de relação de pensamento no ritual de passagem da infância para a adolescência, acompanhar o grupo foi essencial para entender as relações estabelecidas pelas crianças com a leitura literária ao final de um segmento. Não chega a ser um estudo longitudinal, mas uma ideia de continuidade para compreender a reverberação do discurso literário e seus

desdobramentos na formação do sujeito leitor na infância, ou seja, ao longo da pesquisa, procurei conhecer e analisar o acesso ao livro, à leitura e à literatura, o processo de interlocução que se estabelece entre a literatura e as crianças, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura ocupa na formação de crianças que finalizam o Ensino Fundamental I.

No momento de retomada do campo, já no início do 5º ano, em 2011, que chamarei aqui de segundo movimento, algumas surpresas com relação à composição da turma geraram alterações consideráveis no grupo de crianças pesquisadas: das 16 crianças que finalizaram 2010, apenas 5 permaneceram e as demais foram remanejadas para projetos em outras escolas. Dessa maneira, um novo desafio se impôs ao meu papel de pesquisadora: a aceitação do novo grupo de crianças e das professoras que viriam assumir a turma. A dinâmica da escola e da própria Secretaria Municipal de Educação em remanejar crianças com dificuldades de aprendizagem interferiu diretamente na configuração do grupo de sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, no processo de pesquisa, o que exigiu um tempo maior para uma (re) aproximação e (re) conquista do espaço de pesquisadora. Nesse momento, o objetivo foi um contato mais próximo com as crianças, buscando a aceitação do pesquisador como *adulto atípico*, como propõe Corsaro (2011), que aconteceu após 15 idas ao campo e foi marcada pelo convite feito pelas próprias crianças, para que eu lesse histórias e poemas no final das aulas. Nesse momento, deixo de ser vista pelas crianças apenas como “pesquisadora” e passo a ser aquela que compartilha, com elas, contos e poemas nos fins de tarde.

Chamada a intervir, inauguro, então, um novo movimento, o terceiro, que chamo de rodas de leitura e apreciação literária. Posteriormente, este movimento desencadearia o quarto e último movimento, que dentro da perspectiva metodológica de intervenção se configuraria nas oficinas poéticas, envolvendo leitura e apreciação literárias. As oficinas tiveram como eixo central jogos de experimentação poética, incluindo leitura individual e compartilhada. Todo o processo das oficinas foi gravado e registrado com o auxílio de mais uma pesquisadora do grupo de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses* que ajudaria a compor o excedente de visão bakhtiniano.

Na pesquisa com crianças, como esclarece Gonçalves (2005):

(...) o dialogismo e a alteridade, como posturas e princípios metodológicos, fazem do pesquisador, na condição de adulto, um outro por excelência na relação com a criança. Por outro lado, a criança também se apresenta como o outro do adulto, cuja presença inquieta seu olhar e saberes. Nesse percurso, a compreensão da criança não é movida pela pretensão de esgotá-la, mas se consolida como um ato que assume sentido nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no próprio processo de pesquisa (p.24).

Tendo o referencial teórico bakhtiniano como bússola no processo de pesquisa, a vigília exotópica foi indispensável no desenvolvimento das oficinas já que, neste caso, o pesquisador faz intervenções diretas no grupo de pesquisados. Nesse contexto, dialogismo e alteridade tecem as relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados, viabilizando troca de experiências, valores e conhecimento e revelando, dessa forma, a diversidade de vozes sociais inscritas no objeto estudado.

CAPÍTULO I I

A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas

No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo...(CALVINO, 2002, pág.19).

Através de uma constelação composta de autores, gêneros, estilos, personagens, suportes, a literatura atravessa milênios e civilizações, seja registrando-os, seja ilustrando-os, iluminando-os, transformando-os. Assim como a linguagem, a escrita e a literatura são inegáveis marcas do humano; sua inscrição no mundo, sua catarse intelectual, sua possibilidade de transcender e transgredir o real através do simbólico, do fictício, do poético. Entre romancistas e poetas, entre epopeias e contos milenares, entre “odisseias” e “mil e uma noites” o homem conta, reconta, renova-se; descobre-se, revela-se, reinventa-se. A literatura com suas múltiplas faces, suas máscaras - mais verdadeiras que a própria face, como confessou Drummond - seus jogos metafóricos, seus meandros, trilhas, caminhos, possibilidades imagéticas e linguísticas, seduz o leitor, embala o sonho e a realidade humana.

A produção e a troca de sentidos que se estabelecem através da leitura literária extrapola a relação entre quem escreve e quem lê dilatando-se e expandindo-se para a atmosfera e esfera social. Para Bakhtin (1992), a literatura é parte inseparável da cultura e não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. Em consonância com o filósofo russo, podemos sublinhar a importância da presença do texto literário no cotidiano, pois, através deste, é possível a compreensão do universo sócio-histórico que nos abarca. Na enunciação literária estão impressos valores éticos e estéticos, visões de mundo, tempos e espaços que constituem os sujeitos, a sociedade e a história, o que, na concepção bakhtiniana, concede caráter polissêmico à literatura.

Segundo Brait (2010, p. 27), *os componentes do Círculo bakhtiniano, e não apenas Bakhtin, tomam textos literários como essenciais à compreensão da humanidade, ou de um dado momento histórico. Eles articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem(...)*. Segundo a autora, Voloshinov, um

dos membros do Círculo, funda sua reflexão sobre linguagem na relação língua-literatura. Para ele, a língua transcende o *estado de dicionário* para ser *a linguagem em uso*, onde *a ideia de grupo social, ideologia, tom e ambiente estão materializados no sujeito produtor do discurso artístico*. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin afirma: *o estilo artístico não trabalha com palavras, mas com elementos do mundo, com valores do mundo e da vida* (2003, p.180).

Sobre a intercessão entre língua, literatura, mundo, relações sociais, existência, transcrevo um trecho de Luiz Carlos Travaglia

O que tona essa língua literatura? (...) *é o engenho e arte*, a beleza de dizer, numa espécie de magia, o que a alma sente, mas a boca ou a pena não dizem; o que a razão tenta esboçar, mas a que a ciência ainda não deu forma dizível. Por isso a literatura é a porta de entrada e percepção de que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são. (in Brait, 2010, p. 37)

Nesse depoimento poético notamos um diálogo entre o linguista e os autores do Círculo no tocante à relação entre literatura e elementos sociais, culturais, psicológicos; ou seja, a partir das óticas apresentadas, a literatura não é simplesmente ilusionismo, entretenimento, ficção. É, sobretudo, desdobramentos do real onde podemos ler o mundo e a nós mesmos. Através dela nos emocionamos, nos buscamos, nos encontramos, nos espantamos, nos transformamos.

Para Brait:

a boa literatura é sempre uma janela escancarada para o mundo. Por meio dela, a vida pode ser observada, usufruída, compreendida, questionada e, em certa medida, vivida. (...) Contar uma história é uma maneira de compreender a vida e fazer com que os outros a compreendam sob determinada perspectiva (2010, pág. 134).

A metáfora da literatura como janela nos leva a contemplar paisagens literárias com nuances, contornos, texturas, cores, cheiros, tempos, ritmos, sons diversificados, multifacetados; um campo-caleidoscópico com infindáveis interpretações, onde leitor e autor complementam-se, amalgamam-se. Paisagens que ganham novas possibilidades quando se tem os óculos de *Miguilim* para ver o mundo. Mundo que pode ser a sua aldeia ou continentes não cartografados; mundo que se desdobra em vivências já destiladas, experiências ainda desconhecidas, dramas internos, crises sociais, lutas

políticas, histórias de amor e guerra, tempos e espaços a serem atravessados e transmutados pelo leitor.

2.1 – Literatura infantil

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

(Novaes, 2000, p.27)

A literatura destinada às crianças surge entre o final do século XVII e início do século XVIII com a ascensão burguesa, quando então os conceitos de família unicelular e infância são inaugurados. Se antes as crianças participavam ativamente de todos os eventos junto aos adultos, no cenário burguês ela ganha lugar e cuidados específicos; as ligações afetivas passam a ser cultivadas entre pais e filhos e, ao mesmo tempo, mecanismos de controle do desenvolvimento intelectual das crianças são fortemente estruturados. Com isso, a literatura escrita para a infância e a concepção de educação ganham contornos na Idade Moderna.

Se, inicialmente, a literatura infantil assume um caráter instrutivo e “pedagógico” com textos de cunho moralizador e didático, ela ganha, nos séculos posteriores ao seu nascimento, um status artístico que tenta não somente entreter o leitor na infância, mas, principalmente, aproximar seu público das ações humanas e seus desdobramentos levando-o a uma apropriação do mundo que o cerca. Ou seja, a literatura infantil não é um simples adorno que tenta distrair a criança do mundo real levando-a ao fantástico, mas sim ao movimento circular real/imaginário/real. Ler/ouvir um conto de fadas, por exemplo, pode levar esse leitor em formação a elaborar questões internas bastante densas, como dor, abandono, solidão, perda: questões que assombram e ameaçam, especialmente, na infância. Sentir, na “pele” da personagem, medo, inveja, angústia, tristeza, entusiasmo, emoção e tantas outras sensações próprias do humano pode contribuir na constituição de um sujeito mais hábil, mais fortalecido,

mais sensível, com capacidade de mergulhar fundo nas questões existenciais de maior densidade.

A proposição da literatura infantil como uma forma de arte apontada na epígrafe de Novaes, suscita questionamentos indispensáveis sobre esse gênero. O que demarca a literariedade de um texto escrito para crianças? Como saber/ escolher o que é uma boa obra para contribuir na formação de um leitor na infância? Tudo o que é publicado, atualmente, com a etiqueta de literatura infantil é, de fato, arte?

Na tentativa de elucidar as questões acima colocadas, busco autoras como Andrade e Corsino, Cademartori e Parreiras para alimentar a discussão.

Parreiras (2008) considera:

(...) literatura para crianças como aquela expressão em palavras e ilustrações que traz entretenimento ao leitor, que põe o leitor para pensar, para refletir, que traz à tona uma série de lembranças, de questionamentos, de dúvidas. É aquela história que, embora traga certas vezes uma experiência triste, cruel, oferece uma distração, um envolvimento do leitor com a obra. E quando a obra passa a ser um outro que dialoga com a subjetividade do leitor criança, um interlocutor imaginário, esta obra é literatura! O que caracteriza a literatura infantil é o registro simbólico, a capacidade de produzir subjetivação à criança (leitora) e ao adulto (criador ou mediador da leitura da obra). É um outro que dialoga com a subjetividade da criança; causa estranheza e traz possibilidades de criação. (p.51)

Percebe-se na definição de literatura infantil da autora uma forte interlocução com a teoria bakhtiniana quando dialogia e alteridade aparecem como crucial na relação da criança leitora com o adulto que escreve ou media a leitura e, sobretudo, com o texto literário em si. Em suma, quando um conto, um poema, enfim, um livro, atravessa o leitor criança estabelecendo uma interação, e assim possibilitando interpretações, complementações, transformações, e até mesmo criações, a relação dialógica se estabelece entre autor/leitor/mediador/obra.

Percebemos também que, além da relação dialógica, o texto literário para a infância prescinde de uma linguagem elaborada, poética, rica em metáforas e outras figuras de linguagem para seduzir, encantar, afetar a criança. São essas especificidades, estética e dialógica, que garantem literariedade a um texto de literatura infantil. Entender a criança como um ser capaz de correlacionar, apropriar-se e desenvolver-se intelectualmente, desconstruindo a ideia de sua incompletude por sua condição infante, é fundamental para se fazer uma boa literatura infantil. Capturar seu universo e, bakhtinianamente, trazê-lo através da escrita, ou seja, olhar o universo infantil e, a partir

de seu ponto de vista, transportá-lo para literatura de forma que a criança se reconheça é, certamente, o grande desafio do autor de literatura infantil. Portanto, o clichê dos diminutivos, da simplificação, do didatismo e moralismo, obviamente, não deve ser a tônica dos textos que pretendem-se literatura infantil.

Ser criterioso nas escolhas literárias de filhos, alunos ou bibliotecas destinadas ao público infantil não é tarefa banal ou simples, e justamente por isso há algumas questões que não podem passar despercebidas nessas “escolhas” como apontam as categorias de análise de Andrade e Corsino que foram consideradas para avaliação da qualidade das obras do PNBE-2005 (2007, ps. 84 a 88): *linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico*.

Além da linguagem literária, a força de seus recursos lingüísticos e estéticos também já abordados aqui anteriormente, as autoras trazem questões como a relação polifônica-polissêmica dos textos infantis quando tratam da categoria *pertinência temática*. O foco na interlocução, nas possíveis produções de sentidos que a obra literária pode provocar no leitor devem ser consideradas na avaliação de um livro literário para crianças. Uma obra que não investe na pluralidade de vozes sociais e culturais, que não emprestam ao leitor novas lentes para ver/ler o contexto social, que limitam a produção de sentidos de seus interlocutores deve ser questionada no quesito avaliado pelas autoras. Outras categorias analisadas e não menos importantes que as duas primeiras, *ilustração e projeto gráfico*, abordam a importância do diálogo entre o verbal e não-verbal em sua dimensão polifônica e ainda a contribuição dos recursos utilizados pelo ilustrador e designer gráfico que devem auxiliar na compreensão da obra.

Em se tratando de literatura infantil brasileira, pode-se afirmar que há uma contínua produção e que temos entre nossos autores alguns dos melhores do mundo como Lygia Bojunga, contemplada com os dois mais importantes prêmios internacionais (Hans Christian Andersen, em 1982, e o Astrid Lindgren Memorial Award, em 2004), Ana Maria Machado, também premiada com o HCA - ambas pelo conjunto da obra – além de contistas e poetas como Bartolomeu Campos de Queirós, Marina Colasanti, Joel Rufino dos Santos, entre tantos outros. É certo que, dos filhos literários de Lobato, jorram novas histórias e poemas, sem cessar, para o deleite de especialistas, pais, professores e, sobretudo, para o deleite das crianças que são as mais interessadas e, sem dúvida, as que mais importam nesse processo de criação, publicação, leitura e apropriação da literatura infantil.

Importante ressaltar que todos os elementos abordados aqui sobre literatura infantil foram referenciais para “a escolha” dos livros ofertados às crianças participantes desta pesquisa no momento da intervenção. Nesse contexto, autores como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Elias José, Leo Cunha, Chico Buarque de Holanda, Manoel de Barros, Marina Colasanti, Ninfa Parreiras, Otávio de Almeida, Sérgio Caparelli, Ricardo Azevedo, Ricardo da Cunha Lima, Roseana Murray, entre outros, compuseram as tardes de leitura e apreciação literária durante as oficinas realizadas com as referidas crianças.

2.2 – Letramento literário

A formação da leitura no Brasil sob a perspectiva histórica de Lajolo e Zilberman (1996) aponta-nos questões contundentes a respeito da disseminação, socialização e democratização de livros e, conseqüentemente, da leitura literária em nosso país. De acordo com as autoras, é possível afirmar que ao longo dos primeiros séculos de colonização portuguesa e nos anos do período imperial a leitura, especialmente a literária, foi elitizada e destinada a poucos. Ainda nos primeiros anos do século XX *éramos uma República ainda sem livros nem leitores* (p.154).

A trajetória da leitura no Brasil começa então pelos séculos XVI e XVII, quando a educação jesuítica preocupou-se, exclusivamente, em catequizar indígenas, sendo totalmente controlada pela Igreja. Somente no século XVIII, com a administração do Marquês de Pombal, o Estado assume o controle do ensino da língua laicizando-o e investindo na educação de jovens. No entanto, apenas no início do século XIX, com a chegada da Imprensa Régia, foi permitida a publicação de obras escritas no Brasil. Imprensa essa que durante mais de uma década monopolizou e censurou a produção escrita, retardando, dessa maneira, as práticas de leitura na sociedade brasileira (Lajolo e Zilberman, 1996). Nesse contexto histórico, o livro didático aparece como elemento determinante na formação escolar superior que, pelas rédeas do Estado, traça os primeiros contornos de leitores e leitura no Brasil. A indústria do livro didático que se consolida ainda no período colonial, mais precisamente na transição colônia/império, tem uma repercussão significativa nos planos cultural, econômico e pedagógico e, conseqüentemente, na história social da leitura no país. Vale ressaltar que, nesse

momento, imperava uma concepção de leitura e consumo de criações literárias especialmente europeias.

Ao trazermos a discussão da leitura no Brasil para os séculos XX e XXI, guardadas as devidas proporções e alterações no que diz respeito ao repertório literário e publicação de autores brasileiros, é possível questionar sobre a democratização da leitura em nosso país. Os dados estatísticos sobre níveis de leitura, consumo do artefato livro e leitura literária são ainda frustrantes para um país que se pretende leitor. De acordo com o último estudo realizado pelo Instituto Pró-Livro (IPL)¹, o brasileiro lê em média 4,7 livros por ano, sendo que neste dado constam também os livros indicados pela escola. Sem eles, o índice de leitura espontânea é muito inferior, de apenas 1,3 livros em média por ano.

É fato que uma política de livro e leitura, através do Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL) desenvolvido pelo MEC em parceria com o MINC, pretende a ampliação da capacidade de consumo da leitura em todas as dimensões dessa expressão. Porém, como o próprio PNLL (2007) afirma, nosso país está longe dos índices de leitura alcançados pelos países mais desenvolvidos devido a fatores como rede reduzida de bibliotecas, déficit de livrarias e acesso ao livro concentrado nas mãos de apenas 20% da população. Em países como França e Suécia, onde a educação é ponto crucial das políticas governamentais e a leitura faz parte de uma concepção e tradição familiares, a média de livros lidos por leitor ao ano é, respectivamente, 11/15 livros. Os vizinhos sul-americanos Argentina e Uruguai (4,0) superam o índice de leitura no Brasil (3,7 livros por leitor/ano)². Nota-se, portanto, que a herança sócio-cultural garantida em outros países não somente pelas famílias, mas também pela estrutura político-educacional, ainda não se configurou em terras brasileiras.

Partindo dessas observações históricas e constatações sociais, culturais e, sobretudo, econômicas, que nos apontam para uma necessidade de maior difusão da literatura, juntamente com abordagens assumidas por Andrade e Corsino (2007),

¹ (<http://www.prolivro.org.br/ipl> – acessado em 17 de maio de 2011).

² WWW.leituracorporativa.com.br (acessado em 25/05/2011)

Cademartori (2009), Corsino (2007, 2009, 2010), Cosson (2006), Goulart (2007), Kleiman (1995), Lajolo e Zilberman (1996), Osakabe (2008), Paulino (2005), Parreiras (2008,2009), Pimentel (2011), Soares (1998), Zilberman (2003), entre outros autores, defendo a democratização do letramento, especialmente o literário, na formação de sujeitos na infância. A leitura, como elemento fundamental na formação do sujeito, tem sido, em uma proporção cada vez maior, pauta de muitos debates educacionais, porém, para além do ato de ler, questionar sobre o que lêem, como lêem e para quê lêem os sujeitos parece ser a célula-mãe da questão. Desenvolver práticas de leitura meramente operacionais levaria o leitor ao desenvolvimento de habilidades que desencadeariam uma leitura analista, crítica? Ou seria indispensável desenvolver *práticas que permitam aos cidadãos exercer o poder sobre a linguagem e, por meio, dela, pensar a experiência e compreender alguns dos modos pelos quais o mundo opera*, como propõe Silva (1998, p.34)? Dentro dessa proposta, a literatura seria um instrumento indispensável para o desenvolvimento de tais práticas e habilidades, pois o texto ficcional ou poético requer do leitor interpretações, correlações, apropriações que lhe permitem compreender, simultaneamente, a vida, o mundo, a existência, a identidade, a alteridade. Nesse caso, como defende Paulino:

as motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em um nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos (p. 65).

O termo letramento, desde o final da década de 1980, vem sendo, em diversos países, incorporado ao vocabulário e ao discurso da Educação e das Ciências Linguísticas por pesquisadores e especialistas da leitura e escrita. Conceito amplo e complexo, o *letramento* ganha contorno no Brasil em meados da década de 1980 quando Mary Kato cunha o termo ao afirmar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. De acordo com Soares (1998), pode ser definido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

A compreensão do conceito de letramento conta com a abordagem de Street (1984) sobre letramento ideológico e letramento autônomo, ampliando concepções do termo. Street (1984), propõe os enfoques autônomo e ideológico do letramento e traz reflexões sobre as práticas de letramento em contextos escolares, em contraposição às práticas em diferentes contextos sociais. Para o autor, o letramento autônomo, que seria o contato escolar com o universo da leitura e escrita, tem a pretensão de habilitar gradualmente os sujeitos, levando-os a níveis de desenvolvimento resultando assim *no pensamento racional, no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento social e na mobilidade econômica*. Dessa forma, o letramento autônomo seria algo independente do contexto social, podendo ser garantido exclusivamente no contexto escolar. Em contrapartida, o enfoque ideológico *vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos* (Street, 1993, p.7).

Soares (1998), a partir da reflexão de Street (1984), discute as versões fraca e forte de letramento. Para ela, o enfoque autônomo está ligado a versão fraca de letramento, já que essa, em sua concepção, aborda mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita; essa visão se entrelaça ao alfabetismo funcional. Já a versão forte, ligada ao enfoque ideológico, prevê a potencialização de poderes dos agentes sociais em sua cultura local, portanto uma visão crítica e revolucionária de letramento já que não propõe apenas uma adaptação dos sujeitos às exigências meramente sociais. Segundo a autora, há uma dificuldade em definir precisamente o fenômeno do letramento, por este compor uma rede de “conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais”. Dessa forma, de acordo com a autora, é possível falar em *letramentos*, no plural, assim como em diferentes níveis de letramento. Apoiada em autores como Graff e Scribner, Soares discute as dimensões individual e social do letramento que podem ser definidas, respectivamente, como atributo pessoal de tecnologias mentais de leitura e escrita e fenômeno cultural que engloba atividades de leitura e escrita no contexto social. Apesar de complexas e heterogêneas, cada uma dessas dimensões de letramento nos ilumina para a compreensão do que Soares aborda como letramentos. O conceito então passa a ser plural.

Tendo a pluralidade do conceito de letramento delineado por Soares como referência, Rojo (2009) traz a concepção de letramentos múltiplos ou multiletramentos,

propõe uma discussão sobre os letramentos *cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos*. Ainda em Rojo (2009), sustentada por Hamilton (2002), notamos a existência de letramentos dominantes, que seriam os institucionalizados, e letramentos locais *vernaculares*, ou autogerados. Os institucionalizados têm agentes culturalmente valorizados, entre os quais podemos citar o professor e autores de livros didáticos, detentores de poder na esfera sócio-cultural. Os marginalizados, como o próprio nome sugere, estão à margem e por isso são ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais. E por fim, a autora traz os letramentos multissemióticos, que, alinhados às questões contemporâneas, ampliam a noção de letramentos para o território das imagens, da música, do design e computação e transformam, dessa maneira, o letramento tradicional.

Na concepção de Goulart (2007), à noção de letramento estão imbricadas questões político-ideológicas, pois a constituição de sujeitos deve estar vinculada à apropriação da cultura letrada, especialmente no que diz respeito à formação das classes populares. A autora defende *que a inclusão e a participação numa sociedade letrada passa por conhecimentos de ordem prática, filosófica, científica e artística, como também por gestos, hábitos, atitudes, procedimentos e estratégias que constituem valores sociais* (p.104).

Os autores citados emprestam suas diversificadas lentes para enxergar o mesmo fenômeno: o letramento. A partir das concepções abordadas, nota-se a necessidade de expansão do processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita para que o letramento interfira diretamente nos aspectos sociais, culturais, psíquicos, linguísticos, cognitivos, políticos e econômicos, já que traz em si questões político-ideológicas extremamente contundentes, pois tratam não somente de aspectos da cultura, como também das estruturas de poder.

Para entender essa dimensão político-ideológica implícita nas práticas de letramento, contamos com a teoria enunciativa da linguagem do filósofo Mikhail Bakhtin, que através de seu conceito de polifonia, ajuda-nos entender as relações dialógicas que se dão dentro dos espaços escolares, e também fora destes, já que seu conceito de esfera de atividade, ou de circulação de discursos, permite-nos ouvir as diferentes vozes que emergem das esferas sociais.

Para o filósofo, os feixes de sentidos se constroem e dialogam, instaurando-se como signos ideológicos pela linguagem, na linguagem e com a linguagem. O dialogismo bakhtiniano enfoca a necessidade do *Outro* na constituição social da

enunciação. Ou seja, é na interação verbal que a linguagem se constitui e constitui o Outro. Os signos, por serem vivos e polissêmicos, ganham sua significação a partir dos contextos em que são produzidos já que são construídos e constituídos por diferentes classes sociais. A partir de Bakhtin, Goulart (2007) afirma que, *ao mesmo tempo, esse aspecto torna o signo um instrumento de refração e deformação do ser, na medida em que a classe dominante tende a atribuir ao signo um caráter intangível, e acima das diferenças de classes, abafando as contradições e antagonismos existentes, fixando-o como monovalente.* (p.106). Segundo a autora, a escola tem a tendência de trabalhar com signos monovalentes, deixando, assim, de provocar a leitura da polissemia existente nos textos, ou seja, os possíveis sentidos atribuídos ao texto pelos sujeitos.

A teoria da enunciação de Bakhtin (2003) traz também o conceito de gêneros do discurso, que elucida sobre a circulação de discursos em diferentes esferas sociais, onde os sujeitos são protagonistas como produtores de discursos e, ao mesmo tempo, coadjuvantes em suas réplicas. Coadjuvante no sentido daquele que exerce o dialogismo contracenando com o protagonista, refratando seu discurso e ressignificando-o, ou seja, alternando o lugar de protagonista e coadjuvante no jogo discursivo, já que na relação com o *Outro* os discursos são ressignificados e potencializados.

Bakhtin (2003) classifica os gêneros do discurso em primários e secundários; os gêneros primários estão ligados à comunicação verbal espontânea e os secundários estão ligados à comunicação cultural mais complexa, especialmente na escrita, onde chegamos então à produção literária. O autor considera que há uma transmutação, ou seja, uma interrelação entre esses gêneros primários e secundários, provocando uma circularidade que estabelece relações entre ideologias e visões de mundo. Essa interdiscursividade, segundo Goulart (2007), fundada no princípio dialógico da linguagem abordado por Bakhtin em sua teoria, ganha extrema importância no trabalho pedagógico podendo a escola vir a ser espaço fundamental para a ampliação da veiculação de textos, onde a visão crítica e artística da leitura, e consequentemente da escrita, possa circular entre diferentes esferas sociais.

A noção de letramento, a partir da abordagem bakhtiniana apontada por Goulart (2007), se funda na interdiscursividade estabelecida pelo caráter dialógico da linguagem, que por sua vez ganha destaque no que diz respeito à necessidade de a escola, entre outras agências sociais, se tornar espaço irradiador e produtor de conhecimento para além da alfabetização. Nesse território, o da interdiscursividade, a literatura apresenta-se como uma fértil possibilidade dialógica já que traz uma

multiplicidade de vozes reveladas nas personagens, metáforas e cenários ficcionais que, emoldurados pelo universo imaginário, trazem possibilidades do real.

Sustentada por essa concepção, minha a pesquisa tomou o letramento literário como referência para a observação do universo infantil em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, na tentativa de compreender as relações estabelecidas pelas crianças com a literatura e através da literatura. Partindo da análise dos dados à luz de teóricos escolhidos para o entendimento das concepções de linguagem, literatura, infância e literatura infantil, o presente trabalho buscou entender o processo de formação do sujeito leitor na infância e os desdobramentos de sua aproximação com textos literários. Como nos aponta Corsino (2010):

Em cada texto que lê, o sujeito-leitor aumenta seu acervo podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo. Num processo contínuo, leitura de mundo e leitura da palavra se valem mutuamente, pois uma amplia a outra. A leitura da palavra abre outras possibilidades para a leitura de mundo e vice-versa, num movimento sem rupturas. A dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação.

Na compreensão de Cosson (2006), o letramento literário é indispensável no processo de letramento, pois através da literatura é possível ao leitor dominar o universo da escrita e também vivenciar as sensações, impressões e experiências vividas na e pela sociedade; a literatura também possibilita a compreensão, apropriação e reelaboração de outras formas discursivas que estão para além da literária, portanto, merece grande importância, seja na escola ou em qualquer outra esfera social. Como nos elucida o autor:

(...) a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra. (...) A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (p.17)

Para Paulino (2005) o letramento literário é compreendido como o envolvimento dos sujeitos alfabetizados em práticas sociais de leitura da literatura, e dessa forma apresenta-se no contexto escolar como uma possibilidade de aproximação com a produção literária, permitindo o contato com o universo imaginário através da ficção e a

apropriação do mundo real pois, através da fantasia, a criança estabelece correlações, compreendendo o contexto social que a cerca.

Para Andrade e Corsino (2007, pág. 89) a leitura literária tem importante papel na formação do sujeito porque “a literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao apontar para o diferente e para a possibilidade de sua aceitação, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da linguagem”.

Em Cademartori (2009) encontramos a defesa da face múltipla, transgressora e, por isso mesmo, libertadora da literatura. Segundo a autora:

Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. (...) O discurso literário só avança na contramão e é desse modo que consegue tornar audíveis as mais diferentes vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar. Se o faz é porque oferece mitos e contramitos, capazes de abalar o que acreditamos ser inquestionável, o que supúnhamos sentir e pensar. É por ser múltipla que a literatura oferece um espaço de liberdade. (pág.50)

O letramento literário entendido como acesso à dimensão cultural e estética da escrita possibilita diversas leituras que extrapolam o próprio texto, pois, a partir do universo ficcional, o sujeito é capaz de sentir, se emocionar, imaginar, correlacionar, criar, recriar, transgredir, conhecer, construir, desconstruir, elaborar, ressignificar imagens e sensações, ideias e conceitos, sonhos e verdades e, dessa forma, apropriar-se do universo que o cerca e, sobretudo, de si mesmo. Através do texto literário, é possível se constituir como sujeito e desvelar o mundo, pois o jogo ficcional de uma narrativa ou o jogo metafórico e sonoro da poesia, por exemplo, proporcionam ao leitor a experiência lúdica, o contato com o simbólico, o distanciamento do real, o exercício da abstração e, ao mesmo tempo, a observação e sistematização das experiências humanas. Assim, transitando entre o imaginário e o real, experimentando deslocamentos metafóricos e a alteridade no universo ficcional, a criança descobre os múltiplos significados da experiência humana, se fortalece emocionalmente elaborando seus dramas existenciais, exercita a expressão verbal e gestual, dilata seu domínio linguístico, amplia suas possibilidades intelectuais e se estrutura socialmente como sujeito capaz de interagir e alterar seu tempo e espaço. Como afirma Pimentel (2011, pág.55), *a experiência com a leitura literária pode fomentar uma atitude filosófica diante da vida, pois não está do lado do ser, mas do devir, do indeterminado da vida,*

do que interrompe o que sabemos para explodir qualquer modalidade canônica e historicamente constituída de relação com o texto.

Portanto, interessa nesta pesquisa analisar a interação dos leitores crianças com os textos de literatura infantil e suas experiências de leitura que são, certamente, produzidas e marcadas por um determinado tempo e espaço histórico-cultural e por um demarcado contexto político, econômico e ideológico.

2.3 – Literatura e Escola

Para além das especificidades de questões sobre literariedade, critérios de escolhas e avaliação da literatura infantil, temos ainda a questão da formação do leitor literário na infância que, fatalmente, passa pela relação leitor/literatura/ escola.

Como esclarece Zilberman (2003), a aproximação entre escola e literatura infantil no século XVIII dá aos primeiros textos literários dedicados à infância um caráter educativo, fazendo desse gênero *colônia da pedagogia*. Se atualmente é pertinente afirmar que a produção literária para o público infantil, em sua maioria, se preocupa com aspectos estéticos e éticos da linguagem proporcionando ao leitor um universo polissêmico e polifônico, rico em imagens metafóricas, ludicidade e fantasia, desmontando a concepção burguesa do século XVIII, talvez não seja possível dizer o mesmo sobre a relação escola e literatura infantil. Entramos então na seara polêmica sobre a escolarização inadequada da literatura infantil e juvenil abordada por Soares (2001):

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Como a literatura infantil tem sua origem diretamente relacionada à educação de infantes, impossível desvinculá-la da instituição escola, no entanto o que se questiona é como a literatura se apresenta ou, nesse caso, é apresentada às crianças no contexto

escolar. Sobre a tensão entre linguagem estética e processos educativos e instrucionais Kramer (2006) argumenta:

(...) quando a língua é vista pela escola, a partir de uma perspectiva mais “tradicional”, como um conjunto/sistema de formas normativas estáveis, o que se busca no ensino é a correção gramatical e ortográfica em prejuízo da manifestação clara de sentimentos e ideias; em prejuízo, portanto, da construção de significados. (...) quando os escritos literários são percebidos como dotados de um suposto “sentido imanente” que a criança precisaria captar ou descobrir, a escola tenta levar a criança a “interpretar corretamente” o texto ao invés de iniciá-la no processo ininterrupto de diálogo com esse texto – de construção, novamente, de significados. (...) a escola se arrisca a não possibilitar que a criança penetre na corrente da comunicação verbal. Dicotomizada a linguagem, ela se torna, tal qual a criança, pura subjetividade ou puro objeto. E, assim, a palavra deixa de constituir aquilo que Bakhtin chama de território social comum dos interlocutores, esteja o diálogo se dando entre crianças, crianças e adultos, ou com livros e demais produções escritas. (p. 82,83)

O que a autora chama de *perspectiva tradicional* da escola com relação a textos literários, seria, supostamente, um impedimento das possibilidades de construção de sentidos esvaziando, dessa forma, a experiência estética com o texto literário. Muito para além do prazer da leitura, destaca-se aqui a necessidade de se desenvolver na criança *habilidades ligadas à percepção linguística do texto ficcional e poético, em todas as suas dimensões, para que se alcance a nova ordem que se instaura com a literatura* (Martins e Versiani, 2008, p. 15). Para que isso ocorra dentro do espaço escolar, é fundamental que o mediador dessa leitura proporcione, ou permita, ao leitor/criança as muitas interpretações possíveis a partir de um mesmo texto, seja em prosa ou verso, como se o universo ficcional e poético fosse uma esfinge com múltiplos enigmas a serem decifrados.

Para Zilberman (2003), o trabalho com a literatura infantil na escola deve desdobrar-se:

(...) num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor. Portanto, não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; (...) é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. (p.28,29)

Entender o espaço e a função da literatura infantil dentro da escola de Ensino Fundamental I como experiência ética e estética rompendo com sua origem

pedagogizante do século XVIII torna-se crucial para a formação de leitores hábeis, críticos, autônomos. Sobre a questão dicotômica e polêmica da “escolarização” da literatura, Pimentel (2011) traz instigantes considerações e questionamentos:

No cenário atual da escolarização da leitura parece haver um abismo entre a didática e a literatura, faltando investimentos em produção de conhecimento sobre uma possível reconciliação, para que a didática não signifique o fim da literatura. Resta saber se nos investimentos relativos às políticas públicas de livro e leitura que dão destaque à literatura percebe-se a importância de criar na escola o espaço para a arte, num modelo diferente do que vem sendo considerado pedagogia e didática da leitura. Pode haver uma didática da leitura como experiência estética? Unir arte e didática é um paradoxo? Como então o livro de literatura pode ser lido dentro da escola, espaço tradicional da pedagogia? (pág. 117)

Pensar a literatura infantil dentro do espaço escolar, na atualidade, é também pensar em acervos escolhidos, espaços concebidos (salas de aula, Salas de Leitura, bibliotecas), textos produzidos e direcionados ao público infantil, distribuídos, comprados e, por fim, lidos para as crianças - engrenagem conduzida essencialmente por adultos. Portanto, apesar do foco dessa pesquisa ser o leitor na infância, o mediador da leitura literária deve também ser considerado já que pretendemos entender como se dá a aproximação entre as crianças e os livros; aproximação esta fatalmente mediada e, quase sempre, controlada por um adulto. Além das situações de mediação de leitura literária, entender as transgressões e dribles das crianças nesse processo parece ser, de fato, o mais valioso para esse trabalho. Dessa forma, argumentar sobre o percurso da leitura literária em uma escola pública, a partir da análise que os dados da pesquisa suscitam, apresenta-se como uma tentativa de apresentar possibilidades e considerações sobre a questão paradoxal de unir arte e didática, como propõe Pimentel, ressignificando e legitimando a crença de que o acesso à literatura é direito de todos e dever da sociedade. Com Soares (2008), compartilho a ideia de que *a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes - compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural* (pág.31).

CAPÍTULO III

A pesquisa em jogo: pedras, contos e poesia no caminho

Não te deixes destruir...
ajuntando novas pedras (...)
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras
e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.

Cora Coralina

Tornar-se um pesquisador no campo da Educação requer habilidades inerentes ao antropólogo, ao historiador, ao sociólogo, ao filósofo e por que não dizer, também ao poeta. Sim, pois se Benjamin alerta que a história é feita das ruínas do passado e que deve ser escrita a partir de seus cacos e estilhaços, se Bakhtin aponta uma abordagem histórico-social da linguagem, se Corsaro indica um trabalho etnográfico, Drummond revela que no caminho há pedras e poesia; pedras que, como sugere Cora Coralina, devem ser removidas para que a vida seja reconstruída, recriada. Nesta pesquisa de inspiração etnográfica, ao longo do caminho, vou *desviando-me ou carregando as pedras que por ele encontro*, e assim, vou *bordando minha experiência* (KRAMER, p. 107); neste caso, a experiência científica e filosófica de imersão no campo ao longo de um ano permitiu-me olhar a escola e as relações dentro dela estabelecidas, observar práticas de letramento e, sobretudo, registrar e analisar eventos de aproximação entre as crianças e a literatura. Com a intenção de conhecer e analisar o acesso ao livro, à leitura e à literatura, as mediações que se estabelecem entre a literatura e as crianças, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura ocupa na formação das crianças que frequentam o último ano do Ensino Fundamental I, esta pesquisa ganhou contornos com a inserção no campo no final de 2010. Campo delineado por questões sociais densas por ser uma escola pública da Zona Sul do Rio de Janeiro onde são atendidas crianças das camadas populares³, muitas delas provindas de uma comunidade próxima à escola e outras provindas de diversas comunidades da cidade do Rio de Janeiro: territórios marcados pela falta e pela violência.

³ Trago um breve perfil das crianças pesquisadas no Anexo I.

Portanto, entrar no campo da pesquisa foi um movimento difícil e complexo, já que o referencial teórico escolhido parte do pressuposto de que na pesquisa em Ciências Humanas pesquisador e pesquisado são sujeitos e seus discursos constituídos por diferentes contextos sócio-culturais, marcados por tensões políticas e ideológicas. A partir da concepção bakhtiniana sobre o objeto produtor de discursos, Amorim (2002) esclarece:

No que concerne às Ciências Humanas, a questão da voz do objeto é decisiva. Segundo Bakhtin, é o objeto que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é porém o homem seu objeto específico, uma vez que este pode ser estudado pela Biologia, pela Etologia etc. O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (p.12).

Considerar, observar e analisar sujeitos que enunciam discursos para, a partir de minhas lentes (nos primeiros momentos ainda embaçadas pela dificuldade de exercer a exotopia), trazer à tona a polifonia encontrada no campo sem emudecer a escola, as professoras e, especialmente as crianças, foi, além de árduo, um processo lento de compreensão do que vem a ser *ato responsivo*. Ouvir, ver, anotar, gravar e filmar não foram ações suficientes para sustentar um ano de pesquisa no campo, pois o grande enigma foi decifrar o que Bakhtin chama de *responsividade*. Compreender que o *responder responsável* na pesquisa exige uma articulação entre o epistemológico, o ético e o estético, foi decisivo para remover as pedras e encontrar a poesia submersa nesse caminho. Em muitos momentos, guiada pela voz da professora que me constitui, senti-me indignada com a ausência de momentos de leitura literária e incomodada com a postura endurecida de algumas professoras, fiquei perplexa com situações de violência entre as crianças e desanimada com a precariedade de alguns espaços da escola. Enfim, flagrei-me, algumas vezes, desestimulada com cenas que não seriam as mais relevantes para a pesquisa já que não pretende-se, aqui, trazer a queixa, a falta, a denúncia, menos ainda a prescrição de um trabalho literário ideal, mas sim as possibilidades, as potencialidades do trabalho com a literatura no espaço escolar. No campo, encontrei pedras que precisavam ser desviadas, outras que careciam ser removidas, e ainda outras que necessitavam ser carregadas, e isso só foi possível através do permanente diálogo com a teoria e com os membros do grupo de pesquisa do qual faço parte. Nesse

processo, ajudaram-me a encontrar um caminho metodológico que me possibilitasse ver e ouvir para além do óbvio, da lacuna, do criticável, dos embates e percalços que ameaçaram petrificar meu percurso de pesquisa. Foi nesse contexto que procurei buscar minha voz de pesquisadora, foi nessa tessitura que pude despir-me de preconceitos e indignações paralisantes para capturar o excedente de visão dos sujeitos pesquisados e, assim, revelar suas vozes que contam sobre Educação, relações humanas, leituras, descobertas, possibilidades. Sem dúvida, ao lado dos teóricos que me sustentaram nessas veredas, a poesia foi, de fato, companheira e instrumento de pesquisa, pois, através dela, o campo abriu-se em possibilidades de intervenção. Foi através da experimentação poética que os pesquisados ganharam voz, foi através do poético que minha pesquisa ganhou corpo e visibilidade.

Neste capítulo, busco delinear a entrada no campo, assim como a escola, os sujeitos pesquisados e os movimentos da pesquisa marcados por momentos de observação e intervenção, durante um ano. Ao longo do trabalho, trago a fala das crianças, tendo preservado a identidade de todas através de nomes fictícios.

3.1 - Escola e cultura: articulações e tensões entre cultura da escola, currículo e literatura

Para se pensar a escola como um espaço de desenvolvimento cognitivo e produção de conhecimento de vários sujeitos em formação, impossível não compreendê-la como um espaço atravessado, mobilizado e alterado pela cultura. Corsino, baseada em Forquin, (2010, p.22,23) afirma que *a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última (...)*, por isso, *a escola é a instituição oficialmente encarregada de organizar, selecionar, decantar, adaptar elementos da cultura para serem transmitidos às novas gerações*. As palavras escola e cultura articulam-se, podendo desdobrar-se em *cultura escolar* e *cultura da escola*; termos que levam a algumas reflexões sobre o entrelaçamento desses vocábulos tão evidenciados no campo da Educação.

Como cultura escolar, Forquin (1993) aponta o plano da seleção dos conteúdos e a maneira como estes são discutidos e formalizados na prática pedagógica, ou seja, o currículo; sobre cultura da escola o autor afirma que esta tem *suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos*

próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos (p.167). Nesse sentido, a escola, historicamente definida como o lugar do conhecimento e da apropriação de conhecimentos com papéis hierárquicos demarcados entre direção, supervisão, corpo docente e discente, é trazida para essa discussão *não somente como local de instrução, mas também como “arena cultural” onde se confrontam as diferentes forças sociais, econômicas, políticas e culturais em disputa pelo poder* (GABRIEL, 2000, p. 18).

Entender a escola como arena cultural, onde tensões sócio-econômicas, políticas e culturais alteram, permanentemente, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, leva a compreender também o currículo como arena, já que este é estruturado a partir de determinadas concepções culturais, políticas e ideológicas. Como esclarecem Moreira e Silva (2008, p.28), *a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político* (p.28). Os autores ainda afirmam que *o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas, sim, um lugar em que efetivamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura* (2007, p.28). Além das questões que envolvem a cultura escolar, é preciso também pensar sobre a cultura da escola: seus ritos, sua linguagem, seu imaginário e os símbolos produzidos por ela. Diante dessa questão, torna-se pertinente a seguinte indagação para este trabalho: como a literatura se insere no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de que forma ela é apropriada pelos sujeitos situados na cultura da escola? Não pretende-se aqui responder prontamente essa indagação, mas sim problematizá-la ao longo deste capítulo.

Cabe ressaltar que a relação entre literatura e escola é ancestral, ou seja, há uma tradição pedagógica da literatura infantil que teve seu início com as mudanças na estrutura social do século XVIII. Como nos esclarece Zilberman (2003), a literatura infantil aparece no contexto da ascensão burguesa quando a infância ganha um novo *status* e há uma reorganização da escola: *o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta* (p.34). Nota-se, portanto, que há muito a literatura transita no espaço escolar e é até mesmo possível afirmar que chega a ter espaço legitimado no currículo escolar. Sobre a presença do texto literário na escola os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (...) A questão do ensino da literatura ou leitura literária envolve (...) o reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. (MEC, 1997, p.29, 30)

Estamos certos de que a leitura literária está defendida em documento oficial do Governo Federal, no entanto, é nosso objetivo compreender como a escola, com seus projetos internos, ou seja, com sua cultura própria, tem concebido o trabalho com a leitura literária. Este trabalho não tem a intenção de generalizar conclusões a partir de apenas uma escola, mas, partindo do micro é possível compreender o macro, ou seja, a partir de uma determinada particularidade podemos compreender a totalidade, mesmo que esta totalidade seja apenas um lampejo, como Benjamin (1993) concebe.

Chegar a uma escola pública como pesquisadora de uma universidade federal é, de fato, uma experiência transformadora, pois, em princípio, o sentimento de *estranho no ninho* é avassalador já que, em geral, o pesquisador é olhado como o estrangeiro que chega para observar, anotar, avaliar. Mesmo após o aceite por parte da Secretaria Municipal de Educação e da direção da escola, não é confortável para as professoras regentes receber uma “intrusa” que acompanhará suas aulas, seus procedimentos, sua prática pedagógica – no caso deste trabalho, três professoras foram acompanhadas ao longo da pesquisa.

Até que se crie uma relação de cumplicidade, de parceria entre pesquisadora e professora, muitas situações de melindre merecem ser contornadas, pois o risco de farpas e estranhamentos pode comprometer a pesquisa. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender a escola como um lugar de tensão que envolve diferentes forças sociais e questões políticas contundentes. A escola em questão, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, possui uma Sala de Leitura que, até 2009, foi considerada pólo, isto é, referência para outras escolas públicas da mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE), contando com um vasto acervo de literatura infantil; motivo pelo qual foi escolhida como campo para esta pesquisa. De acordo com site⁴ da Prefeitura do Rio de Janeiro as Salas de Leitura são *espaços privilegiados de desenvolvimento de práticas*

⁴ Salas de Leitura do Município – <http://www.rio.rj.gov.br/> em maio de 2012.

voltadas para a promoção da leitura e formação do leitor na perspectiva da leitura de mundo e para a instalação de estruturas, tecnologias e metodologias mídia-educativas.

A turma pesquisada, que começou a ser observada nos últimos três meses do 4º ano, ainda em 2010, sofreu uma grande alteração no início do 5º ano, em 2011, pois foi constatada a permanência de apenas 5 crianças entre as 16 que finalizaram 2010. Segundo a direção da escola, a maioria dos alunos foram reencaminhados para projetos que prevêem a recuperação dos que estão em defasagem em relação à leitura e à escrita, assim como nos conteúdos considerados pré-requisitos para o último ano do Fundamental I.

As crianças que chegaram em 2011, vindas de diferentes localizações geográficas do Rio de Janeiro, incluindo várias comunidades (algumas pacificadas e outras não), apresentavam diferentes dificuldades e algumas delas estavam fora da faixa etária para o 5º ano, fator facilmente identificável pelo físico adolescente de alguns alunos. Todas estas questões parecem ter interferido nas relações comportamentais e afetivas do grupo, já que em muitos momentos havia discussões e agressões verbais e físicas, nem sempre mediadas pelas professoras que pareciam ter dificuldades em intervir nos conflitos cotidianos. A professora responsável pelo 4º ano (2010) já estava na escola há 5 anos e, por ser considerada pela direção uma professora que privilegiava o trabalho com a leitura literária, sua turma foi indicada para a pesquisa. Nos primeiros dias do 5º ano, em fevereiro de 2011, como a Secretaria Municipal de Educação ainda não havia indicado uma regente para assumir a turma, as crianças ficaram diluídas em outras turmas até que chegasse a nova professora no mês de março. Esta permaneceu dois meses e, em seguida, foi substituída por outra professora que permaneceu até o final de 2011. As duas encaixavam-se em um perfil parecido: recém formadas e nomeadas, além de muito jovens e com quase nenhuma experiência no exercício do magistério. Nesse cenário ainda não familiar para meu olhar de pesquisadora, procurei buscar uma relação de parceria com a escola, incluindo direção e corpo docente, para que fosse possível me aproximar das crianças de forma natural até tornar-me o *adulto atípico* (Corsaro, 2011).

No processo de entrada no campo, o primeiro passo foi tentar entender a cultura da escola com relação à leitura literária já que esta possuía uma Sala de Leitura Pólo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Na primeira visita à escola, quando junto com outra pesquisadora do grupo entreguei a documentação solicitada para a autorização do trabalho de campo, pude visitar alguns recintos, incluindo a Sala

de Leitura que tem o nome de um renomado autor de literatura infantil. Soube pela vice-diretora da escola que a professora responsável aposentara-se e não havia sido substituída. Portanto, o trabalho de leitura vinha sendo feito pela professora regente que, teoricamente, visitava a Sala de Leitura com seus alunos uma vez por semana. Nesse mesmo dia, conheci uma professora alfabetizadora aposentada, autora de uma cartilha na década de 1970, que atende crianças com dificuldades de leitura e escrita. Ela é voluntária (do projeto “amigos da escola”) e coordena um grupo de voluntárias que três vezes por semana comparecem à escola para o trabalho de alfabetização dessas crianças. Nota-se aqui um aspecto da cultura desta escola que aponta uma defasagem com relação à capacidade de leitura das crianças e espaços extra-oficiais para o processo de alfabetização. Fato que será retomado mais à frente na discussão sobre práticas de leitura.

O estudo exploratório de dois meses (outubro/novembro de 2010), em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, teve como objetivo a inserção no campo e o acompanhamento da turma no ano seguinte. Pude observar a passagem para o ano final do Ensino Fundamental I e permanecer no campo de outubro de 2010 a dezembro de 2011, o que favoreceu a composição do material de pesquisa.

A aproximação com a professora regente, que permaneceu na turma de quinto ano, não foi imediata, nem mesmo fácil. Nos primeiros encontros, procurei entender sobre o perfil da turma, saber como acontecia o trabalho com a literatura e, por fim, pedi autorização para acompanhar algumas aulas. Ela permitiu, esclarecendo que eu deveria ir sempre às segundas-feiras, pois era o dia da semana destinado à leitura. Nota-se nessa delimitação, que a leitura literária era enquadrada de maneira rígida no planejamento, sendo pré-estabelecidos dia e hora para realizá-la: sempre às segundas-feiras, após o recreio.

Nesse primeiro contato com a professora, tentei entender um pouco mais sobre o trabalho no dia da leitura: se levava as crianças para a Sala de Leitura ou se levava os livros para a sala de aula. A professora relatou que havia livros na sala de aula que ficavam no armário (sempre trancado) e, normalmente, distribuía-os para as crianças, mas, às vezes, levava-as à Sala de Leitura. Sobre essa prática, esclareceu:

Ultimamente não tenho levado muito porque não tem mais a professora que ficava lá e elas não querem que desarrume. Mas quando eu levo, eles gostam muito. Uns adoram ver os livros, outros gostam mesmo é da televisão porque tem canal a cabo. E tem aqueles que só fazem bagunça. (Caderno de campo - 09/12/2010)

Nesse depoimento é perceptível a desestruturação do projeto da Sala de Leitura nessa escola, considerada pólo, que, de acordo com pesquisa de Pimentel (2010) feita no mesmo campo, começa a sofrer alterações ainda em 2009:

No caso das salas de leitura do município do Rio de Janeiro, podemos concluir que as condições de trabalho não favorecem o projeto. Na transição política, a partir de mudanças na administração municipal, uma professora, percebendo a iminência de acabar o projeto, vai para sala de aula, a outra se aposenta. Nessas omissões, percebe-se a falta de luta pelo projeto ali onde ele poderia se fazer experiência coletiva. (p. 227)

Já em 2010, momento em que inicio o campo desta pesquisa, a Sala de Leitura pesquisada por Pimentel já não possuía professores responsáveis, permanecia fechada e o acervo não estava disponível para as crianças permanentemente. O acesso aos livros se dava somente quando o professor regente decidia levar a turma para a Sala de Leitura que, no grupo pesquisado, não acontecia com frequência, de acordo com relato da professora.

Em uma das minhas visitas, perguntei à professora se notava interesse de algumas crianças pelos livros, se percebia nesses alunos o gosto pela leitura. Com sua resposta, revelou-nos dados importantes não somente sobre a aquisição da leitura, como também sobre projetos de correção da defasagem idade/série e recuperação de alunos com dificuldades.

Tem vários que adoram ler e pegam até livros maiores, mais grossos pra ler. Mas também tem aqueles que não ligam, mas pela dificuldade de ler mesmo. Alguns foram alfabetizados agora, no 4º ano. Eu comecei com eles no 3º ano e continuei esse ano. Tem vários projetos da Prefeitura para o ano 2011 (Realfa, Acelera). Vão fazer uma triagem por idade pra ver quem já sabe ler e quem ainda não lê e escreve bem. Aí vão encaminhar os alunos com mais dificuldades para esses projetos. Acho que muitos dessa turma não ficam aqui no ano que vem. Pode ser que mude tudo na próxima semana, porque nesse governo está tudo mudando. (Caderno de campo -29/12/2010)

A fala da professora anuncia o que seria constatado na retomada do campo em 2011: das 16 crianças observadas no final de 2010 (4º ano), apenas 5 crianças permaneceram na escola em 2011, no 5º ano. A Secretaria Municipal de Educação segue as políticas públicas implementadas por cada governo e, no caso da gestão 2008-2012 da SME- Rio de Janeiro, o remanejamento das crianças com dificuldades para diferentes projetos de alfabetização⁵ parece ser uma estratégia para diminuir o baixo

⁵ Programa Realfa I e Acelera Brasil - Programas de Correção de Fluxo do Instituto Ayrton Senna. São tecnologias desenvolvidas para corrigir o fluxo escolar dos alunos na faixa etária de 9 a 14 anos de idade, atendem alunos do 3º Ano ao 5º Ano do Ensino Fundamental, em defasagem idade/série, analfabetos. Estes programas têm como objetivo a exata ou a mais aproximada correção da distorção idade/série possível, em razão da idade cronológica dos alunos e avaliação do processo de aprendizagem. Trata-se de

resultado das escolas municipais na avaliação da Prova Brasil e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB⁶.

Em seu depoimento, a professora traz à tona alguns dados relevantes não apenas sobre a cultura da escola em questão, mas sobre a política da SME-Rio. O que estaria indicando o remanejamento dos alunos para projetos de alfabetização? Deslocar os alunos não seria uma forma da gestão mascarar resultados de aprendizagem justamente no último ano do Ensino Fundamental I, ano de Prova Brasil? A política da SME-Rio de premiação com um 14º salário para todos os funcionários da instituição que melhorar o seu IDEB pode ser um dos fatores que contribuem para o remanejamento dos alunos que não sabem ler no final do quarto ano? Onde são contabilizados os alunos que estão matriculados em projetos? Todas estas questões merecem ser respondidas em pesquisas específicas. Entretanto, o cenário aqui exposto aponta o quanto o micro – recorte do que acontece em uma escola pesquisada – pode revelar do macro, ou seja, da gestão da SME-Rio como um todo. O remanejamento de alunos parece ser uma prática trivial nas escolas municipais legitimada pela existência de programas específicos encarregados de receber crianças e jovens que não alcançam na escola regular resultados desejáveis. Resta saber se estes projetos são novas versões de exclusão *na* escola ou se de fato se constituem como uma política de correção de fluxo e inclusão.

As questões políticas que atravessam o cotidiano escolar e a voz da professora emergem tensões na arena discursiva da escola pública. Para além do remanejamento dos alunos defasados, o discurso da regente sublinha a lacuna deixada pela ausência da professora da Sala de Leitura. O tempo e espaço escolar, teoricamente, garantidos à leitura literária no currículo ficam diluídos. Há restrições quanto ao uso da Sala de

projetos estratégicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que visam fazer com que todas as crianças e adolescentes passem a frequentar a série adequada para a idade deles. (<http://www.rioeduca.net> Acessado em 06/10/2011).

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

Leitura, assim como o número de vezes que as crianças têm acesso ao livro de literatura infantil durante a semana. Acesso restrito, evidente no depoimento da professora entrevistada, que contesta os objetivos do projeto de promoção da leitura e formação do leitor nesses espaços defendidos e publicados pela Secretaria Municipal de Educação. Durante a pesquisa, foram observados procedimentos de letramento escolar que não revelam uma mediação específica para a garantia de uma maior interação com o texto literário, como veremos em eventos analisados à frente.

Apesar de não ser intenção deste trabalho apontar as lacunas com relação às práticas de leitura no contexto escolar, mas sim as possibilidades e desdobramentos que se apresentaram no percurso da pesquisa, não é possível deixar de sublinhar questões que estão claramente expostas no cotidiano da escola. Questões que se entrelaçam às indagações e reflexões desta pesquisa, como por exemplo: que tipo de acervo literário está disponível às crianças e como está disponível; como são feitas suas escolhas literárias; qual a autonomia desses leitores; que tipo de relação entre as crianças e os livros a escola proporciona?

Durante os meses em que estive no campo, tive a oportunidade de acompanhar alguns momentos de contato das crianças com a literatura dentro do espaço e tempo escolar que serão abordados e analisados a seguir, desenhando, assim, os quatro movimentos da pesquisa.

3.2 – À espera da leitura: momentos e movimentos da pesquisa

A leitura literária é um ato que ultrapassa o desejo de conhecimento, supera a busca de informações, sobrepõe o decifrar composições, códigos e leis gramaticais porque ao transpor as lâminas da superfície do texto o leitor é conduzido ao universo da subjetividade, do encantamento, do lirismo, da dramaticidade, dos enigmas e mistérios literários e, por conseguinte, da humanidade: eis o que chamamos fruição. Portanto, se a escola é um espaço legitimado (da) para a leitura, e, se o acesso à literatura deve ser um direito, como defende Antônio Cândido (1995), faz-se necessário pensar como ela se apresenta e se aventura nesse território. Por isso, pensar nos espaços, acervos, suportes e mediações de leitura dentro da escola é fundamental para garantir a formação de leitores literários na infância. Para essa reflexão, Corsino (2010) traz considerações cruciais:

Entendemos que a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade

das mediações entre as crianças e os livros. A mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura. (...) A composição de um acervo para as crianças (...) exige critérios de escolha que passam por concepções, intenções e condições das mais diversas. Quando o livro chega até a criança, ainda é preciso que alguém leia para ela. Geralmente, cabe aos adultos, aos familiares ou à professora a leitura em voz alta, com seus acentos apreciativos e interpretações. As práticas de leitura e as formas de ler, por sua vez, vão depender do tipo de livro, das intenções e finalidades da leitura, das conversas e interações que antecedem, que acompanham e que sucedem à leitura.

A mediação do leitor-guia, assim como a escolha do acervo, o ambiente e o clima apropriados para a leitura, seja ela individual ou compartilhada, certamente são essenciais para o sucesso da relação que a criança irá estabelecer não somente com o objeto livro, mas, sobretudo, com o ato de ler, ouvir e apreciar literatura. Na tentativa de entender essa relação, acompanhei alguns momentos de leitura na escola que levaram a algumas considerações sobre os pontos sinalizados pela autora.

Durante os primeiros meses em contato com as crianças, me detive na observação-participante; o primeiro movimento da pesquisa. Momento em que permaneci à espera da leitura, aguardando episódios de contato das crianças com a literatura proporcionados pela professora. Ao longo dos três meses de estudo exploratório, vivenciei apenas uma ida à Sala de Leitura que durou 36 minutos. As crianças tiveram acesso às estantes de literatura infantil, com livros de vários autores brasileiros; um acervo criterioso, com várias obras de qualidade, considerando a elaboração da linguagem literária, a pertinência temática, as ilustrações e o projeto gráfico. Muitos dos exemplares fazem parte do PNBE⁷. Apesar de não ter acontecido nenhuma proposta de interação antes, durante ou após o momento em que as crianças estiveram com os livros nas mãos, algumas delas permaneceram algum tempo envolvidas na atividade de leitura, mas nem todas chegavam a terminar de ler o livro escolhido. Outras apenas brincaram, e até mesmo bateram na cabeça de alguns colegas com os livros que haviam escolhido, e um pequeno grupo permaneceu próximo à professora solicitando a ela que ligasse a TV. Neste cenário pude observar o seguinte:

Uma criança pegou um livro e comentou:
- *Ih! Esse é grandão!*

⁷ PNBE (Plano Nacional Biblioteca Escolar responsável pela seleção de acervo de literatura infantil a ser comparado pelas escolas via projetos e parcerias entre Secretarias Municipais de Educação e FNLIJ – Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil)

Em seguida, colocou-o de volta na estante. Era *Gato Malhado e Andorinha Sinhá* de Jorge Amado, um exemplar da coleção *Literatura em Minha Casa*. Na mesma estante pegou *Histórias que o Povo Conta* de Ricardo Azevedo e dirigiu-se a mim perguntando:

- *O que é histórias que o povo conta?*

Tentei falar um pouco sobre o resgate folclórico feito pelo autor e sobre as características dos contos populares, o que não foi suficiente para mantê-lo interessado. Devolveu o livro na estante e pegou um gibi, porém não o leu porque ficou conversando com outro colega. (Caderno de campo – 09/11/2010)

Nota-se que o fato de terem um acervo de qualidade à disposição não bastou para que houvesse uma maior interação entre as crianças e os livros, indicando que a mediação de um adulto seria necessária para que houvesse uma significativa interlocução entre leitores e livros. A leitura literária parecia não ser uma atividade cotidiana e talvez, por isso, as crianças, em sua maioria, não tivessem tanta intimidade com o objeto livro e a concentração necessária para o ato da leitura.

Como afirma Manguel (1996, p.54), *ler não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de construção desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal*, e talvez por isso, o simples fato de se ter em mãos um bom livro não significa que o processo de reconstrução e apropriação do texto seja garantido. No contexto escolar, cabe ao adulto ajudar o leitor que está se formando na infância a seguir pelo labirinto enigmático da literatura; papel categoricamente destinado ao professor. Entretanto, nem sempre a esse formador é possível caminhar seguramente nesse território, não por omissão ou descaso, mas por não ter tido a oportunidade de ampliar seu repertório literário e estabelecer um vínculo significativo com essa expressão linguística.

Pesquisas (Veras, 2009) têm apontado que ser um leitor hábil, conhecedor de literatura infantil, interessado e implicado com o que lê para e com as crianças é fundamental para cultivar o desejo, o prazer e a prática da leitura literária. O professor que lê com gosto para as crianças é também aquele que consegue transpor práticas de letramento literário, por vezes, limitadas ou limitadoras. Por isso, as escolhas do professor, ou seja, o que ler para as crianças, e como se lê para elas vem a ser determinante na formação de leitores na infância. No episódio analisado, não é possível perceber uma interrelação entre professora/livros/crianças. Não há uma intervenção da regente no que diz respeito às escolhas e ao ler para e com as crianças; nem mesmo uma organização do espaço ou uma preparação para o momento da leitura. Em consonância com Corsino (2010), penso que

para se realizar a leitura exige uma ambiência, um clima que garanta o espaço do leitor, seus silêncios suas falas. É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. O livro precisa estar acessível às crianças em um ambiente cujo clima favoreça a leitura, as escolhas, as interações.

Após o estudo exploratório, no ano seguinte, 2011, volto ao campo em fevereiro, porém, como a turma que eu acompanhara não tinha ainda uma professora definida, não pude reiniciar as observações, pois os alunos estavam distribuídos em outras turmas. Depois de três semanas sem poder acompanhar o grupo, retomei as observações após a professora designada pela SME (Secretaria Municipal de Educação) ter assumido a turma, no início de março. Logo no primeiro contato com a nova professora, ela relatou-me seu interesse em trabalhar com textos: *Eu gosto de trabalhar com música, poema. Outro dia eu trouxe uma música para eles trabalharem, hoje eu trouxe um poema... toda sexta-feira eu dou prova de redação. O meu foco é texto. Trabalhar gêneros textuais mesmo.*

Naquele mesmo dia a professora desenvolveu a seguinte atividade:

Ao apresentar a ficha com o poema escolhido para aquele dia, ressaltou que havia preparado-a em casa no seu computador. Ao ler a ficha notei que faltava o nome do autor e, então, perguntei à professora de quem era o poema. Ela disse que não se lembrava e que na pressa de imprimir as cópias não percebeu que estava faltando o nome do escritor.

DRAMA

*Eu sei que ela é como eu.
Afinal, a gente se conhece
Desde o dia em que nasceu.
Pai vizinho, mãe comadre,
Mesma rua, mesma escola.*

*Eu sei que ela é como eu.
Brinquedos e jogos iguais,
Passeios de bicicleta,
Aventuras de quarteirão,
Segredos a quatro mãos.*

*Eu sei que ela é como eu.
E sei também, por saber
De ideia e de coração*

*Que por mais que ela
disfarce
Gosta de mim pra valer
Não como amiga ou irmã.*

*Então por que (eu
pergunto)
Faz de conta não querer
Ser a minha namorada?*

*Sendo assim tão como eu
Não é justo me trocar
Por um idiota grandão,
Porque eu não sou mais
Velho do que a
Nossa emoção*

Além de distribuir o poema para cada aluno, a professora passou sete perguntas no quadro com o título de “Estudo do Texto”. Os alunos copiaram as questões no caderno respondendo-as individualmente e por escrito. Antes que

todos terminassem de responder o Estudo do Texto, a professora pediu que Leonardo e Hugo lessem o poema, em pé e de frente para a turma.

Professora: Vocês já escolheram quem vai ler o quê? Vai ter gestos.

Os dois meninos leem e, timidamente, tentam fazer gestos que remetem ao poema. Antes que terminassem, foram interrompidos pelas gargalhadas e pelo tumulto dos colegas. Nesse instante, um dos meninos diz ao companheiro de leitura:

Hugo: *Você pulou!*

Leonardo: *Não pulei não!*

Estimuladas pela professora, as duas crianças tentam terminar a leitura do poema, mas as demais conversam e riem. Quando a dupla conclui a leitura ninguém aplaude. A professora convida uma nova dupla para ler o poema. Um menino lê e o outro faz gestos com a nítida intenção de chamar atenção da turma. A professora interfere pedindo para eles que fizessem direito. Um dos meninos mais velhos da turma, Eduardo, pede para ler também. Vários alunos riem muito e interrompem Eduardo, que também ri descontroladamente. Nesse momento, a professora negocia a disciplina. Quando o grupo se acalma um pouco, outra dupla começa a ler o poema mais concentrada que as duplas anteriores. Logo em seguida, a professora faz perguntas.

Professora: *Alguém pode me dizer o que entendeu do poema?*

Bernardo: *É um poema romântico.*

Gotardo: *É um poema maneiro.*

Professora: *O que você entendeu do poema?*

Bernardo: *Um menino que gosta de uma menina.*

Professora: *Por que o poema se chama Drama?*

Gotardo: *Porque é um poema dramático e triste.*

Sem levar a discussão à frente, a professora avisa que, em minutos, começaria a correção das questões do “Estudo de Texto”. Uma menina, bastante agitada e irritada com a tarefa diz em tom de desagrado:

Gabriela: *Tia, eu não sei fazer não!*

Professora: *Não sabe? Como não sabe? Nós não lemos o poema? Não conversamos sobre o poema?*

Como já estava quase no final da aula, a professora percebeu que não seria possível corrigir a tarefa antes que batesse o sinal e por isso alertou as crianças:

- *Está quase na hora de bater o sinal pra terminar a aula e começar a reunião de pais. Quem não terminou de responder o estudo do texto guarda o material que amanhã a gente corrige. Alguém não entendeu alguma pergunta?*

Gabriela: *Eu, tia! Eu não entendi a número 7!*

Professora: *Responde com sua opinião!* (caderno de campo – 23/03/2011)

Nesse episódio, outras questões sobre leitura podem ser problematizadas: 1ª) um poema, fora do suporte livro, sem a referência do autor, é explorado em sala de forma descontextualizada; 2ª) a leitura feita com a obrigatoriedade de ser acompanhada de gestos; 3ª) a inadequação da postura dos leitores e dos ouvintes; 4ª) a interpretação do texto a partir de perguntas passadas no quadro; 5ª) a dificuldade de compreensão de algumas crianças diante das perguntas a serem respondidas no caderno.

Na primeira questão, percebe-se a ausência do objeto livro, já que o poema foi pinçado de uma obra, além de ter sido negligenciada a autoria do texto. Parece ser um

caso clássico em que, segundo Zilberman (2003, p. 258), *a literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, enquanto representação material daquela, desaparece*. Além da forma miniaturizada do texto e ausência de referência autoral, o poema é apresentado de forma descontextualizada e o foco parece ser o estudo do texto através de perguntas e respostas e não a leitura em si, a apropriação da estrutura do poema e suas ressonâncias literárias. Há de se questionar aqui também a composição poética apresentada que não traz ludicidade ou um jogo linguístico instigante. A segunda questão parece delinear o recorrente equívoco de que ler poema é sinônimo de representá-lo em mímicas, gerando, neste caso, a inadequação dos leitores e ouvintes: risos e tumulto, além do descaso com o que é lido e com quem lê. Perde-se, dessa forma, a possibilidade de apropriação do texto já que nenhum ritual para a leitura do poema foi feita, nenhuma introdução ao universo poético, nenhuma preparação para o ouvir e apreciar poesia. Já a quarta e quinta questões se entrelaçam e apontam a intenção da professora em usar o poema como pretexto para exercícios; situação agravada pela pergunta *o que vocês entenderam do poema?*, pelas questões elaboradas para tarefa, pela declaração da criança *Eu, tia! Eu não entendi a número 7!* e pela resposta da professora *Responde com sua opinião!*.

Como seria possível entender as perguntas de interpretação se não houve tempo para interpretar o texto, perceber suas nuances, seu ritmo, suas imagens? Como seria possível sentir a diferença entre a prosa e o verso se não foi possível pensar sobre essa questão estrutural, se não foi possível comparar o poema com outros textos, com outros poemas. *Na poesia, mais importante que o conteúdo, é a forma. Mais importante que a forma, é o sentimento que nos provoca; as imagens que nos evoca*, como afirma Parreiras (2009, p. 62), portanto, dissecar um poema para estudos gramaticais, ou para leituras simples tarefas de compreensão, rouba da criança a possibilidade de mergulhar num universo linguístico distinto do cotidiano, de sentir as rimas e aliterações, as metáforas e outras figuras de linguagem tão caras a um leitor em formação. Na leitura de um poema, o compreender passa pelo sentir, pelo ler e reler, explorando o corpo do texto, seus sons, formas, imagens, sensações, enigmas.

Percebe-se que, neste caso, o desejo da professora de trabalhar com diferentes gêneros textuais, em especial a poesia, como declarou, não bastou para que os alunos vivenciassem uma experimentação poética; talvez porque ela mesma não veja o poema como um texto aberto para muitas leituras e possibilidades, mas sim apenas como um instrumento de análise que pode contribuir no desenvolvimento de conteúdos exigidos

pelo currículo. Os poemas sempre são frágeis vítimas da escola, como problematiza Lajolo (1994):

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 *deserviço* à poesia. (p.51)

Entender que a leitura de um texto literário exige inicialmente ser desvinculada de tarefas e exercícios escolares e ser simplesmente leitura, fruição, indagação. Por vezes é difícil para o professor que tem urgência em atender o que a escola exige – alunos prontos para realizar provas e avaliações a serem medidas pela instituição e demais órgãos superiores – desenvolver um trabalho que favoreça experiências literárias.

De acordo com Manguel

a metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais. Ler serve como um veículo metafórico, mas para ser compreendido precisa ele mesmo ser reconhecido por meio de metáforas. (p.198)

Por isso, para que aconteça o encontro de um leitor com o texto literário é preciso que ele esteja de corpo inteiro na leitura, imerso no poema, no conto, na crônica, no romance, com todos os sentidos, em todos os sentidos; ler para além das retinas, ultrapassando o texto com a voz e os gestos, com o ouvir e o olhar, com o decifrar e o sentir, ampliando possibilidades de compreensão e alcançando as múltiplas representações dos signos. Nesse sentido, o ato de ler está vinculado ao captar a essência metafórica de um texto, pois *a metáfora cria e constrói relações.(...) Nas metáforas articula-se uma capacidade básica com a qual os homens fazem as suas experiências compreensíveis a si mesmos, constroem seus sistemas de referências* (Geraldí, 2006, p. 76).

3.3 – O convite: entre narrativas e versos a pesquisa-intervenção ganha espaço

Após as primeiras semanas de observação em 2011, volto ao campo e constato que uma nova professora havia assumido a turma, pois a anterior havia sido transferida para uma outra escola. Ao ser apresentada à nova professora, explico sobre os objetivos da pesquisa e, apesar de enfatizar que o foco seria nas crianças e na relação que elas

estabelecem com e através da literatura, a professora foi categórica: *Ah! Mas é claro que o professor também acaba sendo analisado.*

Tentei contornar a questão, pois notei certo incômodo na professora em saber que seria observada por alguém da universidade. Percebo, nesse momento, que vivenciaria uma “nova entrada no campo”, permeada por todos os cuidados que o estrangeiro deve ter ao chegar em um novo continente; estabelecer um vínculo com a nova professora seria fundamental para a continuidade da pesquisa, portanto procurei ouvir sobre sua formação, sua prática, sua experiência e contei também sobre a minha trajetória profissional, esclarecendo o meu interesse em observar a relação das crianças com a literatura.

Pergunto a ela se depois de ter assumido havia acontecido algum momento de leitura em que as crianças manuseavam os livros de literatura e ela explicou como vinha acontecendo o trabalho:

Como a Sala de Leitura não funciona mais, tem a biblioteca itinerante. A professora da Sala de Leitura só vem à escola duas vezes por semana pela manhã e uma vez à tarde, por isso ela não faz mais os encontros na Sala de Leitura e já entrega as cestas com os livros separados para os alunos escolherem os livros. Nem todos levam para casa. Só 1 ou 2 alunos. (Caderno de campo – 02/05/2011)

Depois de mais duas idas ao campo, pude, enfim, observar o trabalho com as cestas da biblioteca itinerante. Nessa tarde, quando voltaram para a sala após o recreio, foram corrigidos vários exercícios com contas de multiplicação. Ao terminar a correção a professora avisou que as crianças levariam um livro para casa e que a tarefa seria falar sobre o livro lido para a turma no dia seguinte. Um menino se manifesta contra a tarefa:

Leonardo: *Tia, não vou ler nada aí na frente não! Vou ler em casa!*

Professora: *Vou pegar a cesta com os livros, vou passar nas mesas. Não precisa vir atrás de mim!*

Enquanto a professora passa de mesa em mesa (todas as carteiras enfileiradas) com a cesta para que cada criança escolha seu livro, Leonardo, com a rapidez de um mágico tirando algo da cartola, pegou logo o livro *Chapeuzinho Amarelo* argumentando: *Eu quero esse...ele tem rima!*

Esse comentário deixou-me atenta. Leonardo foi para o fundo da sala, onde havia menos tumulto, e me chamou para perto dele. Quando me aproximei, ele então pediu:

- *Lê pra mim, tia! Eu não sei ler não!*

Apesar de ter dito que não sabia ler, notei que era capaz de, mesmo com certa dificuldade, ler frases inteiras do livro, mas ainda assim queria que eu lesse para ele. Perguntei se conhecia aquele livro (como ele já sabia que a história tinha rimas, deduzi que sim) e o menino confirmou:

- *Eu conheço, tia! Meu tio tem esse livro!*

Quis saber um pouco mais sobre o tio e o menino revelou-me que era professor na creche da comunidade onde mora e que ele possuía vários livros em casa.

-Meu tio tem um montão de livro lá em casa! Lê pra mim, tia! Lê! (Caderno de campo 19/05/2011)

Com esse convite, Leonardo concedeu-me a possibilidade não somente de ler para ele, mas também de iniciar o terceiro movimento da pesquisa: a intervenção propositiva. Nesse instante, meu espaço como pesquisadora ganha novo contorno, pois pude, a partir de então, ver, sentir, perceber e analisar a reverberação da literatura no corpo e no discurso das crianças. Nesse momento, desloco-me da observação participante para a participação observante (Ferreira, 2010) para, aos poucos, pisar no campo palpável/audível de onde emergiu as vozes que desejava: as das crianças em contato com a literatura. A teoria bakhtiniana sublinha a necessidade de se deslocar *no espaço, no tempo, nos valores* para olhar o outro e captar dele o que ele mesmo não pode perceber. Diante do *Outro* estou fora dele e para compreendê-lo preciso estabelecer com ele uma interação. Portanto, o movimento exotópico, a extra-localização, é o que determina meu compromisso ético e responsivo. Assim é possível estabelecer uma relação entre meu pensar e o pensar do *Outro* como uma busca de completude diante do inacabamento constitutivo do Ser.

A seguir, relato um longo episódio que se instaura como um divisor na pesquisa devido ao fato de ser minha primeira intervenção direta no grupo de pesquisados.

Ainda surpresa e impactada com o convite, iniciei a leitura de *Chapeuzinho Amarelo* (2005) de Chico Buarque e pude observar que, enquanto eu lia, o garoto balbuciava as palavras que rimavam. Balbuciava, ria a cada rima e pedia que as repetisse.

Era Chapeuzinho amarelada de medo.

Tinha medo de tudo

aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa não aprecia.

Não subia escada

Nem descia.

Não estava resfriada

Mas tossia.

Ouvia conto de fada

E estremecia.

Não brincava mais de nada,

Nem de amarelinha.

Quando terminei a leitura de todo o livro repetindo os trechos rimados solicitados por ele, o menino, com a mesma sagacidade de mágico que usara para driblar a professora ao apanhar o livro da cesta antes dos outros colegas, pegou-o da minha mão, correu até à professora

e perguntou a ela se eu poderia contá-lo para a turma toda. Como a professora concordou, ela mesma pediu à turma que me ouvisse:

-A “professora Hélen” vai contar uma história, fiquem quietos! -

Surpreendeu-me o fato de aquela turma bastante agitada, especialmente naquele momento, ter feito silêncio para me ouvir. Quando mostrei o livro que lia, Ramon disse que tinha rimas, foi então que aproveitei para valorizá-las ainda mais durante minha leitura.

Não tomava sopa pra não ensopar.

Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.

Não ficava em pé com medo de cair.

Então vivia parada,

deitada, mas sem dormir

com medo de pesadelo.

Notei que durante minha leitura muitos riam, se divertiam com as rimas, especialmente os mais agitados. Eduardo, um dos mais velhos e altos da turma (13 anos) que passava a maior parte do tempo implicando com outros colegas, rindo de tudo, derrubando mesas, ligando e desligando o ventilador, ficou extremamente concentrado enquanto eu lia a história. Olhos atentos, sorriso aberto, felicidade que não era clandestina. O texto capturou-o de tal forma fazendo-o me pedir: *Tia, lê aquela parte de novo, tia! Aquela que o lobo pode comer o caçador, a princesa e sete panelas de arroz!* Disse isso explodindo em uma gargalhada que contagiou a turma. Foi então que repeti:

E Chapeuzinho Amarelo

de tanto pensar no LOBO,

de tanto sonhar com o LOBO

de tanto esperar o LOBO,

um dia topou com ele

que era assim:

carão de LOBO

olhão de LOBO

jeitão de LOBO

e principalmente um bocão

tão grande que era capaz

de comer duas avós,

um caçador

rei, princesa,

sete panelas de arroz

e um chapéu de sobremesa.

Todos riram muito uma vez mais e então outra criança solicitou que eu lesse novamente a parte do “galho da árvore”.

Chapeuzinho não comeu

Aquele bolo de lobo,

Porque sempre preferiu

De chocolate.

Aliás, ela agora come de tudo,

Menos sola de sapato.

Não tem mais medo de chuva

Nem foge de carrapato.

Cai, levanta, se machuca,

Vai à praia, entra no mato,

Trepa em árvore, rouba fruta,

Depois joga amarelinha

Com o primo da vizinha,

*Com a filha do jornalista,
Com a sobrinha da madrinha
E o neto do sapateiro.*

Dois alunos disseram que a história parecia música e passaram a fazer sons que os rappers fazem enquanto cantam como se estivessem mixando o texto. Em poucos segundos, a turma foi contagiada pelos sons dos colegas e a leitura foi ganhando um ritmo novo e ecoou na sala como uma grande festa em que o corpo e a voz tornaram-se coadjuvantes da literatura. O sinal da saída bateu e algumas crianças perguntaram se eu contaria outra história da próxima vez...(Caderno de campo – 19/05/2011).

Estar no campo da pesquisa é, além de desafiador e complexo, algo surpreendente. Durante seis meses aguardei um momento em que pudesse ver mais de perto a relação das crianças com os livros, com a literatura; após semanas e semanas de idas ao campo em que, às vezes, saía refém de minhas angústias e indignações devido à dificuldade de encontrar práticas de leitura literária que pudessem ser promissoras na formação de um leitor na infância, o inesperado transporta-me para um novo lugar na trajetória da pesquisa. Receber “*o convite*” para ser a leitora-guia de Leonardo, e depois da turma, permitiu-me vivenciar situações de leitura significativas para compor minhas análises; situações estas que proporcionaram-me exercer a exotopia apontada pela teoria bakhtiniana e assumir o lugar de quem busca o excedente de visão no processo de pesquisa.

É notório que, apesar de estar ali como pesquisadora, as crianças, e até mesmo a professora da turma, referiam-se a mim como professora ou “tia”. Natural, já que o lugar assumido como leitora de histórias dentro do espaço escolar é, legitimamente, da professora. A oportunidade de tornar-me leitora-guia do grupo permitiu-me perceber as reações das crianças a cada trecho da narrativa de Buarque; narrativa esta que se apresenta em forma de versos, explorando rimas, assonâncias e aliterações, que não somente capturaram os ouvintes, como também geraram neles o espaço para a (re)criação a partir da história contada. Embalados pelo ritmo acústico do texto, meninos e meninas solicitaram a repetição de alguns trechos até que se apropriassem dele através da memória e do corpo para inserirem elementos de uma cultura própria, contemporânea, que remete ao trabalho dos rappers, músicos que trabalham o “*versejar*” - como eles mesmos referem-se ao ato de compor um rap, assim como os cordelistas se referem ao seu trabalho – aliando ao texto os sons inerentes ao rap reproduzidos com boca e mãos. Os efeitos sonoros das crianças integrados à narrativa em versos, trazem à tona o que Rojo (2009, p.106) chama de *letramentos locais ou*

vernaculares, que seriam os letramentos desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o rap e o funk, por exemplo, levados para os intramuros escolares pelos alunos de classes populares. Aliar ao texto rimado do autor os sons explorados pelo rap sinaliza que as crianças têm referências providas de outras *esferas de atividade ou de circulação de discursos* (Bakhtin, 2003); ignorar o que trazem essas crianças, habitantes de várias comunidades onde o rap é uma manifestação cultural que dá voz aos excluídos e marginalizados, seria um equívoco, pois, essa linguagem artística influente e valorizada em suas vidas cotidianas fora da esfera escolar e, quase sempre, ignorada pelas instituições educacionais, compõe o discurso de cada uma delas. Para entender a necessidade dessas crianças de inserir o corpo nesse processo de leitura, além de Manguel, que traz a ideia de que *a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais*, temos a colaboração de Benjamin (1994) que defende *o instinto de um movimento expressivo mimético através do corpo* reforçando o lado expressivo da linguagem como *uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima*. Encontramos, portanto, nos gestos e expressões dessas crianças o que Benjamin traduz em sua teoria mimética da linguagem: a essência íntima de cada uma delas revelada *pela e na* linguagem. Essência esta que abriu espaço para recriarem o texto a partir do movimento mimético e assim se apropriarem dele. Como argumenta Corsino (2009), *o rosto, as mãos, as expressões, as entonações e acentos apreciativos completam o texto. São os extraverbais e os não-ditos que toda enunciação carrega* (p.228). Nesse episódio de imersão coletiva no texto literário, a *criança desordeira*⁸ de Benjamin (1987) reaparece em outro tempo e espaço, driblando o controle adulto e o encarceramento de carteiras e fileiras, rompendo com a estrutura linear de apenas receber o que a escola tem a lhe ensinar, para compartilhar corpo e voz com o texto lido por outrem e, sobretudo, para compartilhar com o grupo um momento de ludicidade através da literatura. A narrativa desencadeou no grupo um processo de imersão e apropriação do texto que tornaria irreversível a relação estabelecida com aquela história, com aquele livro; em outros momentos, as crianças solicitariam a mesma história, fazendo da repetição uma maneira de revisitar as sensações vivenciadas, experimentadas individual e coletivamente.

⁸ Criança desordeira: (...) Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfiteçá-la. (Benjamin, 1987, p.39)

Benjamin (1994), em *O narrador*, lamenta a pobreza de experiências comunicáveis do mundo moderno assolado pelo capitalismo

O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da short story, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroação das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas.(p.206)

Para se referir à arte de narrar, o filósofo recorre à Mnemosyne, deusa da reminiscência considerada pelos gregos a musa da poesia épica, da narrativa, enfatizando a tradição de se transmitir conhecimentos de geração em geração; encarnando o narrador, *a musa tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si (p.211)*, assim como Scherazade articula uma história em outra para sobreviver à possibilidade da morte. Segundo o ensaísta, *quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia (p.213)*. Para Benjamin, a narrativa é a possibilidade de conhecer, reconhecer e, até mesmo, estranhar o outro, pois ela permite um intercâmbio de experiências que leva à percepção da nossa condição humana crivada pelo sócio-histórico e, dessa maneira, entrelaça tempos e espaços, resgatando histórias para, assim, compor a História.

A pergunta que soou junto ao bater o sinal de saída da escola no final daquela tarde de leitura compartilhada não foi estancada: *você vai contar outra história da próxima vez?* Mesmo sem a certeza de que teria outra oportunidade como aquela, porém imbuída do desejo de tornar-me narradora do/para o grupo, fui ao campo na semana seguinte munida de verso e prosa, torcendo para que as *crianças desordeiras* burlassem novamente a rigidez do planejamento pragmático e pedissem uma história a mais. Antes mesmo que eu batesse na porta da sala, que estava entreaberta, Alessandro me anunciou para a professora: *Tia, aquela tia que contou história tá chegando!*

A professora me recebeu bem e explicou que as crianças estavam fazendo um trabalho de escrita a partir de cenas de HQ. Alguns mostravam-se mais interessados na atividade, outros se dispersavam pela sala, falando de outras coisas, implicando uns com os outros. Como havia estabelecido um vínculo a mais com grupo na última ida ao campo, escolhi um lugar mais próximo às crianças e, propositalmente, deixei em cima da minha mesa alguns livros de literatura infantil que havia levado, incluindo *Chapeuzinho Amarelo*. Eduardo, o menino mais velho da turma que havia sido o responsável pela inserção dos sons do rap ao episódio anterior, estava sentado a minha

frente e, logo que percebeu, olhou para trás perguntando se poderia pegar o livro *Chapeuzinho Amarelo*. O menino leu as primeiras quatro páginas, mas quando notou que estava com a tarefa atrasada, fechou o livro e devolveu-me perguntando se eu contaria uma outra história. O desejo de ter o livro em suas mãos, folheá-lo, revisitar parte do texto ouvido na semana anterior, rever as ilustrações, degustar as rimas e aliterações em sua língua e voz aponta para a importância do acesso ao objeto livro, para a reverberação do texto infantil nessa criança no momento transitório da infância para a adolescência, para uma experiência com a narrativa literária significativa, para a capacidade que a literatura tem de afetar e atravessar aquele que lê/ouve uma história. O mesmo menino inquieto, de corpo e atitudes “indisciplinados”, que ri e brinca em momentos inadequados durante as aulas, manifesta-se tocado, mobilizado pela literatura ao ponto de desejar outras histórias, outros livros, outras possibilidades do lúdico dentro do espaço escolar tendo a literatura como fio condutor. A linha que divide o menino desejoso de outras histórias do menino que precisa cumprir a tarefa para ter o direito de ir ao recreio é, ao mesmo tempo, uma linha tênue e tensa, onde caminha equilibrista sem rede a sua espera.

Ao saírem para o recreio, as crianças me convidaram para jogar dominó, o que me levou a perceber que eu havia tornado-me o *adulto atípico* abordado por Corsaro (2011) em suas pesquisas com crianças; ou seja, eu havia sido aceita pelo grupo, podendo assim, compartilhar o cotidiano das crianças de uma maneira mais íntima, mais próxima, o que viria a ser decisivo para a possibilidade de ações propositivas que a metodologia exigia. No retorno do pátio, algumas crianças fizeram perguntas sobre o livro lido no último encontro.

Enquanto todas as crianças resolviam alguns exercícios de matemática no quadro, Alessandro (aluno de 13 anos, também agitado, que havia entrado na turma em 2011), olhou para mim e sussurrou um trecho da história de Chico Buarque:

-O lobo comia 7 panelas de arroz.

Em seguida, Gabriel me chamou para mostrar o livro que tinha levado para casa no dia em que a professora distribuiu os livros da cesta.

-Tia, olha esse livro! Ele também fala de lobo! (Caderno de campo - 23/05/2011)

O livro em questão era *Minha mãe trouxe um lobo para casa*, de Rosa Amanda Strauz, com ilustração de Fernando Nunes. O menino mostrou a ilustração apontando para o lobo assistindo televisão com a família. Aqui percebe-se a correlação da escolha da criança com o tema do livro *Chapeuzinho Amarelo* e o diálogo da criança com a

linguagem visual: a personagem do lobo era recorrente, porém em um outro contexto. Se na narrativa de Chico Buarque o lobo é despido de sua pele e pelos de mau, tornando-se a figura frágil da história, no livro de Strauz é levado para uma casa de humanos, sendo acolhido pela família. Nota-se que a criança pode transitar, através de sua experiência como leitor, entre o real e o imaginário, entre o possível e o *nonsense*, experimentando sensações diversas, alimentando seu imaginário e interagindo com uma linguagem essencialmente literária.

Ao final da tarde, dois alunos perguntaram-me mais uma vez se eu contaria outra história. A professora disse que eu poderia contar assim que ela terminasse de corrigir a tarefa de matemática. Quando isso aconteceu, faltavam apenas dez minutos para terminar a aula, então optei pela leitura de alguns poemas de Cecília Meireles do livro *Ou isto, ou aquilo*, um clássico em que a autora explora a linguagem lúdica brincando com rimas, aliterações, assonâncias. Como era de se esperar, as crianças riram, se divertiram e pediram mais, porém não tivemos tempo para uma leitura compartilhada. Ficou a promessa de que nos encontros seguintes levaria outros livros, outros autores, outras histórias e poemas para que pudéssemos ler juntos, no aconchego do silêncio ou em parceria com todos da turma.

Na ida seguinte ao campo, assim que cheguei, as crianças perguntaram-me se eu contaria a história *Chapeuzinho Amarelo* novamente, mas afirmei ter levado outras histórias que, possivelmente, elas ainda não conheciam. A professora dessa vez concedeu-me um tempo maior, então perguntei se poderia organizá-los de uma outra forma que não fosse em fileiras. Com a permissão da professora e com a ajuda das crianças, organizei um círculo com cadeiras para que eu conseguisse olhar a todos e eles pudessem se concentrar melhor na minha leitura. Não ousei levá-los para o chão ainda, como desejava, pois pretendia resignificar o espaço e o tempo para a leitura aos poucos. Uma negociação gradual, que exigia uma dilatação da intimidade entre pesquisadora/professora, pesquisadora/crianças, crianças/livros. No início, tumultuaram bastante. Alguns faziam bagunça e outros pediam que os colegas fizessem silêncio argumentando que queriam ouvir a história. Gabriela resistiu muito, porém depois pediu o silêncio de todos, tornando-se uma grande aliada nesse momento de preparação para a leitura da história.

Vale ressaltar que o suporte livro foi privilegiado em todos os momentos de narrativa e que, durante alguns encontros, os contos populares fizeram parte do repertório escolhido para as rodas de leitura – sublinha-se, nesse momento, uma escolha

intencional, feita por um adulto. Ricardo Azevedo, o autor brasileiro selecionado, que a partir de um cuidadoso resgate folclórico recolhe contos de encantamento em diferentes regiões brasileiras e reconta-os a sua maneira, lapidando linguagem e estilo próprios, não era completamente desconhecido das crianças, pois as mesmas haviam feito uma prova enviada pela SME tendo seu livro *Contos de Enganar a Morte* como referência para a avaliação. Sabendo disso, tentei explorar contos do livro *No Meio da Noite Escura tem um Pé de Maravilha - contos folclóricos de amor e aventura (2003)*, do mesmo autor, desvinculando-os de qualquer tarefa tipicamente escolar: a leitura aqui apresenta-se para apreciação.

Para a primeira roda de leitura, escolhi o conto *Coco Verde e Melancia*, já que, em meio a prosa, traz versos que poderiam ser um repente, pois a personagem que o evoca no texto é um violeiro. A escolha proposital visava valorizar a prosa aliada ao verso e também a musicalidade do texto, pois interessava-me ver/sentir a reação das crianças diante das características marcantes do texto.

Preparada a ambiência para a leitura, mostrei o livro, falei sobre o autor e mostrei-lhes algumas ilustrações sublinhando que tinham sido feitas pelo autor também, ou seja, levei-os a notar que, além de escritor, Ricardo Azevedo é ilustrador, entre tantas outras coisas reveladas em uma parte do livro intitulada *Entrevista a um papagaio*. Ao ler a história, cantei os versos do violeiro como os repentistas e as crianças, intuitivamente, acompanharam com palmas e manifestaram surpresa e encantamento a cada estrofe inserida na história. Percebe-se aqui o gesto compondo/complementando uma vez mais a leitura. Quando terminei a história, pediram que eu contasse outra. Li para eles o índice do livro e disse que poderiam escolher o próximo conto a ser lido, então escolheram “*A Mulher Dourada e o Menino Careca*”.

As crianças, antes inquietas e dispersas, permaneceram muito tempo conectadas com as histórias que traziam imagens fantásticas, elementos mágicos, acontecimentos inesperados. Transitaram entre o real e irreal, compuseram cenas mentais, lamentaram pelo sofrimento dos protagonistas, torceram para algumas personagens, questionaram a perversidade de outras, experimentaram diversas sensações próprias do humano: raiva, dor, indignação, alegria, alívio, prazer. Entraram em contato com um universo e uma linguagem diferentes do cotidiano, reconheceram marcas inerentes ao estilo do autor, vivenciaram o texto íntima e coletivamente; cada qual com suas observações, preferências, sensibilidade.

Comungo com Cademartori a ideia de que

qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo. Quando se trata de narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reações por parte dela, seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado. (p.46)

Uma narrativa, a partir de fragmentos do mundo, compõe um protótipo do real e, através da experiência das personagens, leva o leitor/ouvinte a uma reflexão, ao um ponto de vista sobre as relações humanas, sobre a existência, sobre a sociedade. E o mais instigante de uma obra ficcional é o seu não acabamento, suas possibilidades interpretativas, suas novas leituras, releituras. A obra literária deixa frestas, franjas, para que possamos, com nossa imaginação e experiência, exercer nossa capacidade de complementar, reconstruir, renovar, reinaugurar o narrado.

A leitura de contos para a turma pesquisada abriu possibilidades de análises a respeito da reverberação do texto literário no cotidiano das crianças em questão. Na tarde da semana seguinte à leitura dos contos, fui recebida com uma comemoração geral da turma. Ao me verem, gritaram um efusivo *ÊÊÊÊÊ, a tia da leitura chegou!!!*, possivelmente pelo fato de a minha presença representar ouvir novos contos, outros poemas.

Neste dia, estavam fazendo uma atividade de produção textual. No quadro o enunciado da tarefa dizia *Invente uma história sobre os quadrinhos abaixo e escreva-a em uma folha*. Assim que entrei e sentei-me, duas crianças vieram perguntar se eu contaria histórias e pediram para ver os livros que havia deixado na mesa. André, que na semana anterior preferiu ouvir as histórias fora da roda, veio me mostrar seus desenhos feitos na capa de trás do caderno. Perguntei a ele de qual história tinha gostado mais naquele dia (*Coco Verde e Melancia ou Mulher Dourada e o Menino Careca*). Ele disse que tinha gostado mais da *Chapeuzinho Amarelo*. Artur me pediu para ver o livro de contos *No Meio da Noite Escura tem um Pé de Maravilha*. Folheando o livro, perguntou onde estava a música cantada pelo violeiro de *Coco Verde e Melancia*. Eu lhe mostrei em que página estava e o menino ficou lendo até que Alana também pedisse para ver o livro. Esta menina perguntou-me qual eu contaria dessa vez. Eu disse que eles escolheriam. Sandra também pediu para ver o livro e, depois de ler os títulos das histórias no sumário, apontou *Os Onze Cisnes e a Princesa*. Artur voltou a minha mesa e contou sobre o trabalho que faria com outras duas colegas: a partir de uma história, deveriam fazer uma música. Parece-me que a professora se inspirou na história que eu havia contado na semana anterior para elaborar uma proposta de trabalho em grupo. Artur pediu o livro novamente e, apontando para a parte em versos do conto *Coco Verde e Melancia*, faz um pedido: *Tia, eu queria tanto ter essa música da história. Ela é bonita e tem rimas*. Prometi que levaria na próxima semana uma cópia daquelas estrofes para cada criança da turma.

Alessandro também pediu para ver os livros e perguntou-me ao abrir um deles: *É de rima, tia?*. Mostrou ao colega e começou a ler, mas logo depois solicitou: *Tia, você que é boa de ler rima. Lê, tia!*

Assim que comecei a ler, Eduardo e Gotardo começaram a ler comigo. Eduardo ficou com o livro mais um tempo e só devolveu-o no final da aula. Nesta tarde não pude ler nenhuma história, pois a atividade de produção textual estendeu-se até os últimos minutos de aula. As crianças reivindicaram que na próxima semana eu contasse outra história do livro de Ricardo Azevedo. (Caderno de campo - 09/06/2011)

Neste evento, algumas solicitações também chamam atenção para o desejo das crianças de terem o livro nas mãos para relerem a história, reverem as ilustrações, ou o desejo de ouvirem novamente uma parte da história já conhecida e também novas histórias. As rimas permanecem aguçando o desejo da leitura, assim como o de ouvi-las lidas pelo narrador adulto. Quando a criança diz *Tia, você que é boa de ler rima. Lê, tia!*, ela aponta a importância do mediador que ressalta o ritmo do texto, que traz o texto em sua essência, valorizando suas nuances. Nesta solicitação, ela indica que para ler um texto com rimas é preciso ressaltá-las de uma maneira especial de forma que elas sobressaiam no ato da leitura e chegue ao ouvinte melodiosa e envolvente.

A repetição, o ler/ouvir novamente, refazer o percurso da história, dos gestos e rimas e, conseqüentemente, do prazer que ela gerou em cada um, e também no grupo, são marcas da manifestação, da reverberação, de um contato mais íntimo com os livros e com a leitura literária. A criança que verbaliza a vontade de ter o trecho em versos dentro do conto, aponta para a necessidade do leitor possuir o texto, de levar consigo para compartilhá-lo, para reconstruí-lo, tornar-se seu senhor e parceiro, seu companheiro e cúmplice. As crianças desejam ter os livros para apreciá-los, revisitá-los, tocá-los, guardá-los perto do corpo e, sobretudo, na memória, pois é possível que toda criança tenha uma essência de Mnemosyne, a deusa da reminiscência e musa grega da poesia épica, da narrativa.

Segundo Manguel (1997)

Há algo em relação à posse de um livro – um objeto que pode conter fábulas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados e revelações divinas – que dota o leitor do poder de criar uma história, e ouvinte, de um sentimento de estar presente no momento da criação. O que importa nessas recitações é o que o momento da leitura seja plenamente reencenado – isto é, com um leitor, uma plateia e um livro –, sem o que a apresentação não seria completa (p. 143).

Ao retornar ao campo durante as semanas seguintes, li muitos outros contos para as crianças que sempre manifestavam seu encantamento diante das cenas narradas que mais haviam gostado:

Artur: *Eu gostei mais da parte dos cisnes virando príncipes de novo porque isso é impossível, mas no livro pode.*

Alana: *A parte da princesa fazendo os casaquinhos de capim eu achei mais legal porque assim ela ajudou os irmãos dela que precisavam virar príncipes outra vez.*

Bruna: *Aquela parte que os cisnes carregam a princesa na rede até chegar na ilha é bonita porque a princesa vê o mundo lá de cima do céu.* (Caderno de campo - 09/06/2011).

Uma das questões que dizem respeito ao letramento literário é a percepção da relação entre o real e o imaginário, ou seja, compreender o que é da ordem do ficcional. Neste evento, quando a criança afirma *isso é impossível, mas no livro pode*, ela demonstra ter se apropriado de uma característica fundamental da literatura, o poder de transportar o leitor para um universo fictício, onde a transgressão da realidade é possível. Nesta fala fica demarcado o movimento de distanciamento e reaproximação da realidade provocado pela leitura literária e também a constatação de como as crianças entram no jogo literário, experimentando o ficcional sem perder a consciência do mundo real. Através da narrativa ela experimenta as sensações e experiências vividas pelas personagens e depois retorna ao seu lugar de leitor/ouvinte no mundo real.

O letramento literário pressupõe uma interdiscursividade estabelecida pelo dialogismo intrínseco à linguagem, o que, por sua vez, exige um contato com a produção literária para que o leitor possa estabelecer relações, vivenciar experiências desconhecidas, dilatar seu universo linguístico, elaborar dramas internos, enfim, possa se apropriar do que lê, permitindo que o lido reverbere em suas ações no mundo. Estabelecer uma relação com a leitura que não seja somente instrumental pode ser uma experiência transformadora do ponto de vista ético e estético. Estão entrelaçados no processo de letramento literário aspectos cognitivos e afetivos que, a partir da linguagem e na linguagem, podem gerar efeitos na escrita e na capacidade de compreensão. Práticas de letramento que impulsionam a expansão do processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita podem interferir diretamente nos aspectos sociais, culturais, psíquicos, linguísticos, cognitivos, pois a literatura provoca, desloca, altera concepções e amplia significados.

No processo desta pesquisa, a pesquisadora tornar-se a *tia da leitura* legitimou o espaço e o poder de intervenção do narrador naquele grupo de crianças, desdobrando-se

em uma sinfonia de vozes a serem ouvidas: diversas vezes solicitaram a repetição de algumas histórias, pediram para ver e manusear os livros, além de revelarem prazer em ouvir histórias e manifestarem suas opiniões sobre os contos, personagens, passagens mais marcantes. As repetições, a leitura mimética, a apreciação e experiência estética, a produção de sentido, o trânsito entre o imaginário e o real, a relação entre o visual e verbal, a criação com e a partir das histórias, as relações estabelecidas entre o texto lido/ouvido com uma cultura simbólica, propiciaram uma relação dialógica entre crianças e livros, entre crianças e crianças, entre crianças e pesquisadora. *Durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire às vezes o valor de um talismã* (Manguel, p. 143). Nesse momento da pesquisa, os livros de fato foram talismãs através dos quais a pesquisa ganhou espaço entre/com as crianças, delineando um contorno mais forte, apontando para novas possibilidades de intervenção e análises.

No capítulo a seguir, as ações propositivas em forma de oficinas poéticas falam da relação das crianças com o manusear, escolher, ler, ouvir, apreciar e compartilhar livros de poemas infantis escritos por autores brasileiros, além das *performances* poéticas desenvolvidas ao longo das oficinas.

Delinear uma metodologia que possibilitasse eventos de letramento literário a serem vivenciados pelas crianças da pesquisa em forma de ações propositivas foi decisivo para a conclusão deste trabalho que pretende trazer a fala das crianças a partir de seu contato com textos literários.

CAPÍTULO IV – O jogo da poesia: leitura, apreciação, *performance*

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

Pablo Neruda

Ao ter a oportunidade de compartilhar histórias e livros nos fins de tarde, percebo a reação do grupo diante de textos com uma estrutura rítmica e sonora poéticas, o que levou-me a ler para elas poemas de vários autores brasileiros que publicaram para o universo infantil. A escolha desse gênero para as rodas de leitura gerou o quarto movimento da pesquisa de campo: leitura, apreciação e *performance* através do jogo da poesia.

Dentro da perspectiva metodológica da pesquisa-intervenção, foram propostas às crianças jogos de experimentação poética: ações propositivas em forma de oficinas, autorizadas pela direção da escola que recebeu a ideia como uma parceria bem-vinda. Nessa proposta, *o pesquisador não se coloca fora, como um ator que não ‘contamina’ o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação*, nos elucida Castro (2009). Portanto, tendo o referencial teórico bakhtiniano como bússola neste processo, a vigília exotópica orientou o desenvolvimento das ações já que, neste caso, o pesquisador faz intervenções diretas no grupo de pesquisados. Neste contexto, dialogismo e alteridade teceram as relações estabelecidas entre pesquisadora e pesquisados, viabilizando troca de experiências, valores e conhecimento, trazendo à tona a diversidade de vozes sociais inscritas nesse processo.

A partir do contato com livros de poesia infantil de José Paulo Paes, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Henriqueta Lisboa, Elias José, Manoel de Barros, Ferreira Gullar, Marina Colasanti, Ninfa Parreiras, Léo Cunha, Guilherme de Almeida, Ricardo da Cunha Lima, Lalau e Laura Beatriz, entre outros, alguns momentos de vivência poética foram experimentados pelas crianças: manuseio de livros, leitura individual, leitura coletiva, escolhas compartilhadas em roda, apreciação estética, preparação de saraus e leitura para público.

Defender a poesia no tempo e espaço escolar, é, sobretudo, defender a oportunidade da aproximação de um gênero literário que, em princípio, é considerado complexo e denso, por isso poucas vezes contemplado no processo de letramento literário desenvolvido no contexto escolar. Quando não é visto como indecifrável, corre o risco de ser ingenuamente considerado um aglomerado de rimas, com função puramente instrucional dentro de uma perspectiva que valoriza o funcional e utilitário no universo da leitura e escrita. Colocar a poesia em jogo dentro da escola é, antes de mais nada, compreender que esse gênero difere de outros não somente na forma, mas especialmente no conteúdo, possibilitando não uma leitura única, mas plural, aberta, que dá espaço para o leitor se complementar, se encontrar no texto e através do texto. Para Pondé (1986),

a poesia é, por excelência, um dos meios de se criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica particular e característica. A criança possui um modo de perceber o mundo diferente do adulto. Sua apreensão é emocional e globalizante; por isso, a poesia, com sua linguagem altamente condensada e emotiva, sensibiliza-a de maneira extremamente intensa. (p.126)

Fazendo jus a sua essência helênica, a poesia rege festivais desde a antiguidade e desdobra-se na contemporaneidade como efervescência cultural, seja em roupagem performática, digital, virtual; uma arte que encanta, seduz, desafia e diverte por seu extrato lúdico. Para Huizinga (2004), autor de *Homo Ludens, a poesia tem sua origem no jogo; a poiesis é uma função lúdica, pois ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso* (p.133). Segundo o filósofo, para que seja possível a compreensão da poesia é preciso que sejamos capazes de *envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto* (op.cit.p.133).

Huizinga aborda o fato de a poesia ter sua origem social no jogo porque esta *nasceu durante o jogo e enquanto jogo* (op.cit.p.136). Afirma ainda que o sofisticado culto à poesia manifesta-se em várias civilizações em diferentes tempos e espaços, de variadas formas, e que, em todas elas, teve sua origem como forma de divertimento, arte, invenção de enigmas, adivinhação, profecia, competição; características que sublinham e reiteram seu caráter lúdico e ritualístico. Ainda sobre a poesia, Huizinga defende que *sua origem está inseparavelmente ligada aos princípios da canção e da*

dança, os quais por sua vez fazem parte da imemorial função do jogo (op.cit.p.157). O autor sublinha que o jogo é uma atividade que se estabelece através de determinados limites espaço-temporais, seguindo ordens e regras específicas e, permeado por um sentido de exaltação e tensão, transita no território do arrebatamento e entusiasmo. Para o autor, essa definição de jogo é perfeitamente cabível à poesia, pois esta, através de sua estrutura rítmica, suas possibilidades sonoras, imagéticas e, sobretudo, através de seus disfarces metafóricos, é também manifestação do espírito lúdico. *O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passar a encerrar a solução de um enigma* (Huizinga, op.cit.p.149).

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

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

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

O autor traz ainda o conceito de *performance* que será tomado para o contexto dessa pesquisa e análises do material de campo: *ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida.(...) Na performance se redefinem os dois eixos da comunicação social: o que junta o locutor ao autor; e aquele em que se unem a situação e a tradição* (p.31). Zumthor afirma que nesse processo há uma articulação *entre sujeito e objeto, entre Um e Outro*, pois a voz, fio que conduz o poema ao público, *interpela o sujeito, o constitui e nele imprime a cifra de uma alteridade* (op. Cit.p.15). Percebe-se nesse ponto uma correlação do autor suíço com a teoria do russo Bakhtin, para ambos a alteridade é constituinte fundamental dos sujeitos; sujeitos que constituem o *Outro* e são constituídos pelo *Outro*, onde o *não*

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

Mas o que é a poesia para além do poema, texto com o corpo estruturado em versos e estrofes, ou em disposições visuais cinéticas que escorrem pela folha em branco traduzindo-se em poesia concreta? Não é simples definir o que transcende a letra, seja em verso ou prosa, e converte-se em essência lírica, em metáforas e enigmas, em imagens e sensações, em experiência estética. Para Manoel de Barros a poesia seria o delírio do verbo; para Nicolas Behr portal e refúgio; para Drummond uma tentativa de resolver, através de versos, problemas existenciais internos; para Garcia Lorca, o mistério de todas as coisas; para Maiakovski uma forma de produção difícilíssima e complexa; para Parreiras (2009, p.61) *a poesia é uma arte de expressão de vida, de afetos, de sons. É algo que ecoa, em lugares inesperados, algo que nos afeta e, com isso, encanta.*

Osakabe (2008) argumenta que

a poesia produz no leitor, como qualquer outra obra de arte, uma percepção nova sobre determinada experiência, ou constitui ela própria uma experiência sempre renovada, como se guardasse sempre o frescor de sua criação (...). É essa particularidade que a coloca como um desafio para o leitor, como se fossem inesgotáveis suas possibilidades significativas. Perto dela, fica patente o patamar do senso comum em que se situa o leitor, patamar que se distancia daquele em que ela se apresenta. (p.49).

Retirar o leitor do senso comum e transportá-lo ao universo da subjetividade é uma das funções da poesia, já que suas nuances linguísticas permitem amplas interpretações e apropriações; *ao contrário da visão mais tradicional, retórica, a poesia, como a arte em geral, não constitui o adorno e o supérfluo, ou verniz do processo educacional* (op.cit.p.39). Entendê-la como algo dispensável ou como luxo intelectual, representante de uma cultura essencialmente elitista, seria um equívoco capitaneado por uma lógica que considera a literatura erudita elemento não acessível às classes populares porque estas não seriam capazes de assimilar a literatura consumida e legitimada pelas classes dominantes. Durante muitos séculos, a leitura (e produção) da poesia foi relegada somente aos “bem nascidos” e “letrados”, sem se aproximar daqueles que não tinham uma formação cultural e acadêmica de referência europeia. Ainda hoje, é vista por alguns leitores e educadores como sofisticação dispensável ou

como gênero complexo e indecifrável; há também aqueles que consideram-na uma fonte entediante e desprezível por desconhecerem suas potencialidades lúdicas e a complexidade de sua tessitura.

O poema, por sua natureza e potência metafóricas, traz consigo o estigma de esfinge prestes a devorar o leitor, o que torna rara sua inserção no cotidiano escolar. Por vezes, são destinadas a este tipo de texto parcas e burocráticas ocasiões comemorativas, ou apenas dissecações gramaticais. Nesse caso, existe o risco de ocorrer o que poderíamos chamar de “escolarização” inadequada da poesia e, dessa maneira, estariam os alunos privados da descoberta de uma linguagem artística capaz de deslocar o sujeito e desenvolver seu senso crítico.

Mas por que desvelar o mundo da poesia aos alunos? Por que trabalhar especificamente com esta estrutura textual denominada poema? Qual o efeito causado no sujeito tocado pela linguagem poética? Se cabe também à escola promover o encontro entre poemas e crianças, como fazê-lo de forma intensa e significativa? Como romper com um ensino que pretende-se apenas analítico? É possível gerar momentos de ludicidade com poesia, promovendo jogos poéticos voltados para a leitura e apreciação de poemas?

Bordini (1986) sustenta que *para entender por que o poema significa mais que o conjunto de seus signos é preciso ir além do nível verbal, entrando no campo das representações*. (p.32). Ou seja, ao ler um poema, é fundamental transpor o significado verbal das palavras e alcançar sua função imagética, metafórica; o mergulho profundo no universo desenhado e inventado com palavras promove o encontro entre leitor e texto. Um poema é muito maior e complexo que a superfície dos seus versos e, por isso, exige um poder de abstração do leitor, algo que pode inicialmente ser complexo para uma criança, porém não impossível. Segundo Bordini,

O pequeno leitor, ainda preso ao encantamento do som, dificilmente consegue efetuar as transformações de representação implicadas nesse texto. A criança mais crescida, porém, tendo sido introduzida a tais brincadeiras de simulação através das parlendas, dos poemas de contra-senso e das adivinhas, pode vislumbrar num texto dessa espécie o limiar fugidio do conhecer. Ela o atinge através do exercício de reflexão, sim, mas com base na coordenação de relações sensoriais possíveis e inesperadas, tornadas perceptíveis pela carga figurativa do discurso. (op.cit, p.30)

As observações da autora sublinham a importância das brincadeiras poéticas no processo de formação de um leitor literário na infância, para que este seja capaz de

apropriar-se das *correspondências extrassensíveis da linguagem* (Benjamin, 1994, p.111). Pensar a poesia como jogo abre espaço para a ludicidade no contexto escolar, facilitando a ampliação de possibilidades sonoras, semânticas, metafóricas e, sobretudo, linguísticas, através da literatura que, por sua vez, podem interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo-emocional da criança.

Sobre a inserção da poesia no universo e cotidiano infantil, o poeta José Paulo Paes (1996) faz as seguintes considerações:

(...) a prosa e a poesia atuam de maneiras diferentes na sensibilidade infantil. As narrativas em prosa, com personagens, peripécias e desfechos, estimulam os mecanismos de identificação imaginativa. Durante a leitura de uma história desse tipo, a criança se enfia na pele de heróis e vive com eles, e por eles, as aventuras narradas. Com isso, o mundo da simulação literária se torna indistinguível, durante o tempo da leitura, do mundo da realidade cotidiana. Já a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto, não apenas para a sequência deles. (...) Mas não é só a rima que prende a atenção do leitor e o incita a curtir, mais do que aquilo que o poema diz, a maneira como é dito. Outros recursos poéticos também ajudam nisso. Entre eles, as repetições de sons iguais ou semelhantes em palavras próximas; o ritmo dos versos, ora regular, ora variado; as comparações; as oposições de sentido; as simetrias de palavras ou expressões em versos sucessivos; e assim por diante. Todos esses recursos servem para dar vivacidade, sugestividade, poder de sedução à linguagem. (p. 24,26)

A questão da não linearidade da leitura de um poema abordada por Paes sublinha a possibilidade de se trabalhar a estrutura de pensamento e compreensão a partir da poesia, pois é um gênero que suscita abstração. O ir e vir dos versos, o ritmo imposto pelos recursos linguísticos, as imagens construídas por metáforas implicam numa leitura em camadas, provocando várias leituras. Segundo Geraldi (2006),

a metáfora é objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva. Sua objetividade está na intensionalidade e na evidência da sua proposição. Exatamente pelo rumo dado ao conteúdo, o sujeito e sua subjetividade são provocados para uma atividade. Subjetivo não é simplesmente o individual, alienado, isolado de um contexto social. Subjetivo significa, na perspectiva da teoria da atividade, ser autor da sua imaginação, da sua experiência e do seu conhecimento. (p.82)

Osakabe (2008) defende que

encarar a tarefa de franquear ao aluno o acesso à poesia pode ser pensado (...) como tarefa complexa e simples a uma só vez. Complexa, por conta de um trabalho de constituição de um contexto que viabilize o acesso (retrabalhar a sensibilidade, recompor elementos culturais, dar-lhes embasamento contextual etc.), e simples porque tudo acaba por resumir-se na suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já terá vivenciado, ou seja, dos inevitáveis lugares comuns, estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para sua convivência cultural e social. (p.50)

Entendendo a poesia como uma via de aproximação entre crianças e literatura, algumas ações propositivas foram apresentadas às crianças da pesquisa para uma melhor compreensão das relações que se estabelecem entre a literatura e as crianças, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura ocupa na formação das crianças.

Rompendo com a lógica da linearidade dos projetos internos, o campo deste trabalho – um cenário institucional e social árido, onde raramente havia espaço para a fruição estética em função dos conteúdos curriculares básicos que devem ser garantidos dentro do tempo e espaço escolar, além da visão míope sobre as limitações sócio-culturais das classes populares impostas e legitimadas pela lógica do preconceito – abre-se às ações propositivas da pesquisa e permite que o jogo da poesia se instaure revelando algumas faces do *brincar com palavras*, articulando ética e estética, como propõe a perspectiva bakhtiniana.

4.1 – Tempo e espaço para leitura: escolhas entre escolhas

No Brasil, a história da poesia infantil remonta ao início do século passado com a incursão de Olavo Bilac nesse universo literário. Seu estilo parnasiano atravessou também sua obra para o público infantil e talvez por isso não tenha encantado as crianças como fizeram seus sucessores Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes e José Paulo Paes, entre outros nomes também significativos na poesia infantil brasileira. Os sucessores de Bilac tiveram sucesso nesse campo literário porque souberam brincar com os campos fonético, semântico e metafórico ao tecerem versos e estrofes para os leitores na infância. Segundo Zilberman (2004, p.127), *o gênero poético dedicado às crianças floresceu nas últimas décadas quando técnicas e princípios de criação artística adotaram parâmetros mais livres e libertários*. Em uma relação

cronológica sobre a poesia escrita para crianças no Brasil, a autora aborda a valorização do lado lúdico da linguagem por poetas como Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Elias José, Manoel de Barros, Ferreira Gullar, entre os já citados anteriormente, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes e José Paulo Paes. Tais poetas, tomando a palavra como brinquedo, levaram em consideração o universo lúdico em que vivem seus leitores crianças, incitando a brincadeira através de jogos linguísticos tecidos em poemas.

Segundo Parreiras (2009),

A literatura infantil brasileira encontra, na Poesia, uma das suas grandes manifestações. Sabemos que a nossa literatura para crianças tem suas origens no folclore, ou melhor, na tradição oral e popular das cantigas de roda e de dormir, das quadrinhas folclóricas, dos contos folclóricos. Logo, a importância da musicalidade e da sonoridade na literatura produzida para a infância. A literatura produzida para crianças, com reconhecido valor estético, é poética. (p.62)

Reconhecer o valor estético da produção poética para crianças no Brasil e conhecer os autores emblemáticos desse gênero implica na ampliação do repertório literário das crianças, portanto, levar os poetas brasileiros para as rodas de leitura de poesia foi a maneira lúdica de inaugurar as oficinas de experimentação poética: momento que permitiu o contato direto das crianças com os livros – os poemas e poetas que antes eram apenas lidos *para* as crianças nos fins de tarde passaram a ser lidos *por* elas na roda de leitura compartilhada. *Conhecer a fundo a obra de um poeta traz uma experiência de pesquisa, de pensar, de refletir, de observar as nuances dos diferentes poemas*, argumenta Parreiras (2009, p.67).

A escolha dos livros e poetas oferecidos para as crianças partiu de uma escolha e acervo pessoais, visando contemplar alguns critérios como: a elaboração da linguagem literária, a pertinência temática, as ilustrações, assim como o projeto gráfico. Sobretudo, a literariedade foi privilegiada nessa escolha para que as crianças estabelecessem um contato íntimo com a linguagem poética e pudessem romper com o uso cotidiano das palavras. A produção literária selecionada privilegiou também uma produção poética voltada ao olhar da infância, trazendo a ótica da criança nos poemas: autores que trazem o inusitado, o onírico, o lúdico, o humor, a musicalidade, a surpresa, o incomum. Autores adultos que escrevem para crianças, fugindo de uma linguagem simplificada e viciada em diminutivos, buscando um excedente de visão que permite trazer à tona o universo infantil através das lentes das crianças.

Na tentativa de gerar uma ambiência e um clima apropriados para a leitura, os encontros para o contato com os autores selecionados e apreciação de poemas foram organizados em roda, no chão, sendo os livros colocados à disposição das crianças no centro do círculo. Após o esclarecimento da proposta, os pequenos leitores puderam fazer suas escolhas, manusear os livros, ler uns para os outros, uns com os outros, ou individualmente. Nesse contato, puderam se deter no corpo do texto, percebendo a disposição dos versos e estrofes na folha e também puderam apreciar as ilustrações, que geram outras possibilidades de interpretação do texto a partir da leitura das imagens. O contato físico com o objeto livro abre para leituras que ultrapassam a leitura textual, pois o sensorial é explorado: cores, texturas, formas, cheiros saltam das páginas folheadas e degustadas pelo leitor.

No momento de manuseio, o reconhecimento dos livros lidos para eles em momentos anteriores às oficinas ficou evidenciado pela disputa de alguns exemplares específicos. Preocupe-me em mediar a negociação para que todos os livros fossem compartilhados. O burburinho e excitação do grupo enquanto todos manuseavam os livros revelou não somente o prazer de tê-los em mãos, como também o desejo de tê-los para si. Durante a oficina, Bruna surpreende: *Tia, pode levar pra gente? Eu queria ter esse livro do poema do tatu!*

Explicando a impossibilidade de doar a eles os livros da minha biblioteca, propus a montagem de uma coletânea com poemas escolhidos pela turma. Usando um dos exemplares de *Poesia fora da Estante* (1999) como referência, expliquei o que vem a ser uma coletânea literária e disse que cada criança poderia escolher um poema para compor a nossa seleção. Visivelmente empolgados com a proposta, iniciaram suas escolhas que foram devidamente anotadas por mim. Gabriela, em dúvida entre dois poemas, lançou sua proposta: *Tia, pode escolher dois poemas?*

Autorizados para uma escolha dupla, continuaram envolvidos no processo de seleção até que propus uma roda de leitura compartilhada no fim do encontro. Mostrei às crianças um gravador e pedi permissão para gravar as leituras com o argumento de que seria importante ouvir nossa leitura a fim de percebermos o ritmo de cada poema escolhido. Aceitaram bastante entusiasmados e prepararam-se para o início da leitura.

Dentre as escolhas feitas pelas crianças, algumas chamam atenção: Sérgio Caparelli, José Paulo Paes e Roseana Murray foram os autores mais contemplados. Não por acaso, pois, além de terem sido lidos por mim nos encontros em que fui a leitora-guia, são poetas que privilegiam o lúdico em suas composições e dão um tratamento

estético precioso aos seus versos e estrofes. Isso certamente captura o leitor, transporta-o para o universo do sonho, desperta para uma linguagem que transcende o cotidiano, desafia o leitor a pensar.

O poema *Cemitério* de José Paulo Paes (1990) desperta no menino Leonardo – o mesmo que me fez o convite para ler *Chapeuzinho Amarelo* – uma avalanche de sensações. Ao ler o poema, sai com o livro nas mãos às gargalhadas e procura o amigo Eduardo. – o mesmo que pediu algumas vezes a repetição de trechos do livro de Chico Buarque – para compartilhar o texto. Eduardo também se diverte com o poema e, ao encontrar seu nome em um dos versos, começa a ler em voz alta para a turma toda ouvir. Sua leitura foi contagiante e a reação do grupo foi pedir que o poema fosse lido uma vez mais. Aqui, a repetição reaparece, apontando para a necessidade de a criança repetir o percurso, ouvir/ler de novo... uma outra vez.

Durante a roda de leitura compartilhada, evidenciamos a necessidade de a leitura ser feita em voz alta, clara, de maneira que todos ouvissem e que as rimas e o ritmo dos poemas, ditado pelas aliterações e assonâncias, fossem valorizados. Foi então que poemas de Sérgio Caparelli, José Paulo Paes, Roseana Murray, Marina Colasanti, Mario Quintana, Leo Cunha, Ricardo Cunha, Elias José, entre outros, foram explorados e compartilhados entre as crianças do grupo. Ao final da primeira rodada, a gravação das leituras foi ouvida, discutida e analisada pelas crianças que fizeram algumas considerações sobre as leituras:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessas colocações, percebemos a interação das crianças com os poemas lidos e com o ato da leitura; ouvir a gravação proporcionou o distanciamento necessário para a análise da forma como conduziram a leitura dos textos escolhidos. Nota-se que foi

determinante para o grupo ler e reler, apreciar, valorizar a rima e o ritmo, ouvir o *outro* e, a partir do *outro*, perceber sua leitura, suas possibilidades de escolha e, assim, desenvolver sua capacidade de apresentação dos poemas no/para o grupo. Nesse contexto permeado pelo contato com os livros, as crianças tiveram a possibilidade de se aproximar de novos autores e poemas, ampliando seu repertório literário, exercitando a alteridade e experimentando uma linguagem artística que incita a brincadeira através do jogo poético. O prazer, a diversão, os momentos de ludicidade e apreciação estética durante as leituras marcaram os encontros em que as crianças puderam fazer suas escolhas, sublinhando assim a necessidade de dar a elas acesso aos livros. A interação das crianças com as obras e autores, suas reações e apropriações através dessa interação, ou seja, as relações estabelecidas com a literatura, nesse caso, mais especificamente com a poesia, reforça a ideia benjaminiana de que elas (as crianças) são agentes sociais capazes de criar, recriar, transformar, relativizar, correlacionar, produzir cultura e por isso, como defende Corsino (2010),

pode receber e acolher um texto literário provocativo, que amplia a margem de significação da língua, que renova seu olhar sobre o cotidiano, seja pelo tratamento do tema, seja pela elaboração da linguagem, seja, ainda, pelas ilustrações que dialogam polifonicamente com o verbal. Literatura que experimenta novos caminhos, que ousa novos arranjos, que não está necessariamente comprometida com o consenso. Uma literatura que abre a múltiplas leituras que, como arte da e com a palavra, arte também das imagens provocadas por ilustrações polifônicas, tem a finalidade de ampliar os referenciais de mundo das crianças. (p.189)

Garantir tempo e espaço para as escolhas literárias dentro da esfera escolar é primordial na formação de leitores na infância, especialmente se estas fazem parte de um grupo social que não tem acesso aos livros em casa, devido a limitação econômica e cultural dos familiares. A democratização do saber e da cultura socialmente valorizada em nosso país ainda é questionável e polêmica, pois parte significativa tem acesso limitado, ou inexistente, a bens culturais. Abreu (2003), em sua pesquisa, traz números alarmantes sobre a questão de democratização da cultura: 69% dos entrevistados nunca foram a uma biblioteca, 83% nunca foi ao teatro, 78% nunca foi a um museu, 68% nunca foi ao cinema, 50% nunca vai a shows e 45% nunca vai a exposições ou feiras. Com relação à posse de acervos de livros sua pesquisa aponta que 78% dos entrevistados possuem menos de 10 até 50 livros e somente 15%, concentrados entre escolarizados das classes A/B, possuem de 50 a 100 livros ou mais; 50% deles compram; 8% usam os recursos e acervos de bibliotecas e 4%, os das escolas.

A ampliação cultural é função da escola, portanto, privilegiar o tempo e o espaço da leitura, promover o encontro físico e intelectual entre as crianças e os livros de literatura infantil, gerando um ambiente de troca e convívio literário, é também uma forma de democratização. Lendo com *outro*, ouvindo o *outro* ler, percebendo as escolhas do *outro* a criança constitui sua identidade de leitor e dilata suas possibilidades lingüísticas e sua compreensão do universo que a abarca.

4.2 – Poemas para brincar: ouvir, ler ... apreciar

Para Corsino, (2009, p.49), *as palavras são brinquedos que, como qualquer objeto que participa das brincadeiras das crianças, são viradas e reviradas para criar novos movimentos e deslocamentos*. Creio que seja isso o que torna a poesia uma brincadeira, um jogo: a possibilidade de experimentar palavras em lugares não-comuns, quando a imagem metafórica proporciona um novo lugar/sentido para palavras aparentemente cotidianas enclausuradas pelo óbvio. Como o poeta Manoel de Barros nos ensina, *poesia para ser bela tem que ter a seriedade do brincar*. Brincar com palavras é brincar com sons e enigmas poéticos propostos através das metáforas. De acordo com Geraldi (2006),

Metáforas são como crianças: impressionam o seu ambiente de uma maneira específica. Elas portam o novo, o não previsto. (...) No processo de produção e compreensão de uma metáfora, estamos ocupados ativamente na construção de novas dimensões de sentido, decorrentes da interação dos elementos heterogêneos e opostos. Aqui, a imagem, o visual, a contemplação – chamada de momento icônico – têm um papel decisivo. (p. 76, 80)

Jogar com as palavras é criar imagens inusitadas, é brincar com a métrica, com o ritmo e com a música que habita a alma de cada uma delas. Como afirma a poeta Murray (2001,p.19) *“palavras são como estrelas/ facas ou flores/ elas têm raízes pétalas espinhos/ são lisas ásperas leves ou densas/ para acordá-las basta um sopro/ em sua alma...”*. E assim, soprando aliterações, rimas, assonâncias, formas e metáforas nas palavras, os poetas nos concedem a diversão, o desafio do decifrar, o deleite do recitar, a possibilidade de se emocionar, enfim, nos proporcionam ludicidade.

A atmosfera poética instaurada a partir da leitura de poemas provocou sensações, reflexões, risos e desejos naqueles durante o ler e dizer poesia. Como vimos, o efeito da poesia pode ser arrebatador devido ao seu caráter lúdico aliado ao

intelectual e cultural. Nas rodas de poesia compartilhada muitas surpresas vieram à tona: a emoção de ser tocado por um texto contundente, a brincadeira de experimentar palavras encadeadas com ritmo, a possibilidade de se superar numa leitura em público, o compartilhar poemas com a voz, com o olhar, com o corpo. Esse é o jogo! Como nos ensina Manoel de Barros, (2001, p.313) *poesia é voar fora da asa*. E a liberdade provocada pela poesia incita o lúdico, dilata o linguístico, alegra e integra corpo e alma, como aconteceu em muitos momentos das oficinas poéticas e rodas de leitura, ao longo da pesquisa.

Na vertente que entrelaça brincadeira e arte, durante uma das oficinas de experimentação poética, a leitura coletiva de um poema de Caparelli (2003, P.29), o Buraco do Tatu, instaurou o jogo do brincar com os versos; estes se encadeavam em rimas inesperadas e divertidas, instigando o *nonsense*, o irreal, o fantástico. Um tatu cava um buraco à procura de coisas inusitadas e, a cada verso, sai em um lugar diferente; costuradas com rimas e humor, as estrofes propiciam aos leitores momentos de diversão, além de uma excelente oportunidade para exercitar a memória. Os versos regem o ritmo e vão anunciando os seguintes, de maneira que as crianças, rapidamente, passam a dizer o poema de cor. A brincadeira está em conseguir acertar onde vai chegar o tatu. No movimento do personagem, as crianças atravessam túneis, chegam a Porto Alegre, Bahia, Belo Horizonte, cruzam oceanos e continentes e chegam à Inglaterra, ao Japão, ao Pólo Norte, cavam e ultrapassam versos, estrofes, rimas e chegam à lua, lugar dos sonhos, solo do impossível, metáfora da conquista, da liberdade.

O tatu cava um buraco
À procura de uma lebre,
Quando sai pra se coçar,
Já está em Porto Alegre.

O tatu cava um buraco,
E fura a terra com gana,
Quando sai pra respirar,
Já está em Copacabana.

(...)
O tatu cava um buraco,
E some dentro do chão,
Quando sai pra respirar,
Já está lá no Japão

(...)
O tatu cava um buraco,
Perde o fôlego, geme, sua,
Quando quer voltar atrás
Leva um susto, está na lua.

Regidas pela musicalidade dos versos, as crianças, uma vez mais, colocam voz e corpo a serviço da literatura, inserindo os sons do rap, os batuques aprendidos e apreendidos fora da esfera escolar, elementos de uma cultura própria associados ao ritmo acústico do poema. Sinal de que leitura literária provoca deslocamentos, associações, apropriações, produção de sentidos e brincadeiras que transformam e renovam a linguagem cotidiana.

Em outro momento, a professora regente sugeriu que apenas um pequeno grupo participasse das oficinas poéticas, pois a maioria precisava rever conteúdos para a prova que se aproximava. Portanto, em uma sala separada do restante da turma, os livros de poemas foram expostos a um grupo de 6 crianças (4 meninos e 2 meninas) e, após o manuseio dos exemplares, cada criança pode fazer sua escolha para compartilhar com a turma em um momento que chamamos de sarau. Nessa “livre escolha” - que de certa forma já estava delimitada pela seleção dos livros feita por mim- Airton comenta: *Esse você já leu pra gente!* E outra ainda diz *Aqui só tem livro de poemas porque tem rimas!*

Nota-se nesses comentários que as crianças já reconheciam alguns poemas e autores, e que a sonoridade aponta questões relacionadas ao gênero, portanto, inevitavelmente, as crianças, nesse momento, associam poesia a textos com rimas. Pelo fato de ser recente o contato com esse gênero, ainda não era, para elas, facilmente identificável que os poemas podem conter rimas, ou não. Ideia que foi desconstruída a partir da leitura, apreciação e discussão de poemas que privilegiavam mais os sentidos convergentes e divergentes, a transformação ou desconstrução das palavras e, por fim, as metáforas. Na roda de escolhas aparecem claramente as questões sobre a percepção das crianças com relação aos poemas:

Feitas as escolhas, a proposta seguinte pautava-se na leitura feita em voz alta do poema escolhido, o que num primeiro momento causou risos, timidez e um visível desconforto. Na tentativa de dissolver essa impossibilidade de compartilharem leituras, foram apresentados às crianças exemplares de *Poemas para Brincar (1990)*, de José Paulo Paes, para que, juntos, pudessem ler o poema *Convite*. Nesse clássico de Paes, fica explícita a relação entre poesia e brincadeira, pois a sonoridade dos versos e os elementos da infância que aparecem ao longo das estrofes estabelecem uma cumplicidade entre o fazer do poeta e o brincar das crianças:

Poesia é brincar com palavras/ como se brinca/ com bola, papagaio, pião./ Só que bola, papagaio, pião/ de tanto brincar/ se gastam./ As palavras não:/ quanto mais se brinca com elas/ mais novas ficam/ como a água do rio/ que é água sempre nova/ Como cada dia/ que é sempre um novo dia./ Vamos brincar de poesia?

A partir da leitura coletiva, experimentaram a ludicidade desse poema algumas vezes. Quando estavam afinados na leitura, perguntei se podia gravá-los lendo o poema. Ficaram entusiasmados e leram sincronizados, sem deslizes

nas estrofes, sem tropeços nos versos. Quando ouviram a gravação, surpreenderam-se e pediram para escutá-la uma vez mais. Depois de brincarem com essa leitura, mobilizados pelo convite do autor feito no último verso, aceitaram exercitar a leitura individual de cada poema escolhido por eles. Enquanto exercitavam a leitura silenciosa para conhecerem melhor os poemas escolhidos, Airton ressaltou: *Esse aqui rimou, ó! Bate bate martelinho/ mas não bata feito cego/ cuidado com o meu dedo/ que meu dedo não é prego* (fragmento do poema *Profissões*, de José Paulo Paes).

Quando digo a essa criança que havia lido com ótimo ritmo e pergunto se ela quer ler o poema inteiro, instantaneamente se nega: *Não...tem alguns que não rimou.* (Caderno de campo 01/09/2011)

Percebe-se que o jogo sonoro é o que seduz e captura as crianças nessas primeiras experiências de leitura dos poemas em voz alta, porém, nesse momento das oficinas o que nos interessa é a experiência com a linguagem poética e suas possibilidades lúdicas, pois

nos jogos verbais, as unidades linguísticas de som e sentido são tratadas como brinquedos, e as palavras perdem a transparência relativa de que desfrutam na comunicação interpessoal. (...) quando o que se quer é brincar com palavras, a clareza dá lugar à opacidade, e as palavras ficam menos precisas e mais provocadoras (CADEMARTORI, p.116)

Ao fim desse encontro, combinamos que os poemas seriam lidos em casa e uma semana depois teríamos um novo encontro, quando prepararíamos nossa leitura para a turma toda. No encontro seguinte, as leituras foram feitas e gravadas com a permissão das crianças que pediram para ouvir assim que terminaram a primeira rodada de leitura.

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

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

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

Durante a preparação do sarau, leram algumas vezes os poemas escolhidos e comentaram a leitura dos colegas. A maioria tenta ler e, ao mesmo tempo, manter contato com o público (ainda fictício) através do olhar; alguns com mais facilidade, outros menos seguros. No entanto, quando Bernardo altera sua leitura, que até então vinha sendo ligeira ou

baixa demais, e solta voz e corpo na ondulação do poema *Onda*, de Guilherme Almeida (*in Poesia fora da estante, 1995*), Hugo comenta surpreso: *Agora ele entrou no texto!* (Caderno de campo – 15/09/2011)

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

Quando uma das crianças se surpreende com o colega e afirma *agora ele entrou no texto* nota-se que percebeu que o menino havia entrado no jogo das palavras, que ele havia se apropriado do texto e se tornado a própria onda através das rimas e assonâncias: *Morno/ contorno/ da onda/ redonda../ pluma de espuma,/ lenda de renda/ (...)/ Ninho/ de arminho/ onde/ se esconde/ aéreo/ mistério...(...)*.

Nesse movimento ondular, corpo e voz se conectam ao texto, trazendo à tona as imagens tecidas pelo poeta que faz transbordar o etéreo *onde se esconde o aéreo mistério* da poesia.

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

Segundo Parreiras (2009),

Ler alto um poema é um ato de ter voz, de se colocar, de se expressar, tão importante no processo de ensino da criança. Ao ouvir a própria voz, a criança se ouve, se conhece. E ao ouvir o colega, ela vê o outro. É uma experiência de socialização e afirmação da identidade. (p.67)

Ter vez e voz em um grupo é determinante na formação de um sujeito, pois ao infante (sem fala), ao que supostamente não sabe, ao que não tem um lugar no grupo e ao grupo desprestigiado na escola nem sempre é dada a oportunidade de se colocar, opinar, discutir, analisar, verbalizar anseios, indignações, descobertas. A poesia é um instrumento poderoso para dissolver a asfixia às vezes imposta pelo mundo adulto ou por membros mais fortes do grupo em que a criança atua; nesse caso, ela foi libertadora

e transformadora porque, ao se perceber capaz de ler em voz alta um poema, as crianças se colocaram, delimitando seu espaço, suas possibilidades, desenvolvendo sua expressão oral e acalentando sua auto-estima. Ao revelar *Tia, antes eu “tava” tremendo de nervoso, agora eu tô tremendo de emoção!*, a criança sublinha o quanto o dizer poesia toca na emoção, o quanto ganhar voz através do(s) poema(s) reafirma sua presença no grupo, dando a ela um novo lugar e novas possibilidades de estabelecer relações sociais. Não podemos esquecer que essas crianças pertencem a camadas não privilegiadas socialmente e que poucas vezes têm oportunidades de se colocar ou apresentar sua capacidade cognitiva. Legitimar o lugar da criança como alguém capaz de produzir conhecimento é função da escola e a literatura vem a ser um caminho possível para essa emancipação cultural.

Nos encontros seguintes, outros grupos se formaram, fazendo escolhas, compartilhando leituras, exercitando a *performance* numa atitude coletiva, visando a apresentação para os colegas da turma e assim, mais uma vez, percebendo o *outro*, fortalecendo vínculos afetivos, articulando parcerias, ampliando conhecimento linguístico, ganhando voz e espaço dentro do jogo literário.

Segundo Cademartori, (2009, p.104), *na poesia a intuição se impõe sobre a compreensão; a imagem, sobre o conceito; a instabilidade, sobre a certeza*. Neste caso, guiados pela intuição e compreensão das imagens poéticas, e também pela certeza de ter o texto dentro de si, todos se sentiram prontos para apresentar um sarau para uma outra turma; o que aponta uma intimidade cada vez maior com a literatura, assim como o desejo de compartilhar suas descobertas e escolhas literárias.

4.3 – Performance: “entre a letra e a voz”

Após alguns meses em contato com os textos em verso, o grupo de crianças participantes da pesquisa envolveu um outro grupo no processo de leitura e apreciação poética. Ao desejarem ler para crianças e professoras de outras turmas, demonstraram que o compartilhar compõe a vivência poética e que o desafio da *performance* instiga, provoca e fortalece o grupo, delineando assim uma nova identidade, gerando a conquista de um novo lugar dentro da escola. No processo de experimentação poética, deslocaram-se do lugar de crianças indisciplinadas, desorganizadas e desunidas, para se apresentarem como um grupo que tem algo a oferecer, merecedor de admiração e

aplausos. O novo contorno, construído e constituído a partir da literatura, permitiu à turma se perceber como um grupo que tem voz, como um grupo que se afirma diante de um *outro*, ganhando assim a cumplicidade do olhar (e da escuta!) do *outro*; novas lentes para se verem, verem o *outro*, lerem o mundo. Uma relação dialógica tecida com a literatura, através da narrativa e da poesia.

Para Zumthor (2010):

Além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e espaço. O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou cantado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama, emanção do nosso ser. (...) tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra (ou aquilo com que o homem os representa). A poesia não mais se liga às categorias do fazer, mas às do processo: o objeto a ser fabricado não basta mais, trata-se de suscitar um sujeito outro, externo, observando e julgando aquele que age aqui e agora. É por isso que a performance é também instância de simbolização: de integração de nossa relatividade corporal na harmonia cósmica significada pela voz; de integração da multiplicidade das trocas semânticas na unicidade de uma presença.(p.166)

O sarau coletivo desenhou nosso último encontro, selando o jogo estabelecido no processo das oficinas, reverberando em outras crianças e em nós mesmos, uma nova atmosfera, uma nova forma de ler o mundo. Processo que atravessou pesquisadora e pesquisados, assim como professoras, coordenadora, diretora, escola, imprimindo novas digitais, novas relações, novas perspectivas, provocando a *integração da multiplicidade das trocas semânticas na unicidade de uma presença*. A comoção de todos diante das crianças lendo poemas escorreu pelas veias, pelo chão da escola, pela vida dos leitores e ouvintes.

Ao dizerem juntas um poema de José Paulo Paes, em que os versos são um irrecusável convite à poesia, as crianças leitoras convocam as crianças ouvintes ao brincar com as palavras – *poesia / é brincar com palavras / como se brinca / com bola, papagaio, pião* – e colocando a infinitude das palavras em contraposição à perenidade dos brinquedos, surpreendem ao dizerem que *bola, papagaio, pião / de tanto brincar / se gastam / as palavras não: / quanto mais se brinca com elas / mais novas ficam / como a água do rio / que é sempre nova / como cada dia / que é sempre um novo dia*, dando ao público a dimensão da palavra como brinquedo e também como algo que se renova a cada possibilidade de criação e recriação linguística. Nesse jogo entre leitores e plateia, uma relação emocional é estabelecida porque o texto situado ganha concreção vocal,

reivindicando um *dialogismo* (no sentido bakhtiniano do termo) radical: o de uma linguagem-em-emergência, na energia do acontecimento e do processo que o produz (ZUMTHOR, p.183).

Algumas escolhas feitas pelas crianças trazem, além do aspecto lúdico das palavras, o *nonsense*, o efêmero, o filosófico, o imperecível, o onírico, como o *elefante, escuro e denso, /carregando a memória da mata/ feito uma biblioteca antiga*, de Murray; como o relógio de Vinícius que, desafiando o tempo, *não atrasa, nem demora*; como o exótico peixe sem par de Ricardo da Cunha Lima; como a constatação fatídica de Caparelli: *ninguém veste /a pele que visto / por isso/ eu sou eu /e apenas eu /desde que existo*. Versos e poemas questionadores, enigmáticos, envolventes, que encantam e fazem pensar, que evocam o mistério que há por detrás das letras e faz emergir o inusitado, o inebriante, o metafórico. Como provoca José Castello (2011), *ler um poema é deslocar-se diante do poema. Não é ler de frente, é ler de lado. (...) Interrogar novas posições, duvidar das conhecidas, desconfiar dos sentidos imediatos* (p.4).

Durante a realização das oficinas literárias, as crianças manifestaram o desejo de ter os poemas escolhidos, já que não podiam ter os livros. Sendo assim, pensei na organização de uma coletânea como uma possibilidade de contemplação de tal desejo e como alternativa de dilatar a reverberação dos poemas escolhidos em outras esferas, para além da escolar. A criança que manifesta o desejo de ter o livro para si remete à Lispector em sua *felicidade clandestina* que, ao conseguir o livro de Lobato – objeto de seu desejo – volta para casa, a passos lentos, com ele *apertado contra o peito quente, o coração pensativo*, sem acreditar que poderia tê-lo *quanto tempo quisesse* para aninhá-lo em sua rede e em seu imaginário.

Tomado por uma felicidade não mais clandestina, o menino Artur, com a coletânea nas mãos, quis ter certeza se poderia ficar com o objeto de desejo: *Tia, esse a gente pode mesmo levar pra casa?* Ainda que não fosse um livro, com papel, cores e ilustrações específicos do mercado editorial, a coletânea possibilitaria a essa criança ter acesso a seus poemas escolhidos e também os demais escolhidos pelos colegas durante as oficinas. Ter uma coletânea permitiria a essas crianças revistar seus poemas e autores preferidos, bem como compartilhá-los com outros possíveis leitores. A organização dessa coletânea carrega consigo a ideia de um contato mais íntimo das crianças com a literatura, além do desejo de que a poesia possa habitar espaços sociais onde nem sempre é privilegiada. Como Neruda nos ensinou, *a poesia é sempre um ato de paz!*

Para além da reverberação da literatura na voz das crianças, foi possível perceber também o efeito de um contato mais íntimo com o texto literário na voz da professora que, em nosso último encontro, revelou-me:

Quando você chegou pra fazer a pesquisa eu não imaginava que eu fosse conhecer tanta coisa sobre literatura infantil. Vários autores eu não conhecia e foi bom ver os alunos gostando de ouvir e de ler as poesias. Eu notei que o texto deles melhorou. O seu trabalho ajudou nisso. (Caderno de campo- 08/12/2011)

As concepções de literatura infantil e de letramento literário da professora, possivelmente, foram afetadas pelas rodas de leitura e pelas oficinas de experimentação poética. As intervenções propositivas da pesquisa parecem ter ampliado seu repertório literário e alterado seu olhar no que diz respeito ao espaço que a literatura infantil merece ocupar no cotidiano escolar.

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

Ampliar o domínio da linguagem, o resgate da auto-estima, o decifrar enigmas metafóricos e exercitar a diversão através da literatura, são algumas das possíveis reverberações da poesia lida, experimentada e vivenciada na infância. A intenção não seria diretamente formar, gerar pequenos poetas, mas sim leitores desse gênero que tanto tem a dizer; leitores capazes de captar a essência lúdica e metafórica do texto poético e propagar sua capacidade de arrebatador, emocionar, divertir, libertar. A poesia, por seu caráter libertador, é instrumento de luta e transformação social, pois ela, além de interferir no desenvolvimento emocional e cognitivo, fala a todos sem distinção, tal como o poeta Gullar a define: *a poesia (...) beija/ nos olhos os que ganham mal /embala no colo/ os que têm sede de felicidade/ e de justiça/ e promete incendiar o país.*

Em consonância com o poeta Gullar, acredito que essa linguagem artística corporificada através do texto escrito e da voz de quem a propaga, é direito de todos, sem exceção, não apenas de uma minoria intelectual. A poesia existe no mundo; ela canta a beleza e a miséria, a dor e o humor, o ácido e o etéreo, a vida e a morte, portanto, deve pulsar plenamente na escola, um território onde todas suas faces coexistem.

Considerações finais - O jogo literário e suas possibilidades

Entre o real vivido e o conceito, se estende um território incerto, semeado de recusas, de impotências, de nem-verdadeiro/nem falso, uma mistura intelectual de objetos oferecida aos “bricoladores”, que foge a qualquer tentativa de totalização.

Paul Zumthor

Para Guimarães Rosa, *o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*. Assim o “real” se apresenta para aquele que se aventura nas veredas de uma pesquisa acadêmica: na travessia, que é longa e transformadora, que é reveladora e surpreendente; rica em ressonâncias filosóficas, pois é nesse percurso que o pesquisador compreende que há vozes e silêncios, travas e frestas, indagações e olhares múltiplos no território das possibilidades.

Um mosaico, um caleidoscópio, um quebra-cabeças? Qual seria a melhor imagem para desenhar o contorno de uma pesquisa? Talvez todas elas e ainda outras. Talvez uma bricolagem que, neste trabalho, tem como matéria-prima os discursos de crianças e professores, livros, histórias, poemas, escola, políticas. Uma bricolagem que parte do micro na tentativa de compreender o macro, perpassando por questões delineadas pela cultura escolar, por políticas públicas de livro e leitura, pela formação de professores e, principalmente, pela formação de leitores literários na infância, tendo a linguagem como ponto referencial, já que no discurso estão inscritas, de forma explícita ou subliminar, as relações polifônicas e dialógicas da sociedade.

Nesse processo de composição, interessou-me, especialmente, compreender a relação estabelecida entre crianças e livros de literatura infantil dentro da esfera escolar e os desdobramentos do discurso literário na formação do sujeito leitor na infância; no trajeto da pesquisa procurei conhecer e analisar o acesso ao livro, à leitura e à literatura, o processo de interlocução que se estabelece entre as crianças e a literatura, as apropriações e produções infantis provocadas pela leitura literária e o lugar que a literatura ocupa na formação de crianças que finalizam o Ensino Fundamental I. Algumas indagações conduziram minhas observações e análises: Quais práticas de letramento literário são desenvolvidas junto às crianças? Qual o espaço e tempo dedicados à leitura literária na escola? Que tipo de acervo de literatura infantil está

disponível às crianças e como está disponível? Quais são as escolhas literárias das crianças? Qual a relação das crianças com o objeto livro e o texto literário?

Como conto na introdução deste trabalho, a literatura é o fio que tece minha trajetória, pois conduziu-me pelo labirinto da educação, da narrativa, da poesia e, agora, pelo labirinto da pesquisa acadêmica. Nesse processo, em que a literatura também revelou-me caminhos, passagens e saídas, desloco-me da sala de aula para assumir a atitude responsiva da pesquisa e, na travessia, me afeto pelo *outro*, me altero e me transformo a partir do movimento exotópico. Assumir o lugar de pesquisadora, buscando um caminho metodológico que viabilizasse olhar o objeto – que em ciências humanas vem a ser o sujeito constituído por muitas vozes – possibilitou-me o ato responsivo bakhtiniano dentro do grupo de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses* coordenado pela Professora Dr^a Patrícia Corsino no Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – Leduc, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Nas discussões do grupo, permeadas por filósofos da linguagem, sociólogos da infância e autores literários, pude compartilhar meus relatos de campo e buscar ajuda na composição da metodologia que resultou numa intervenção-propositiva. O caminho metodológico construído a partir das discussões do grupo viabilizou uma maior aproximação entre pesquisadora e pesquisados, ampliando as possibilidades de observação e análise, o que pode vir a ser uma referência para outras pesquisas dentro do grupo que visem compreender a relação das crianças com a literatura.

Durante um ano, imersa no campo da pesquisa, pude acompanhar o cotidiano escolar da turma pesquisada e perceber que o tempo e espaço dedicados à leitura literária não parece ser o ideal, pois, apesar de a escola em questão possuir um significativo acervo de literatura infantil, as crianças não frequentam assiduamente a Sala de Leitura, devido ao fato de esta permanecer fechada por falta de funcionários responsáveis. Além da impossibilidade de fazerem uso do espaço, teoricamente específico para a leitura literária, não há uma rotina de empréstimos e rodas de leitura para apreciação estética. Os dados e registros de campo revelam que a literatura aparece como instrumento de tarefas e exercícios passados no quadro, ou em fichas, para análise gramatical e interpretação a partir de perguntas limitadoras. Grande parte do tempo reservado ao trabalho com o texto literário é usado para cópias e perguntas de interpretação no caderno. A cópia do quadro e a correção das atividades de todas as demais disciplinas ocupam grande parte do horário escolar – importante ressaltar que

desvincular a leitura literária de atividades pedagógicas nem sempre é uma tarefa fácil para professores que atuam em um sistema educacional ainda encarcerado em conteúdos e avaliações prescritas, porém encontrar espaço para atividades que busquem o lado lúdico, transgressor e transformador da literatura pode potencializar o desenvolvimento linguístico das crianças.

Somadas às atividades descontextualizadas de leitura, estão presentes também as apostilas enviadas pela SME com textos e exercícios, além da prova do livro – outra medida idealizada pela Secretaria para garantir uma homogeneização das avaliações relativas à leitura e à escrita. A partir de propostas determinadas pela SME, as professoras aplicam, bimestralmente, uma prova de redação que aborda uma obra literária lida anteriormente. No contexto da turma observada, percebe-se que as atividades de leitura literária são padronizadas pelo órgão central, ignorando a capacidade autoral dos professores que, por sua vez, executam um trabalho formatado pelos gestores da rede municipal.

Das três professoras observadas, duas são bastante jovens e recém-formadas, o que poderia, supostamente, ser favorável ao trabalho com a leitura e a escrita já que o conceito de *letramentos* vem sendo difundido nas últimas décadas no Brasil; a terceira professora, há mais tempo no exercício do magistério e há alguns anos na escola pesquisada, é considerada pela direção como uma professora que privilegia o trabalho com literatura. No entanto, a formação destas professoras parece não garantir uma maior aproximação ou imersão no universo da literatura, especialmente a infantil, pois, pode observar que o trabalho de leitura aconteceu de forma burocrática e que as regentes limitaram-se a executar exercícios e avaliações a partir de textos literários, não promovendo situações de leitura que possibilitassem uma ampliação linguística e artística. A ausência de práticas de letramento literário capazes de ampliar as experiências de leitura das crianças e promover uma contínua construção de sentido a partir da dialogia e polifonia presentes em textos desse gênero, aponta para lacunas na formação de professores responsáveis pelo desenvolvimento da leitura e escrita na escola. Andrade (2010, p.11) afirma que *um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia.*

Se para formar leitores é preciso ser, em primeira instância, um bom leitor e conhecedor de literatura, no caso dos professores de Educação Infantil e Ensino

Fundamental I é preciso também saber discernir o que de fato é literatura infantil dentro de um mercado editorial repleto de livros que se travestem de literários para defender causas e mensagens de utilidade pública. Compreender que o que define a literatura não é o tema e sim o tratamento dado à linguagem não é simples e, por isso, talvez seja possível afirmar que a formação literária das crianças começa na formação literária do adulto que irá mediar essa aproximação entre crianças e livros. No caso dos professores como mediadores, é preciso que compreendam o que caracteriza a literatura infantil: uma forma de arte que trabalha com a linguagem e que deve comover, afetar e alterar o leitor, levá-lo a experimentar sensações, palavras, emoções; uma forma de arte que prevê um tratamento estético à linguagem, que suscita subjetivação, que transcende o real e ao mesmo tempo trata de questões essencialmente humanas; um instrumento simbólico que implica o leitor no texto e amplia sentidos.

As práticas de leitura literária observadas no campo privilegiaram, na maioria das vezes, exercícios vinculados ao conteúdo escolar e, em escassos momentos, uma leitura de livre escolha sem mediação do professor, limitando as crianças a um raro acesso aos livros sem uma discussão que permeasse as obras, os autores, as ilustrações, as personagens e possibilidades de construção e ampliação de sentidos. Os momentos de leitura eram destituídos de sensibilização estética e por isso, perdiam seu potencial de conexão com o universo da cultura e com essa manifestação artística da linguagem que é a literatura.

No momento em que a pesquisa ganha espaço para uma intervenção propositiva, a aproximação entre crianças e livros passou a ser mais frequente, possibilitando, dessa forma, a observação da relação das crianças com a literatura infantil. O planejamento bem estruturado da sequência de procedimentos dos eventos de leitura literária propostos às crianças foi decisivo para o desenvolvimento da pesquisa. As observações feitas durante a leitura de contos e as oficinas de experimentação poética apontam para resultados instigantes sobre a apropriação dos textos literários por parte do grupo pesquisado. Analisar os gestos, as reações e as falas das crianças através da perspectiva exotópica bakhtiniana foi, de fato, um desafio. Vivenciar a alteridade e tentar, a partir do *outro*, compreender o que a literatura provoca num grupo de crianças de 5º ano do Ensino Fundamental e, dessa forma, intercambiar experiências, como propõe Benjamin (1995), não foi algo simples, tampouco superficial. Perceber que, ao compartilhar livros, histórias e poemas a turma foi ganhando coesão enquanto grupo, estabelecendo assim uma relação dialógica através da linguagem literária, permite-me afirmar que o

espaço da leitura é um espaço de interrelação e transformação. O fato de terem um leitor guia, o ritual de se organizarem em roda para o momento da leitura, o manuseio de livros, os momentos de leitura individual e coletiva, as escolhas, enfim, os encontros literários deram um novo contorno ao grupo que antes não se ouvia, não se olhava, não se respeitava. Nesse contexto, a literatura foi instrumento para o exercício da alteridade: ver o *outro*, ouvir o *outro*, perceber o *outro* através do conto ou do poema lido, compartilhado, apreciado e, assim, ser pelo *outro* constituído e também poder constituirlo.

A pesquisa evidenciou que oferecer às crianças um tempo de prática leitora na escola é dar a elas a chance de desenvolver habilidades necessárias para a formação de um leitor: a capacidade de concentração, auto-controle, autonomia, fluência, subjetivação, introjeção, senso crítico e, sobretudo, a possibilidade de estabelecer correlações. Em suas escolhas literárias durante as rodas de leitura foi possível perceber o interesse pelas histórias e poemas que trazem a brincadeira com as palavras, o *nonsense*, o riso, o inesperado, o que surpreende e emociona. O universo onírico delineado pelos contos foi desejado para releituras, o ritmo cadenciado dos versos foi celebrado coletivamente pela voz e pelo corpo, as ilustrações despertaram curiosidade e encantamento, o objeto livro foi disputado, desejado, almejado.

Em alguns gestos e falas das crianças destacados neste trabalho, estão inscritas evidências da reverberação do jogo literário no grupo pesquisado. Quando uma criança afirma *isso é impossível, mas no livro pode*, ela sublinha que compreendeu o jogo ficcional e que é capaz de ir e vir nesse movimento entre o universo real e o imaginário. Por isso, deseja ouvir a mesma história novamente, incontáveis vezes; a repetição instiga-a a transportar-se para um outro cenário, com personagens e elementos mágicos que transcendem a realidade e subvertem as leis cotidianas. Ao analisar a *performance* do colega durante a leitura de poemas e afirmar *agora ele entrou no texto!*, a criança evidencia que é possível corporificar o texto, que a poesia ultrapassa a página escrita e pode ser vivenciada pela voz e pelo corpo. Ao incorporar elementos do rap aos poemas, as crianças recriam e reinventam os textos através de sons e gestos, tornam-se co-autores, completando assim a circularidade autor/livro/leitor. Quando a criança diz *Eu gostei do poema da lua luneta que canta opereta. O que que é opereta?* ela sublinha o quanto a literatura pode surpreender e gerar possibilidades de ampliação cultural. Ao me dizer *Tia, você que é boa de ler rima. Lê, tia!* a criança sinaliza que deseja um mediador capaz de trazer à tona as nuances do texto, suas peculiaridades, suas surpresas. Ao revelar que

antes de ler os poemas no sarau estava *tremendo de nervoso* e após compartilhar com o grupo os poemas escolhidos por ele estava *tremendo de emoção*, a criança confirma a capacidade que a literatura tem de provocar emoções, alterações, seja de ordem cognitiva ou afetiva; além disso, destaca o valor de se ganhar voz (e lugar!) através do texto.

O conceito bakhtiniano de polifonia sublinha a importância da proximidade com a literatura desde a infância, pois as vozes que emanam das narrativas, ou dos poemas, evocam o vivido pelo leitor, suas experiências mais íntimas, assim como também o desconhecido, o ainda não experimentado ou vivenciado por ele e as relações humanas estabelecidas nas diferentes esferas sociais. Ser afetado pelo que se lê provoca alterações internas, dilata a visão de mundo, amplia a concepção do real que abarca o leitor transportando-o para outros tempos e espaços. Nesse sentido, o olhar da escola para o trabalho com e a partir da literatura deve se deslocar do campo conteudista para possibilitar uma incursão pela experiência estética e proporcionar uma relação dialógica entre sujeito e cultura, gerando assim uma compreensão da estrutura simbólica dos textos literários, projetando o leitor para a descoberta do seu sentido global proporcionando a ele uma visão crítica e artística da leitura.

A defesa da literatura no tempo e espaço escolar é o que justifica este trabalho, porém sem desconsiderar todas as demais áreas do conhecimento que, por sua vez, também são fundamentais na formação acadêmica. O que pretende-se reafirmar nesta pesquisa é que a leitura literária é uma importante via de construção do conhecimento e desenvolvimento humano, já que interfere na estrutura de pensamento, nas relações sociais e proporciona aos sujeitos em contato com ela a dilatação de sua capacidade linguística. Se o homem é constituído pela linguagem e na linguagem, a literatura vem a ser um elemento fundamental para sua constituição, pois ela é capaz de atravessar os leitores e alterá-los, não só cognitivamente, mas também afetiva e linguisticamente.

O legado que os grandes escritores deixaram e deixam aos seus leitores compõem a história da humanidade e, por isso, merece ser transmitido aos nossos herdeiros. O direito do acesso à literatura só pode ser defendido por quem já a conhece, por quem a tem como referência de conhecimento e entretenimento, por quem transita no universo dos livros, da educação, da criação literária. Portanto, é preciso que estejamos atentos às possibilidades que o jogo literário propõe: o trânsito entre o real e o imaginário, a apropriação de uma expressão artística que, através da linguagem escrita,

apresenta múltiplas faces da sociedade, pois na polissemia e polifonia literárias estão impressos valores éticos e estéticos que constituem os sujeitos e a história.

Os resultados desta pesquisa reafirmam a possibilidade da emancipação cultural das classes populares através da literatura, pois as crianças pesquisadas, provindas de comunidades socialmente desprivilegiadas, trazem em suas falas, gestos, desejos e interações indícios de que o letramento literário pode acontecer dentro do espaço escolar. Ainda que as rodas de leitura propostas pela pesquisa tenham sido diluídas no cotidiano escolar, devido ao tempo limitado reservado a essas ações propositivas, as crianças foram capazes de se envolver nas experimentações literárias e assim vivenciar a ludicidade dos textos, produzir sentidos, ampliar conhecimentos e se conectar com o universo da literatura. Não por acaso desejaram ter os poemas em forma de coletânea, não por acaso se emocionaram ao serem aplaudidas nos saraus realizados, não por acaso desejaram ouvir os contos e os poemas tantas vezes; desejos, emoções, apropriações que indicam a reverberação do jogo instituído pela literatura naquele grupo.

Ao encerrar este trabalho, proponho uma reflexão sobre as práticas de formação de leitores literários na infância, que inclui pensar também na formação literária do professor e nas práticas de letramento desenvolvidas no espaço escolar que visem a ampliação do repertório literário das crianças no Ensino Fundamental I. Além de garantir acervos e espaços literários nas escolas, faz-se necessário garantir tempo e espaço para a apropriação desse acervo e, a partir dele, se estabelecer uma proximidade, uma intimidade com a leitura literária, com a apreciação estética e a construção de sentidos. Para que o jogo literário, que tem nessa expressão a dimensão lúdica e metafórica da linguagem, ganhe forma no cotidiano das crianças é preciso que também ganhe forma na vida dos professores. Ainda que haja investimentos das políticas de livro e leitura para a ampliação do acesso à literatura, não parece ser o suficiente para que as crianças se formem leitores literários ainda na infância. Refletir sobre o papel das pesquisas em educação, e consequentemente da universidade, nesse processo cabe a todos que estão envolvidos nessa discussão – pesquisadores, professores, autores literários e gestores políticos; vozes que se inscrevem no ensino da língua e da literatura.

Gostar de ler é algo que se aprende, pois não nos tornamos leitores de um momento para o outro, ou simplesmente porque decidimos nos tornar. Tornar-se leitor é algo processual e só acontece se formos apresentados à literatura de maneira sedutora e contundente. Nem sempre adquire-se gosto pela literatura exclusivamente por prazer,

pois os percalços da leitura também nos constitui, nos desafia, nos provoca, nos convoca ao ato de ler. Ler não é algo natural, mas sim cultural. Por isso, o aprender a gostar de ler literatura deve ser defendido como um direito, como declara Antônio Cândido (1995):

(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável desse universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito. (...) Ora, se ninguém pode passar vinte quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (p.3)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Márcia. **Os números da cultura**. In Ribeiro, V.M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

AMORIM, Marília. **Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

_____. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

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

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

_____. **Literatura e infância: reflexões e questões**. III Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, agosto 2010.

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

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: algumas considerações para se pensar o currículo**. Presente! Revista de Educação. Salvador: CEAP, 2010.

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

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Disponível em: <http://online.unisc.br/index.php/reflex/article/viewfile/1524/1133>

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural**. In: Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Maria Teresa de Assunção Freitas, Bruna Sola Ramos (Orgs.). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa Gabriel. **Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Reinventar a Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Metáfora e atividade de aprendizagem**. In: Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson / João Wanderley Geraldi, Maria Benite, Bernd Fichtner. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

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

GRIJÓ, Andréa Antolini, PAULINO, Graça. **Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos**. Revista da Faced, nº 09, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 2008.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras – arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2006.

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

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. **Leituras literárias: discursos transitivos**. In: Leituras literárias: discursos transitivos. Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

NERUDA, Pablo. **Presente de um poeta**. São Paulo: Vergara & Ribas Editoras, 2001.

NOVAES, Nelly. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

OSAKABE, Haqira. **Poesia e indiferença**. In: Leituras literárias: discursos transitivos. Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARREIRAS, Nífa. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Biruta, 2008.

_____. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PIMENTEL, Cláudia. **Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, PPGE, 2011.

PONDÉ, Glória M. Fialho. **Poesia para crianças: a mágica da eterna infância**. In: Literatura infantil: um gênero polêmico. Org. Sônia Salomão Khedé. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Criticidade e leitura. Ensaios**. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, em 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRAL, Adail. **Ato, atividade e evento**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Da infância à ciência: língua e literatura**. In: BRAIT, Beth. Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2010.

VÉRAS, Ana Flávia Teixeira. **Memórias leitoras, narrativas reveladoras: a formação do leitor que forma leitores**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, PPGE, 2009.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

_____ **Letramento literário: não ao texto, sim ao livro**. in. PAIVA, A., Martins, A., Paulino, G. e Versiani Z. (orgs.) *Literatura e Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Introduo  poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LITERATURA INFANTIL

BANDEIRA, Manoel. **Berimbau e outros poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

BELINKY, Tatiana. **Um caldeirão de Poemas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

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

CAPPARELLI, Sergio. **111 poemas para crianças**. Porto alegre: L&PM, 2003.

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

COLASANTI, Marina. **Minha ilha maravilha**. São Paulo: tica, 2007.

JOSÉ, Elias. **Lua no brejo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

LIMA, Ricardo da Cunha. **De cabeça pra baixo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

LISBOA, Henriqueta. **O menino poeta**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1984.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

- MORAES, Vinícius. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- MURRAY, Roseana. **Caixinha de música**. Rio de Janeiro: Manati, 2004.
- _____Roseana. **Classificados poéticos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- NEVES, André. **A caligrafia de Dona Sofia**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1990.
- PARREIRAS, Ninfa. **Coisas que chegam, coisas que partem**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____Ninfa. **Poemas do tempo**. São Paulo: Paulinas.2009.
- QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Global, 2005.
- ROSA, Sônia. **Palavras encantadas**. Rio de Janeiro: Zit, 2005.
- SOUZA, Angela Leite de. **Três gotas de poesia**. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____Angela Leite de. **Meus Rios**. Belo Horizonte: Formato, 2000.
- _____Angela Leite de. **Palavras são pássaros**. São Paulo: Salesiana, 2006.
- _____Angela Leite de. **Um verso a cada passo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

ANEXO I

BREVE PERFIL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

BREVE PERFIL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

ARMANDO: calado, sério, compenetrado, gosta de desenhar.

ARTUR: participativo, interessado por livros, gosta de ler e desenhar.

AÍRTON: participativo, interessado nas atividades propostas pela professora e mostrou-se envolvido nas atividades de leitura literária.

ALESSANDRO: disperso, apresenta dificuldades na leitura, agitado, fora da faixa etária, promove momentos de tumulto no grupo com frequência.

SANDRA: agitada, fora da faixa etária, pouco participativa.

ALANA: compenetrada, participativa, gosta de ler e mostrou-se muito envolvida nas **oficinas literárias.**

BRUNA: tímida, compenetrada, participativa, interessada por livros e mostrou-se muito participativa nas rodas de leitura literária.

BERNARDO: compenetrado, interessado por livros e mostrou-se muito envolvido nas rodas de leitura literária.

EDUARDO: muito agitado, apresenta dificuldades na leitura e nas atividades propostas pela professora, tem uma relação difícil com o grupo, fora da faixa etária, porém mostrou-se interessado por livros.

GOTARDO: agitado, fora da faixa etária, tem uma liderança negativa no grupo, porém não apresenta dificuldades nas atividades propostas e mostrou-se interessado pelas atividades de leitura.

GERSON: calado e pouco participativo.

GABRIEL: às vezes agitado e disperso, mas demonstrou interesse nas rodas de leitura.

LEONARDO: muito agitado, implica com os colegas com frequência, nega-se a fazer várias atividades propostas pela professora, promove momentos de tumulto no grupo, porém mostrou-se bastante participativo nas oficinas literárias.

GABRIELA: agitada e agressiva com os colegas, dificuldades de se relacionar no grupo, demonstrou resistência nas primeiras rodas de leitura, mas depois tornou-se uma das mais participativas.

HUGO: tímido, porém interessado nas atividades propostas e mostrou-se muito envolvido nas rodas de leitura.

RAMON: muito agitado, pouco participativo nas tarefas propostas pela professora, porém mostrou-se envolvido nas rodas de leitura.

ANEXO II

COLETÂNEA DE POEMAS FEITA A PARTIR DAS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

Poesia para Brincar

Coletânea de poesia brasileira para crianças

Seleção de poemas

Crianças do 5º ano do Ensino Fundamental
de uma escola pública do Rio de Janeiro

Organização

Hélen Queiroz

Pesquisadora do LABORATÓRIO DE LINGUAGEM, LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO

PPGE - UFRJ

Novembro de 2011

Poesia para Brincar

**Coletânea de poesia brasileira
para crianças**

Seleção de poemas

**Crianças do 5º ano do Ensino Fundamental
de uma escola pública do Rio de Janeiro**

Organização

Hélen Queiroz

**Pesquisadora do LABORATÓRIO DE LINGUAGEM, LEITURA,
ESCRITA E EDUCAÇÃO - PPGE - UFRJ**

Novembro de 2011

Poesia para ser bela

tem que ter a seriedade do brincar.

- Manoel de Barros -

Dedicatória

*Às estas crianças,
que se encantaram com o jogo da poesia
e brincaram com os versos,
rimas, aliterações e metáforas
dos nossos poetas brasileiros.*

Hélen Zueiroz

Agradecimentos

Às crianças participantes desta pesquisa que contribuíram com suas essas escolhas literárias para esta compilação.

À professora regente e diretora da escola que concederam a possibilidade de observação e realização das oficinas literárias.

À orientadora Prof^a Dr^a Patrícia Corsino, por ajudar-me a trilhar as veredas do campo de pesquisa.

À companheira de pesquisa Monique Araújo, que tanto contribuiu para o registro e realização das oficinas, assim como para a impressão desta coletânea.

Às companheiras do Grupo de Pesquisa Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses, por ajudarem na leitura deste campo.

**Ao LEDUC –
Laboratório de Linguagem, Literatura, Escrita e Educação - da UFRJ
pelo apoio durante o processo de pesquisa e
pela possibilidade de realização desta coletânea.**

Hélen Queiroz

Prefácio

Esta coletânea de poemas brasileiros para crianças é fruto de um processo de pesquisa de mestrado desenvolvido ao longo do ano letivo de 2011 com alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro.

Ao longo do percurso do trabalho de campo, além da participação observante, algumas ações propositivas, autorizadas previamente pela direção da escola e pela professora regente, foram realizadas junto às crianças. Tais proposições foram estruturadas através de oficinas literárias que tinham como objetivo principal observar a aproximação das crianças com a produção literária de poetas brasileiros.

A partir do contato com livros de poesia infantil de José Paulo Paes, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Henriqueta Lisboa, Elias José, Manoel de Barros, Ferreira Gullar, Marina Colasanti, Ninfa Parreiras, Léo Cunha, Guilherme de Almeida, Ricardo da Cunha Lima, Lalau e Laura Beatriz, entre outros, alguns momentos de vivência poética foram experimentados pelas crianças: manuseio de livros, leitura individual, leitura coletiva, escolhas compartilhadas em roda, apreciação estética, preparação de saraus e leitura para público.

Momentos preciosos que foram devidamente registrados em áudio e textos para referência de análise de um trabalho acadêmico a ser apresentado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, no 1º semestre de 2012, como conclusão de mestrado, na linha de pesquisa Currículo e Linguagem.

Durante a realização das oficinas literárias, as crianças manifestaram o desejo de ter os poemas escolhidos, já que não podiam ter os livros. Dessa forma, pensamos na organização da coletânea como uma possibilidade de contemplação de tal desejo e como alternativa de dilatar a reverberação dos poemas escolhidos em outras esferas, para além da escolar. Ou seja, ter uma coletânea de poemas poderá viabilizar a essas crianças revistar seus poemas e autores preferidos, bem como compartilhá-los com outros possíveis leitores.

A poesia, por seu caráter libertador é instrumento de luta e transformação social, pois ela, além de interferir no desenvolvimento emocional e cognitivo, fala a todos sem distinção, tal como o poeta Ferreira Gullar a define: *a poesia (...) beija/ nos olhos os que ganham mal /embala no colo/ os que têm sede de felicidade/ e de justiça/ e promete incendiar o país.* Em consonância com o poeta Gullar, a organização dessa coletânea carrega consigo a ideia de um contato mais íntimo das crianças com a literatura, além do desejo de que a poesia possa habitar espaços sociais onde nem sempre é privilegiada. Como Neruda nos ensinou, “a poesia é sempre um ato de paz”!

Hélen Queiroz

poeta e mestranda em Educação pela UFRJ

A seleção de poemas

Os poemas selecionados para esta coletânea foram escolhidos pelas crianças participantes desta pesquisa durante as oficinas literárias propostas em alguns encontros que privilegiaram:

- manuseio de livros;
- leitura individual;
- leitura coletiva;
- escolhas compartilhadas em roda;
- apreciação estética;
- preparação de saraus;
- leitura para público.

Atenção:

Os nomes oficiais da escola, professora e diretora foram suprimidos, assim como os sobrenomes das crianças, de acordo com a ética de pesquisa acadêmica, que prevê a preservação de identidade dos pesquisados.

Vamos brincar de poesia?

Convite

José Paulo Paes

Poesia

É brincar com palavras

Como se brinca

Com bola, papagaio, pião

Só que bola, papagaio, pião

De tanto brincar

Se gastam

As palavras não:

Quanto mais se brinca com elas

Mais novas ficam

Como a água do rio

Que é sempre nova

Como cada dia

Que sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Os três macacos

Sérgio Caparelli

Os três macacos chegaram

E estão na sala sentados.

O primeiro não vê

E tem um motivo, é cego.

O segundo macaco não escuta,

Não escuta, pois nasceu surdo.

Se quer ouvir o terceiro,

Desista, porque ele é mudo.

Na sala, estão que nem você,

Que não fala, não ouve e não vê.

Esquisitices

Sérgio Caparelli

Eu hoje acordei
Muito esquisito.

Já comi o pé da mesa
E bebi café com mosquito,
Fui à praia e no mar,
Pesquei um peixe frito.

Eu acordei
Muito esquisito.

Dei bom-dia pra cavalo
E relinchei pro cabrito,
Me pendurei no varal:
Logo que estiver seco, grito!

Eu hoje acordei

Muito esquisito.

Cuspi fogo na toalha

E engoli um periquito.

Eu to que to: eu, hoje,

Muito esquisito!

Atenção, detetive

José Paulo Paes

Se você for detetive,

Descubra por mim

Que ladrão roubou o cofre

Do banco do jardim

Se você for detetive

Faça um bom trabalho:

Me encontre o dentista

Que arrancou o dente do alho

E a vassoura sabida

Da louca varrida.

Se você for detetive,

Um último lembrete:

Onde foi que se esconderam

As mangas do colete

E quem matou os piolhos

Da cabeça do alfinete?

Na minha pele

Sérgio Caparelli

Ninguém vê

O que vejo

Faz

O que faço

Sente

O que sinto

Porque

Sou eu

De pedaço

Em pedaço.

Ninguém veste

A pele que visto

Por isso

Eu sou eu

E apenas eu

Desde que existo.

Gato da China

José Paulo Paes

Era uma vez

Um gato chinês

Que morava em Xangai

Sem mãe e sem pai.

Que sorria amarelo

Para o Rio Amarelo,

Com seus olhos puxados,

Um para cada lado.

Era um gato mais preto

Que tinta nanquim,

De bigodes compridos

Feito mandarim,

Que quando espirrava

Só fazia “chin”!

Era um gato esquisito:

Comia com palitos

E quando tinha fome

Miava “ming-au”!

Mas lambia o mingau

Com sua língua de pau.

Não era um bicho mau

Esse gato chinês,

Era até legal.

Quer que eu conte outra vez?

As fases da lua

Sérgio Caparelli

A lua

Aluada

Estuda tabuada.

A lua

Luneta

Estuda

Opereta.

A lua

De mel

Estuda

O céu.

A lua

Lunática

Estuda

Gramática.

Paraíso

José Paulo Paes

Se esta rua fosse minha,
Eu mandava ladrilhar,
Não para automóvel matar gente,
Mas para criança brincar.

Se esta rua fosse minha,
Eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
Onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,
Eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte,
Que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,
Eu fazia várias mudanças
Que ele seria um paraíso
De bichos, plantas e crianças.

Um peixe do barulho

Ricardo da Cunha Lima

Descobriram vivendo a nadar
Num cardume de peixes-espada
Um exótico peixe sem par
Duma espécie jamais encontrada.

Criatura assim tão tresloucada
Foi chamada de peixe corneta
Porque em vez dele ter uma espada
Ele tinha uma enorme trombeta.

O gato

Marina Colasanti

No alto do muro
Pulando no escuro
Miando no mato
Entrando em apuro
É o gato, seguro.

De antigo passado
E jeito futuro
Movimento puro
Ar sofisticado
É o gato, de fato.

Só pode ser gato
Esse bicho exato
Acrobata nato
Que só cai de quatro.

A lua

Roseana Murray

A lua pinta a rua de prata

E na mata a lua parece

Biscoito de nata.

Quem será que esqueceu

A lua acesa no céu?

O sapato perfumado

Ricardo da Cunha Lima

Era uma vez um sapato
Totalmente amalucado.
Seu esquisito costume
Era usar um bom perfume.

Ele nunca passeava
Sem estar bem asseado;
Pra isso, sempre passava
Perfume por todo lado,
Banhando o seu couro inteiro
Com fragrâncias do estrangeiro,
E na sola e no cadarço
Espalhava água de cheiro.

Que eu me lembre se casou
(e que lindo par formou!)
Com a meia do graçom,
A qual tinha, por seu lado,
O costume amalucado
De pintar-se de batom.

Arara-azul-grande

Lalau e Laurabeatriz

Azul-celeste

Azul-claro,

Azul-escuro.

Todos os azuis

São da arara-azul-grande.

Azul-cobalto,

Azul-marinho,

Azul-turquesa.

Mas é o azul do céu

A sua maior riqueza.

Jeito de correr

Sérgio Caparelli

Inventei um jeito
De correr veloz
De correr voraz,
Tão rápido, tão rápido,
Que às vezes me ultrapasso
E me deixo para trás.

Floresta

Roseana Murray

Cegonhas de corações alados,
Molhados de amor,
Zebras cavalgando nas listras do vento,
O elefante, escuro e denso,
Carregando a memória da mata
Feito uma biblioteca antiga,
Leões de longas jубas, dragões
E javalis,
Por cada um me apaixono,
E pela floresta inteira,
Espelhos d'água, lagos e rios,
Por todos os bichos leves
E sombrios
Me apaixono.

Onda

Guilherme de Almeida

Morno

Contorno

Da onda

Redonda...

Pluma

De espuma

Lenda

De renda,

Frase

De gaze,

Riso

De guizo...

Ninho

de arminho

Onde

se esconde

aéreo mistério...

trapo,
farrapo,
lenço
suspenso
pelas estrelas...

Resto
de um gesto
louco
que é pouco
que há de
bondade
no alto
mar...salto
da água
na mágoa
doida
de toda
vida
partida...

Do livro Pé de Pilão

Mario Quintana

O pato ganhou sapato,

Oi logo tirar retrato.

O macaco retratista

Era mesmo um grande artista.

Disse ao pato: “Não se mexa

Para depois não ter queixa”.

E o pato, duro e sem graça

Como se fosse de massa!

“Olhe pra cá direitinho:

Vai sair um passarinho”.

O passarinho saiu,

Bicho assim nunca se viu.

Com três pena no topete

E no rabo apenas sete.

O relógio

Vinícius de Moraes

Passa, tempo, tic-tac

Tic-tac, passa, hora

Chega logo, tic-tac

Tic-tac, e vai-te embora

Passa, tempo

Bem depressa

Não atrasa

Não demora

Que já estou

Muito cansado

Já perdi

Toda a alegria

De fazer

Meu tic-tac

Dia e noite

Noite e dia

Tic-tac

Tic-tac

Tic-tac

O buraco do tatu

Sérgio Caparelli

O tatu cava um buraco
À procura de uma lebre,
Quando sai pra se coçar,
Já está em Porto Alegre.

O tatu cava um buraco,
E fura a terra com gana,
Quando sai pra respirar,
Já está em Copacabana.

O tatu cava um buraco
E retira terra aos montes,
Quando sai pra beber água,
Já está em Belo Horizonte.

O tatu cava um buraco,
Dia e noite, noite e dia,
Quando sai pra descansar,
Já está lá na Bahia.

O tatu cava um buraco,

Tira terra, muita terra,
Quando sai por falta de ar,
Já está na Inglaterra.

O tatu cava um buraco,
E some dentro do chão,
Quando sai pra respirar,
Já está lá no Japão.

O tatu cava um buraco,
Com as garras muito fortes,
Quando quer se refrescar,
Já está no Pólo Norte.

O tatu cava um buraco,
Um buraco muito fundo,
Quando sai pra descansar,
Já está no fim do mundo.

O tatu cava um buraco,
Perde o fôlego, geme, sua,
Quando quer voltar atrás,
Leva um susto, está na lua.

Crianças,

Assim com nos divertimos durante nossos encontros para leitura e apreciação poética, espero que divirtam-se com essa coletânea de poemas escolhidos por vocês.

Desejo, também, que cresçam leitores de poesia e que compartilhem com outros amigos e familiares a leitura desses "poemas para brincar".

Vou sentir saudades de todos!

um abraço carinhoso,

Hélen Queiroz

Aqui estão os nomes dos livros onde foram publicados os poemas que vocês escolheram para esta coletânea.

Bibliografia

- AGUIAR, Vera (coord.). Poesia Fora da Estante. Porto Alegre: Editora Projeto, 1999.
- AZEVEDO, Ricardo. No meio da noite escura tem um pé de maravilha. São Paulo: Ática, 2003.
- CAPPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. Porto alegre: L&PM,2003.
- CUNHA, Leo. Cantigamente. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- COLASANTI, Marina. Minha ilha maravilha. São Paulo: Ática, 2007.
- LALAU E LAURABETRIZ. Novos Brasileirinhos.São Paulo.Cosac Naify,2005.
- LIMA, Ricardo da Cunha. De cabeça pra baixo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- MORAES, Vinícius. A arca de Noé. Rio de Janeiro: José Opypio, 1975.
- MURRAY, Roseana. Caixinha de música. Rio de Janeiro: Manati, 2004.
- PAES, José Paulo. Poemas para brincar. São Paulo: Ática, 1990.
- QUINTANA, Mario. Pé de Pilão. São Paulo. Editora Ática: 2005.