

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**VANIA MARTA ESPEIORIN**

**EDUCAÇÃO PELO POÉTICO:  
A POESIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

Caxias do Sul

2010

**VANIA MARTA ESPEIORIN**

**EDUCAÇÃO PELO POÉTICO:  
A POESIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado em Educação, seguindo a linha de pesquisa Educação, Epistemologia e Linguagem. Universidade de Caxias do Sul. Coordenadoria de Pós-Graduação e Pesquisa *Stricto Sensu*. Centro de Filosofia e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Brocchetto Ramos

Caxias do Sul

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

E77e Espeiorin, Vania Marta  
Educação pelo poético : a poesia na formação da criança / Vania  
Marta Espeiorin. - 2010.  
149 f. ; 30 cm.

Apresenta bibliografia e anexos.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Brocchetto Ramos”

1. Educação - Poesia. 2. Literatura - Poesia. 3. Incentivo à  
leitura. 4. Leitura - Poesia. I. Título.

CDU: 372.882-1

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Poesia	372.882-1
2. Literatura - Poesia	82-1
3. Incentivo à leitura	028.6
4. Leitura - Poesia	028.4

Catálogo na fonte elaborada pelo bibliotecário  
Marcelo Votto Teixeira – CRB 10/1974



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

## Educação pelo poético: a poesia na formação da criança

Vânia Marta Espeiorin

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Epistemologia e Linguagem.

Caxias do Sul, 17 de março de 2010,

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos (orientadora)  
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Maria da Glória Bordini  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani  
Universidade de Caxias do Sul

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax PABX (54) 3218 2100 – www.uces.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

## **DEDICATÓRIA**

*Gostaria de dedicar esta dissertação à minha família, em especial ao meu pai, a quem o cara lá de cima certamente reservou um espaço maravilhoso, levando-o quando eu estava na metade da minha pesquisa. Lá do céu, o seu Adelir Espeiorin e o meu outro irmãozinho, o André, observam e cuidam com carinho de mim, do meu irmão Vagner, da minha mãe Helena e do meu namorado Denilton, os quais sempre confiaram e confiam intensamente na minha capacidade e são os principais motivos de meus esforços, de minhas vitórias e de minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

*São tantas pessoas a agradecer...  
São tantos carinhos a compartilhar...  
Começo por minha família, fiel companheira  
em meus dias de estudo.*

*Às amigas Janaína, Jordana e Maria Alice, que tive a grande e  
mágica felicidade de conhecer durante o mestrado, e  
ao amigo e parceiro de jornada Padre Roque.  
Quero guardá-los para sempre em meu coração.*

*A todos os demais colegas e aos professores do Mestrado, pela partilha de  
conhecimento ao longo de quase dois anos.*

*Sou grata especialmente à minha orientadora Flávia Brocchetto Ramos, pela  
confiança, pelo carinho e, fundamentalmente, por acreditar que meus olhos também  
pudessem ver aquilo que ela própria já vê há muito tempo; por confiar em meus  
sentimentos e em minha capacidade de fruir a poesia como só a criança tem  
condições de fazer quando dispõe da oportunidade de viver uma infância e uma  
formação educacional simples, mas intensa e feliz.*

*[...] Mas quem é que fabrica essa fazenda, dona Aranha? perguntou ela (Emília), apalpando o tecido sem que Narizinho visse.*

*- Este tecido é feito pela fada Miragem, respondeu a costureira.*

*- E com que a senhora o corta?*

*- Com a tesoura da Imaginação.*

*- E com que agulha o cose?*

*- Com a agulha da Fantasia.*

*- E com que linha?*

*- Com a linha do Sonho [...]*

*(trecho extraído do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato)*

## RESUMO

Educar pelo poético é uma maneira de instigar a criança a se perceber como ser de possibilidades, inserido num contexto social e aberto ao aprendizado, à criação, ao devaneio, à arte. É a especificidade do texto literário que provoca o olhar dos pequenos. Apesar do visível potencial, o texto poético ainda percorre timidamente os espaços escolares. Diante dessa observação e com o objetivo geral de refletir sobre os saberes presentes na poesia infantil veiculada em uma obra do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008, nasceu esta dissertação. A partir da questão-problema “Que possibilidades de conhecimento a poesia pode propiciar à criança?”, são analisadas cinco poesias do livro *Lili inventa o mundo* (2005), de Mario Quintana. À luz das reflexões de teóricos da educação – entre os quais: Freire (1996), Vygotsky (1984, 1993, 2003) e Giles (1987); da filosofia – a exemplo de Paviani (1996) e Fullat (1994); e da literatura – como Larrosa (2002), Paz (1982), Bordini (1986) e Candido (1995) –, as análises têm como base de orientação metodológica a sistemática adotada por Candido (2008). As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa apontam que a palavra poética estimula a imaginação durante a infância e, assim, abre oportunidades para o leitor se colocar no texto, efetuar invenções e descobrir novos conhecimentos. Imagens, ritmos, metáforas e outros recursos cativam a criança, incentivando-a a não simplesmente decodificar as palavras do texto literário, mas, a partir delas, observar seu contexto e os enunciados que sugerem distintas interpretações e novas formas de ler o mundo. Também como resultado desta investigação, vinculada à linha de pesquisa em Educação, Epistemologia e Linguagem do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), surge uma proposta de leitura de poesia para o âmbito escolar, com vistas ao autoconhecimento do aluno. Verifica-se a necessidade de o texto poético estar na escola, principalmente nos anos iniciais, e ser trabalhado por professores preparados, pois a criança tem o direito de ter acesso à arte e ser educada para a fruição estética. Eis a justificativa e a relevância científica deste estudo, que ficará à disposição de professores e demais profissionais interessados no tema e preocupados em ofertar à criança novos horizontes e leituras emancipadoras a partir do texto literário. Constata-se que os poemas de *Lili inventa o mundo* propõem uma leitura transformadora e oportuna para fazer parte dos programas curriculares de qualquer instituição de ensino. Eles têm condições de auxiliar o educando a se constituir como ser humano com capacidade para desenvolver seu senso crítico e estético num permanente crescimento e na vida em comunidade. Os textos quintanianos nessa obra do acervo do PNBE revelam o papel humanizador de uma poesia infantil contemporânea capaz de contribuir para a formação do leitor mirim. Demonstram, essencialmente, que é possível educar com o auxílio da linguagem poética e dos conhecimentos que ela oferece à criança.

**Palavras-chave:** poesia, criança, leitura, educação, formação.

## ABSTRACT

Educating through poetry is a way of instigating children to perceive themselves as human beings of possibilities, inserted in a social context that is open to learning, creating, day-dreaming, and to art. It is the specificity of the literary that catches the eye of the little ones. Despite its visible potential, the poetic text still travels the school fields in a very shy or somewhat inappropriate way. In face of that observation and with the general purpose of reflecting about the knowledge present in the poetry for children of a book that is part of the collection of the *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2008* (National Program for Libraries in School), this research thesis was born. From the problem-question “What possibilities of knowledge can poetry provide children with?” five poems from the book *Lili inventa o mundo* (2005), by Mario Quintana are analyzed. The reflections are shed at the light of theoretical authors from the field of education – among which: Freire (1996), Vygotsky (1984, 1993, 2003) and Giles (1987); philosophy – such as Paviani (1996) and Fullat (1994); and from literature – such as Larrosa (2002), Paz (1982), Bordini (1986), and Candido (1995); and the analyses are based on the methodological and systematic orientation adopted by Candido (2008). The reflections developed by the research indicate that poetic word stimulates imagination during infancy and, as such it can offer the reader opportunities to be in the text, to invent and to figure out new knowledge. Images, rhythms, metaphors and other resources captivate the children, stimulating them not only to decode the words from the literary text, but to observe their context and utterances that suggest different interpretations and new ways of reading the world. Also, as a result of this investigation, which is related to the line of research in Education, Epistemology and Language, at the Masters’ Program in Education at the University of Caxias do Sul (UCS), comes out a proposal for poetry reading in the school field of action, aimed at students’ self-knowledge. The need to have poetic text in school is observed, especially in the first grades, worked by teachers who have been prepared for it, once the child has the right to have access to art and to be educated for esthetical fruition. There lies the justification and scientific relevance of this study, which will be available for teachers and other professionals who are interested in the theme and who worry about offering the child with new horizons and emancipating readings from the literary text. The study verifies that the poems in *Lili inventa o mundo* propose a reading that can be transforming and opportune for the curricular programs of any educational institution. They offer conditions to help the students constitute themselves as human beings with the capacity to develop their esthetical and critical sense in a constant growth and in their lives in a community. The texts written by Quintana in this work of the PNBE collection reveal the humanizing role of a contemporary poetry for children, which is able to contribute to form little readers. They demonstrate – most of all – that it is possible to educate with the help of poetic language and the knowledge it offers to a child.

**Keywords:** poetry, child, reading, education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO PELA POESIA NA INFÂNCIA</b> .....	<b>15</b>
1.1 A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM: HISTÓRIA E EFEITOS .....	15
1.2 O CONHECER E O SABER NO PROCESSO EDUCATIVO .....	24
1.3 A POESIA E SUA NATUREZA .....	28
<b>1.3.1 A imagem poética acorda os sentidos</b> .....	<b>33</b>
1.4 A LEITURA DE POESIA NA ESCOLA: PROPOSTA DE SABER E HUMANIZAÇÃO PARA A INFÂNCIA .....	36
<b>1.4.1 A poesia destinada à criança: peculiaridades</b> .....	<b>42</b>
<b>1.4.2 A poesia infantil na educação brasileira</b> .....	<b>48</b>
<b>2 OS OLHARES SOBRE O POEMA INFANTIL</b> .....	<b>54</b>
2.1 A OPÇÃO POR OBRA DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) .....	54
2.2 OS CAMINHOS DE <i>LILI INVENTA O MUNDO</i> E DE SEU AUTOR .....	57
2.3 OS MISTÉRIOS DE UMA RUAZINHA DE QUALQUER CIDADE .....	62
2.4 OS DESEJOS QUE VIVEM NA INFÂNCIA E NAS ANTIGAS EXPERIÊNCIAS .....	72
2.5 UMA VELHA HISTÓRIA CONTADA PELA POESIA .....	80
2.6 A PALAVRA ABRAÇADA AO VENTO E À ILUSÃO DA METÁFORA .....	89
2.7 OS DISFARCES QUE A IMAGEM SIMBÓLICA PROVOCA .....	96
<b>3 A POÉTICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA</b> .....	<b>103</b>
3.1 QUANDO A IMAGEM LITERÁRIA PRODUZ SIGNIFICADOS AO LEITOR INFANTIL .....	104
3.2 A LEITURA DO POEMA E A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SEU MEIO .	114
3.3 OS SABERES NA LINGUAGEM POÉTICA PARA A INFÂNCIA .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>136</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>144</b>
<b>ANEXO A - Dorme ruazinha</b> .....	<b>145</b>
<b>ANEXO B - Viver</b> .....	<b>146</b>
<b>ANEXO C - Velha história</b> .....	<b>147</b>
<b>ANEXO D - Pausa</b> .....	<b>148</b>
<b>ANEXO E - Outono</b> .....	<b>149</b>

## INTRODUÇÃO

Todos os dias, centenas de crianças nascem no mundo. Cada uma tem sua própria história. Perto ou longe de si, cada uma tem um pai e uma mãe, independentemente do estilo, da cultura e da região em que esteja inserida. Embaladas por um canto de ninar, por um ritmo de vida, por um ou vários desejos, essas crianças vão crescendo e sendo educadas. A infância é compartilhada pela família ou por quem acompanha o seu desenvolvimento, a exemplo do que ressoam as palavras de Vinicius de Moraes:

Dorme, meu pequenininho  
Dorme, que a noite já vem  
Teu pai está muito sozinho  
De tanto amor que ele tem (MORAES, 1991, p. 18).

No acalanto desses versos, percebe-se a leveza de um sentimento paterno, mas que também é materno e universal. Qual mãe ou pai que demonstra preocupação com seu filho nunca desejou que ele ninasse tranquilamente e crescesse feliz? Qual mãe ou pai atento ao desenvolvimento de sua criança nunca se preocupou com a formação, a aprendizagem e a educação dela? O texto do poeta Vinicius de Moraes, além de expressar um ato cotidiano, mostra a proximidade da poesia com a infância. Ao brincar com as palavras e com a musicalidade, este texto poético provoca o sono e cativa o leitor. Nesse caso, em

específico, conduz também à reflexão sobre os pequenos seres que caminham e crescem rumo às descobertas do mundo.

Embora toque a criança e seja um texto que articule a imaginação, a poesia de Vinicius de Moraes e outras tantas ainda estão distantes de um dos principais lugares de ensino-aprendizagem: a escola. Falta conceder mais espaço para o texto literário nos programas, nos planos pedagógicos, nos projetos e atividades lúdicas, na vida de quem estuda e se dedica a ensinar. Assim, colégios, professores e pais deixam de oportunizar, principalmente ao público infantil, o acesso a uma leitura transformadora e capaz de envolver o estudante e fazê-lo pensar e repensar a sua constituição enquanto sujeito e o seu lugar na sociedade.

Essa distância da poesia infantil em relação ao ambiente escolar não ocorre por causa das crianças. Elas se mostram receptivas ao ritmo, à musicalidade, ao jogo, à ludicidade e às demais características desse gênero. Entre os motivos que mantêm os poemas longe do público infantil, está o fato de que nem todos os docentes se sentem habilitados a trabalhar com poesia e, enquanto leitores, nem sempre costumam incluir essa expressão artística na lista de suas leituras.

Para trabalhar com poesia, é necessário sentir desejo, dedicar-se e conhecer esse gênero: lendo-o e relendo-o. Por isso, é importante que especialmente os professores apreciem a poesia e estejam preparados a auxiliar o estudante na definição de obras que ajudam a incitar esse sentimento de liberdade e a trabalhar o letramento literário. Sem esse incentivo, a criança enfrentará dificuldades ou até mesmo abandonará a eventual vontade que vinha cultivando na direção da arte.

A linguagem e a imaginação acompanham a criança, permitindo que ela consiga formar imagens poéticas e organizar o seu pensamento. A leitura do texto artístico abre caminhos à reflexão infantil e ao aprimoramento do gosto estético do aluno. Na esfera educacional, esse processo torna-se mais produtivo com a presença de um educador que compreenda e ajude o estudante a descobrir, a imaginar ou a questionar e até a desconsiderar o que o texto literário manifesta. Dependendo da situação, entretanto, por ser vista como uma linguagem difícil, a poesia, muitas vezes, acaba encontrando resistência em penetrar nas escolas e se aproximar mais das crianças.

Pensando nesses aspectos, propõe-se esta dissertação vinculada à linha de pesquisa em Educação, Epistemologia e Linguagem do Mestrado em Educação da

Universidade de Caxias do Sul (UCS). Por enfatizar as possibilidades de leitura da poesia, esta pesquisa está relacionada ao projeto “Formação do leitor: processo de mediação docente”<sup>1</sup>. O estudo aqui sugerido sob o título “Educação pelo poético: a poesia na formação da criança” parte do seguinte problema: que possibilidades de conhecimento a poesia pode propiciar à criança?. Sob esse viés, está sendo apresentada uma proposta de análise de poesias infantis, a fim de buscar nelas e, a partir de suas leituras, possibilidades de construção e de humanização do leitor desde o período da infância. O desafio que se estabelece é o de observar saberes capazes de constituir a criança enquanto sujeito que reflete sobre si e age e interage com seu mundo interior e exterior.

Partindo da ideia de que, na poesia, toda a vida, seja ela imaginária ou real, pode morar, alinhou-se como objetivo geral desta dissertação refletir sobre os saberes presentes na poesia infantil veiculada em uma obra poética pertencente ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008<sup>2</sup>. O título escolhido para base de estudo é *Lili inventa o mundo* (2005), de Mario Quintana, sendo que, para fins de análise, foram selecionados cinco textos presentes nesse livro.

Entre os objetivos específicos da pesquisa, estão: analisar cinco poesias da obra, a partir de aspectos linguísticos e de sua proposta polissêmica, a fim de pensá-las como uma possibilidade de conhecimento e de humanização; refletir sobre a poesia como um texto com potencial significativo para ser inserido nas práticas escolares, em virtude de seu caráter humanizador; e pensar a poesia infantil contemporânea como uma modalidade textual que pode contribuir para a formação do leitor mirim.

Desse modo, esta dissertação se propõe a contribuir cientificamente para a pesquisa e a análise de textos literários direcionados a crianças, visando à discussão sobre os conhecimentos que eles podem proporcionar ao leitor infantil. Sua relevância científica avança ainda mais porque essas análises, posteriormente, ficarão à disposição de professores e de instituições de ensino. A partir delas, talvez

---

<sup>1</sup> Esse projeto de pesquisa é desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e tem dados já organizados e hospedados no site <http://hermes.ucs.br/cchc/dele/fbramos>. Coordenado pelas professoras Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo, ele tem como objeto de estudo a mediação de leitura feita pelos professores das séries iniciais entre o sujeito leitor e textos literários infantis.

<sup>2</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é gerenciado pelo Ministério da Educação. Por meio desse programa, obras literárias são selecionadas e, posteriormente, encaminhadas às escolas públicas do país conforme o número de matrículas, para que alunos e professores possam acessá-las, lê-las e tê-las presentes nas práticas pedagógicas.

seja possível abrir um espaço maior à arte nas escolas e, conseqüentemente, ampliar os horizontes e a sensibilidade poética de nossas crianças.

Para desenvolver essa proposta, a dissertação foi planejada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “A educação pela poesia na infância”, é construída a fundamentação teórica, transitando pelos eixos da educação, da poesia e da infância. Giles (1987), Fullat (1994), Paviani (1996 e 2005), Gardner (1994) e Santo Agostinho (1973) são alguns dos teóricos que contribuem para a abordagem sobre a história, a etimologia e a evolução da educação. Eles também auxiliam no entendimento sobre a proximidade e a inter-relação da educação com a linguagem no processo de ensino-aprendizagem e de autoconstituição do ser.

Entre os autores que colaboram para o entendimento sobre a poesia e seu percurso histórico, estão: Jaeger (1995), Huizinga (2007), Llosa (2005) e Teixeira (1999). Em seguida, tem-se a compreensão sobre os conceitos de saber e conhecer, com autores como Huizinga (2007), Fernández (2001) e Paviani (1996). Sob os aspectos da estrutura, da trajetória e do desenvolvimento da poesia, com ênfase às principais características, como ritmo, musicalidade, repetição, rima, linguagem simbólica, entre outras, recorre-se, especialmente, às reflexões de Pondé (1984, 1986), Ramos (2004), Bordini (1986 e 1988), Zilberman (1982, 2008), Trevisan (2000) e Camargo (2000). Para discorrer em relação à presença e às abordagens da poesia no ambiente escolar, este estudo apoiou-se, principalmente, nas contribuições de Averbuck (1984), Saraiva (2006) e Sorrenti (2007).

Ainda no primeiro capítulo, registra-se a abordagem da infância como um momento lúdico na vida, com suas descobertas, instantes de fantasia e criação, jogos e brincadeiras. Nessa etapa da dissertação, o desenvolvimento e o embasamento teórico em torno desse assunto contam principalmente com a colaboração de Pondé (1984, 1986), Kirinus (1998) e Vygotsky (2003). Ao final do primeiro capítulo, é apresentada a leitura de poesia como proposta de saber e de humanização para a infância. Nesse enfoque, foram tecidas observações e conceitos referentes ao ato de ler elaborados por Magnani (1989), Freire (1982), entre outros autores. A visão apresentada por Candido (1995) de que a leitura da literatura é um direito humano e a concepção de literatura estabelecida por Barthes (2007), também exploradas nesta etapa da dissertação, vêm ao encontro da percepção desenhada até o momento sobre a poesia com base nas reflexões feitas a partir dos textos anteriores.

O segundo capítulo, “Os olhares sobre o poema infantil”, destina-se à análise de cinco textos de *Lili inventa o mundo*, de Quintana (2005). As poesias são: “Dorme ruazinha”, “Viver”, “Velha história”, “Pausa” e “Outono”. Essa análise será executada à luz do referencial teórico já descrito, tendo como base de orientação metodológica a sistemática de análise usada pelo escritor, crítico literário e estudioso da literatura Antonio Candido na obra *Na sala de aula: caderno de análise literária* (2008). Ela terá como foco as contribuições que a poesia pode articular na formação da criança. Desse modo, observa-se a construção de sentidos interiores e exteriores que o educando pode articular a partir do texto poético numa relação com o mundo já constituído e com aquele que ainda está por se constituir ao longo do processo de ensino.

Para o terceiro e último capítulo, denominado “A poética na formação da criança”, planejou-se uma sistematização dos aspectos da análise a pontos da teoria abordada nos dois capítulos anteriores, com vistas à educação, mais especificamente às possibilidades de conhecimento que a poesia oferece à criança enquanto ser disposto a descobertas e inserido num constante estágio formativo. Candido (1995), com a concepção da literatura como um direito humano e como um texto humanizador, é o autor que, juntamente com Paviani (1996), Paz (1982) e outros teóricos, norteia a linha de fundamentação dessa terceira parte da pesquisa. Essa etapa vem detalhada em três eixos: “Quando a imagem literária produz significados ao leitor infantil”; “A leitura do poema e a interação da criança com seu meio”; e “Os saberes na linguagem poética para a infância”.

Guiada por reflexões de importantes pesquisadores das áreas da literatura, da filosofia e da educação, esta pesquisa, que certamente pode ganhar continuidade através de outras visões e leituras, foi sendo construída e moldada sob um olhar atento e preocupado com a formação infantil. Pelo percurso teórico estabelecido e pelas análises realizadas, pôde-se perceber que a poesia dirigida à criança, quando devidamente selecionada e trabalhada em sala de aula, tem condições de apresentar a essa criança um mundo em que seus conhecimentos prévios conseguem ingressar e se transformar em novos saberes. Um mundo de arte, com imagens, ritmos e fantasias, por meio do qual ela pode se autoconhecer melhor enquanto ser que vive a infância, conforme sua capacidade de fruição e criação, sua experiência e sua vivência social.

## 1 A EDUCAÇÃO PELA POESIA NA INFÂNCIA

*As pessoas sem imaginação  
podem ter tido as mais imprevistas aventuras,  
podem ter visitado as terras mais estranhas.  
Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou.  
Uma vida não basta apenas ser vivida:  
também precisa ser sonhada.*  
(Mario Quintana)

### 1.1 A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM: HISTÓRIA E EFEITOS

A criança cresce e vai aprendendo a se descobrir e a se posicionar no mundo. Essa aprendizagem se faz pela educação. No passado, a educação baseava-se mais na experiência, na observação e na imitação do que na aquisição do conhecimento ligado à escrita ou às outras formas de ensino. Primitivamente, como registra Giles (1987, p. 3), o processo educativo, na cultura ocidental, buscava a preparação do ser humano para a vida e para a convivência social. Seguia formas basicamente repetitivas para a resolução de problemas cotidianos. Era um processo de “enculturação”, define o autor. Em outras palavras, ocorria “a transmissão do conjunto de mecanismos que servem para introduzir e assimilar o indivíduo em determinadas sociedades, na sua cultura, a fim de torná-lo membro efetivo da ordem social” (GILES, 1987, p. 3).

Nas comunidades primitivas, a escola formal (nos moldes atuais) não existia, pois a experiência exercia um papel formador, e os educadores eram os próprios

integrantes da sociedade. A Grécia clássica, conforme Giles (1987), é fonte da cultura e do processo educativo da contemporaneidade. Pelo olhar e pela experiência, a criança da época aprendia e adquiria determinados conhecimentos. A família ocupava espaço prioritário, já que valores, normas e ensinamentos eram repassados de pais para filhos. Sobrevivência e obediência eram palavras importantes, assim como o rito de iniciação para quem estava passando da infância para a vida adulta. Nessa época, de acordo com Giles (1987), a subordinação ao grupo era fundamental. O processo educativo deveria “arrancar qualquer tendência ao não conformismo, tanto no modo de pensar como na forma de agir, imprimindo no indivíduo os valores do grupo, levando-o a imitar conscientemente os membros adultos da sociedade” (GILES, 1987, p. 4). O aprendizado seguia padrões repassados de geração em geração. Esse modo, entretanto, foi sofrendo alterações com o passar dos séculos.

Ao falar das inteligências e do processo de escolarização, Gardner (1994) relaciona três formas transicionais de educação: rito de iniciação, escolas rurais e sistemas de aprendizado. No caso do **rito de iniciação**, o autor considera como um tipo de experiência de cristalização na esfera pessoal, ou seja, um momento crítico em que a criança vive ao se transformar em adulto. Ela deve encarar sentimentos como pessoa de direitos próprios e integrante da sociedade. Em relação às **escolas rurais**, a caracterização é de um espaço onde a criança passa um tempo e aprende habilidades relacionadas à arte. O autor cita como exemplo as escolas Bush, na África Ocidental, onde as crianças são matriculadas e treinadas em sociedade secreta. Já nos **sistemas de aprendizado**, observa-se um meio adicional de desenvolver capacidades. A criança adquire habilidades por pura imitação ou por rito de iniciação e passa um período com um mestre que ensina a ela um ofício. É a chamada agremiação de ofício.

Gardner explica que as escolas rurais e as agremiações de ofício marcam passagem dos métodos diretos favorecidos para o modo de escolarização formal, que surgiu nos últimos mil anos e se espalhou pelo mundo. No caso das escolas formais, o autor relata que se originaram de uma rede de motivos. O principal deles pode ser “a necessidade de uma maneira eficaz para ensinar leitura e escrita a determinados jovens numa sociedade” (1994, p. 263). Com isso, houve, segundo o psicólogo americano, a transição do conhecimento mais secreto e silencioso para formas mais explícitas, de rituais cerimoniais para exigências técnicas, da

preservação oral para formas escritas de comunicação. Ocorreu também uma mudança da orientação religiosa para uma posição leiga até chegar ao surgimento de uma abordagem científica do conhecimento.

No passado, grande parte do processo educacional centralizou-se na figura de um guru ou sábio. Um dos principais propósitos das escolas era manter a coesão social na comunidade. Essa, por sua vez, apoiava a escola e sentia grande orgulho pelo sucesso dos melhores estudantes (GARDNER, 1994, p. 266). As doutrinas religiosas, que também retomavam as tradições antigas em seu modo de educar, exerciam forte interferência social. De acordo com o autor,

[...] as escolas religiosas basearam-se em tradições anteriores: o treinamento dos escribas e copistas no Egito antigo e na Mesopotâmia, as instituições escolásticas na China e na Índia há cerca de três mil anos; as academias clássicas da Atenas antiga, onde a *Iliada* e a *Odisséia* formavam o centro da aprendizagem, mas onde a música, o desenvolvimento físico, a aritmética, a geometria, a astronomia, a filosofia e a liderança política também estavam presentes (GARDNER, 1994, p. 266).

Com o colapso do mundo clássico, prossegue o autor, esse currículo variado foi posto de lado, grande parte do conhecimento antigo se perdeu, e o formato de escolarização da Idade Média tornou-se mais estreito. Pensava-se que a informação apreendida era finita e apostou-se no método da memorização e de palestras. Mais tarde, com o declínio das escolas tradicionais, surgiu, primeiramente na Alemanha e Inglaterra, a escola secular moderna. Com as revoluções industriais e tecnológicas (do século XVIII ao XX), o sistema educacional sofreu novas modificações.

A escola laica moderna deixou de centrar atenção em textos religiosos para tratar o conhecimento acumulado e entendido como importante. A transmissão de conhecimento deixou de ser articulada apenas pelo clero e passou a contar com a presença de membros da sociedade civil. Começa a existir a figura do professor empregado do Estado e escolhido por suas competências. A educação se inicia mais cedo na vida infantil. A família inseriu-se mais no processo educativo, e o livro ganhou difusão. A mulher angariou espaço, podendo, não só aprender, como ensinar. Algumas escolas, embora secularizadas, ainda prosseguiram com seus vieses religiosos, mas inserindo, gradativamente, novidades no processo de ensino-aprendizagem.

Com a mudança da escolarização, também surgiram alterações nas inteligências. Segundo Gardner (1994), diante da inserção dos computadores e das

novas tecnologias nas comunidades, o indivíduo passou a desempenhar seu trabalho manipulando símbolos lógicos e numéricos, além de novos signos. A inteligência intrapessoal recebeu maior conotação e as decisões pessoais dos aprendizes também, influenciando imperativamente no meio coletivo. Alguns indivíduos, esclarece o autor, podem desenvolver várias habilidades. Pode haver também uma trajetória de progresso das habilidades. No caso dos aportes tecnológicos, entretanto, podem instruir, mas também deixar o indivíduo menos preparado para suas capacidades. Na observação do psicólogo,

a evolução de uma maneira pré-científica para uma maneira científica de pensar, de aprendizagem pela observação para a escolarização e da não-alfabetização para a alfabetização pode ter funcionado com alguma suavidade no Ocidente e, em algumas outras regiões do mundo. A história do Ocidente, contudo, não é uma saga universal e é um grave erro supor que ela deveria ser. A meu ver, muitos dos aspectos mais problemáticos da modernização resultaram de uma tentativa não-crítica de aplicar o modelo e a história do Ocidente a sociedades estranhas com histórias diferentes, diferentes tradições de educação e diferentes misturas de inteligências favorecidas (GARDNER, 1994, p. 279).

Para o autor, embora difícil de ocorrer, o ideal seria um equilíbrio de todos esses fatores numa convergência para a produção de sistemas educacionais eficazes. Apesar da intensa revolução provocada pelos meios tecnológicos e das transições enfrentadas pelos processos de escolarização, Gardner nota que a eficácia de uma escola depende muito de seu quadro de educadores e das qualidades pessoais de quem o integra.

O valor do docente ainda não tem substituto. Embora existam promessas de um microcomputador atuando como mestre, na opinião de Gardner, a figura do professor não pode ser substituída, “pelo menos não ainda” (GARDNER, 1994, p. 271). A figura do professor deixa rastros na vida de seus alunos, sua presença em sala de aula não pode ser encarada solitariamente. No contato com o aluno, o educador tem condições de construir um sentido coletivo e plural para sua função. Contudo, precisa convidar o aluno a também lhe ensinar por meio de tudo o que traz de casa, aprende no bairro ou com seus próprios colegas. Conforme Freire (1996, p. 26), o educador democrático não pode se negar a reforçar a capacidade crítica do educando, esse ser que já chega ao colégio com suas vivências familiares e suas próprias avaliações iniciais.

Faz parte da prática docente não apenas apresentar conteúdos, mas ensinar o estudante a pensar, a ler o texto e a ler o mundo. O professor deveria ir além da atitude de somente levar à sala de aula uma poesia para ser lida ou utilizada didaticamente. Essa poesia precisa dialogar com o aluno, fazendo-o refletir sobre o mundo e os movimentos que ela apresenta. A mediação, nesse caso, é uma demonstração da importância do professor no processo de ensino e de comunhão de experiências para com o educando. Ambos acabam transformando-se, explica Freire:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelos educandos (1996, p. 26).

A intervenção do professor, assim como a participação de toda a família no processo educativo, ajuda o aluno a compreender melhor seu universo pessoal e social. O incentivo ao conhecimento passa necessariamente pela relação que o educando estabelece com seu meio (VYGOTSKY, 1984). Essa relação, se positiva, vai instigá-lo à curiosidade, à criatividade e à reflexão sobre o que vê, lê ou sente. No livro *Reinações de Narizinho* (1956, p. 287), por exemplo, Monteiro Lobato enfatiza o poder da criança, quando ela dispõe de um convívio que lhe abre espaço para a imaginação, para o aprendizado e para a liberdade de pensamento.

Num dos episódios de “O burro falante”, as crianças da casa, Narizinho e Pedrinho, numa de suas peripécias, encontram pelo caminho um burro falante. Enquanto esperava os pequenos voltarem para casa com o burro, tia Nastácia, em conversas com Dona Benta, reproduz o que as crianças são capazes de fazer. A fala da personagem sugere que aprender a descobrir o mundo a todo instante é uma necessidade no meio infantil, pois, “[...] crianças fazem coisas de a gente se benzer com as duas mãos, Sinhá. Com certeza foram visitar algum rei lá na terra das fadas. Mas não se incomode, Sinhá. Quando a fome der, largam todos os reis do mundo para virem correndo atrás destes lambarizinhos fritos” (LOBATO, 1956, p. 287), disse tia Nastácia à sua patroa.

O público infantil, assim como demonstram Narizinho e Pedrinho, é ávido por novidades. A poesia, por sua estrutura e por seu jogo de palavras, metáforas e significados, tem condições de ser um terreno convidativo e capaz de ativar o

interesse da criança. Ao fazer isso, estará ajudando-a a construir conhecimentos e se compreender melhor no ambiente em que vive, seja no relacionamento com os amigos ou na convivência familiar.

Da mesma forma que o aprendizado evolui nas diferentes fases da vida, as leituras do mundo também evoluem. E a educação é a porta que auxilia na passagem por essas fases e no entendimento das imagens que as palavras, os poemas, criam ou “desenham” no papel. Daí a necessidade de o professor também estar em permanente estado de aprendizagem e disposto a crescer (FURLANETTO, 2003).

Paviani (2005, p. 10) retoma alguns conceitos ao escrever sobre educação. O autor, assim como Giles, explica que, nas sociedades primitivas, a educação era “sinônimo de vida, modo de ser, de criar e recriar o mundo” (2005, p. 10), envolvia todos e tudo, identificando-se com as relações produtivas e sociais e com os comportamentos e costumes individuais e coletivos. Na atualidade, ela continua mantendo relações com o modo de ser das pessoas, porém carrega ainda outros sentidos mais voltados às necessidades e à convivência num espaço geográfico inundado de consumos e novas ferramentas tecnológicas.

Segundo Paviani (2005, p. 10), a educação em geral e a educação escolar em particular se colocam como algo necessário à sobrevivência do grupo e da sociedade. Embora não seja a intenção dos professores e das pessoas envolvidas, sob o *status* de poder, ela passou a ser um meio de controle e, em alguns aspectos, acentuou a desigualdade social. Conforme o autor, a educação escolar, destacada pela investigação científica que determina seu conteúdo, “reveste-se igualmente de uma complexidade de aspectos ideológicos, econômicos, sociais, políticos, religiosos, etc., que, por sua vez, não podem deixar de ser objeto de estudo e reflexão crítica” (PAVIANI, 2005, p. 10).

Em função tanto do viés mais formal do processo educativo como da educação informal que se aprende em casa, no bairro ou nos grupos de relacionamento e de convivência, Paviani (2005, p. 11) afirma que é importante ter noção de que uma pessoa não é totalmente livre para ter a educação que deseja. Isso porque “nosso querer, desde que nascemos, vem sendo *educado* por ideias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas”.

De acordo com o autor, do ponto de vista mais radical, a educação escolar desperta contradições, localizando-se entre o indivíduo e a coletividade. Tal

raciocínio conduz a um debate necessário principalmente porque, como detalha Paviani (2005), essa ambivalência também divide as pedagogias: de um lado aparece quem defende a disciplina e o treinamento de aptidões e, de outro, quem defende a educação de forma livre, de modo que a aprendizagem é vista e encarada como prazer.

Por isso, é recomendável ter clareza sobre a concepção que se quer adotar diante de determinado objetivo. Fullat (1994) explica que a educação apresenta vários significados e há quem a confunda com pedagogia. Para uma compreensão básica, o autor esclarece que a primeira segue a linha da existência e “é uma prática, uma atividade social, uma ação” (1994, p. 19). Já a pedagogia localiza-se mais no eixo do sistema e “é uma reflexão, uma teorização, um conhecimento ou uma tomada de consciência” (1994, p. 19).

O autor acrescenta que etimologicamente o termo educação vem do latim e deriva do *E-ducere*, que quer dizer conduzir para fora. Sugere a visão educativa da “Escola Nova”, com a concepção de que a tarefa educativa necessita da participação do educando. Sob outra visão, Fullat (1994) ressalta que existem os que a derivam do latim *educare*, termo que sinaliza as ações de formar, instruir, guiar, e que embasa a teoria da “Escola Tradicional”, na qual o educando tem papel mais passivo. Fullat ainda lista os conceitos apresentados por alguns importantes filósofos, como Aristóteles, que a entendia como “saber agir” na vida, e Platão, que entendia “educar-se como fazer-se”, numa tarefa que abrange a existência do homem em todas as dimensões (FULLAT, 1994, p. 23-24).

Em meio às diversas considerações sobre o caráter da educação, percebe-se um crescente entendimento sobre a concepção de que o ato de educar implica troca, parceria, fundamentação teórica, debate de ideias e de conteúdos entre professor e estudantes, com vistas ao conhecimento, ao crescimento intelectual e ao bem-estar social. Quando possível, tais ações podem ser conferidas estendendo-se à comunidade escolar na sua totalidade, isto é, envolvendo outros sujeitos. Essa imagem educacional mais interativa aparece em sintonia com a linguagem. Conforme Osakabe (2004, p. 8), refleti-la enquanto linguagem é pensá-la enquanto “processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos.”

Nessa concepção de educação como processo e inserida nas relações sociais no sentido de convergir com a linguagem, torna-se relevante remeter-se a algumas observações do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Ele

explica que é preciso uma concepção de experiência, associação e compartilhamento para que a linguagem alcance real sentido. Dewey (1959, p. 17) esclarece que “quando as palavras não entram como fatores em uma ação compartilhada [...], elas obram com puros estímulos físicos, não tendo significação ou valor intelectuais.”

Para ilustrar seu pensamento e enfatizar que a linguagem é o principal meio de se aprender muitas coisas, o filósofo usa exemplo da mãe que coloca um chapéu no filho ao conduzi-lo para passear. Dewey explica que,

quando a mãe vai levar a criança a passeio, fala ‘chapéu’ enquanto põe alguma coisa na cabeça do pequeno. Ser levado a passeio torna-se um interesse para este, não só a mãe e o filho saem materialmente a passeio, como se interessam ambos por essa saída, deleitam-se juntamente com ela (DEWEY, 1959, p. 16).

Por essa associação, o autor constata que os sons do vocábulo chapéu tornam-se à criança um símbolo da atividade de passear, adquirindo sentido peculiar. Essa visão sobre a linguagem simbólica remete ao texto literário, com toda a riqueza de imagens que contém e evoca. Numa analogia com a criança que começa a se transformar numa leitora de poesia, percebe-se que sua realidade social, ou seja, o meio em que ela aprendeu a se comunicar e a interagir com as pessoas, é aporte importante para ela começar a entender melhor um poema. Em sala de aula, com o auxílio de um professor que conheça melhor o universo literário e saiba compreender que os alunos chegam à classe já com uma bagagem cultural, essa criança terá mais chances de ampliar a percepção e o gosto estético.

Pozo (2004), especialista em psicologia da aprendizagem, observa que, no ritmo da mudança tecnológica e científica da contemporaneidade, não se pode prever os conhecimentos que os cidadãos precisarão dominar daqui a uma década ou duas para enfrentar as demandas sociais. Segundo o pesquisador, o sistema educacional não pode focar em cada necessidade, mas tem condições de formar futuros cidadãos “para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem”.

E, para mediar esse preparo aos estudantes, é necessário que o educador esteja também preparado. Assim como a criança, o professor precisa estar aberto a novidades e a uma maior disponibilidade em relação ao processo educativo de constituir sujeitos e não agir de forma a minimizar tarefas e afastar o estudante de si

mesmo e dos conteúdos que o auxiliariam não somente na aprendizagem, mas no seu contexto de vida. Furlanetto (2003, p. 23) ressalta, todavia, que crescimento conquista o professor que possui coragem de refletir em relação ao que ouve e executa. É um procedimento que exige não apenas a razão, mas também o coração, ou seja, os sentimentos.

O aluno do século XXI é protagonista, assim como o professor, de uma sociedade de incertezas, cujas características envolvem situações de efemeridade, consumo acelerado, modismos e padrões estéticos e comportamentais. Por isso, mais do que nunca, o estudante talvez queira mais atenção, ser ouvido e compreendido como alguém que tem uma história, que tem dúvidas, medos, conflitos e curiosidades.

A ânsia do aluno tende a ser por um professor que o provoque, desafie, faça sentir desejo pela busca do conhecimento, pela procura de respostas ou mesmo de novas dúvidas. Esse comportamento do professor hoje nem sempre é percebido nas escolas. Apesar disso, tal postura já era assinalada por Santo Agostinho. No *De Magistro*, o filósofo, que viveu no século IV, já dava mostras da postura de um verdadeiro educador ao estabelecer um diálogo um tanto quanto instigante com Adeodato, seu filho. Embora entendesse que mestre, no processo de educação, vinha do interior, em que Cristo para ele é a referência, Santo Agostinho conversa com Adeodato, fazendo-o refletir sobre suas respostas.

No capítulo I da obra, que trata da “Finalidade da linguagem”, Santo Agostinho questiona o que a pessoa pretende fazer quando fala. Adeodato responde: “ensinar ou aprender” (1973, p. 323). Agostinho demonstra que, mesmo quando está questionando, a pessoa almeja oferecer ensinamentos. Ao falar, ela exerce o poder de ensinar. E ambos, pai e filho, cada qual expondo sua posição, discutem sobre o porquê da palavra e sua relação com os atos de cantar e de rezar.

Santo Agostinho pergunta a Adeodato se não lhe preocupa que Cristo, ao ensinar seus discípulos a rezar, ensinou certas palavras para mostrar como devem falar no instante em que se colocam para rezar (1973, p. 324). O filho responde ao pai que não lhe causava preocupação, porque, aos discípulos, não foram ensinadas palavras, mas, “pelas palavras, aquelas coisas com que ficassem avisados quanto a quem e o que haviam de pedir quando orassem, como foi dito, no segredo da mente” (1973, p. 324).

No relato de opiniões, mesmo há centenas de anos em que foi estabelecido esse diálogo (a obra, originariamente, é do ano 389), os dois revelam um aprendizado mútuo. São pensamentos que entrecruzam e que acabam por convergir. Cada um traz consigo sua respectiva bagagem de conteúdos e elas são postas à mesa para auxiliar na discussão. Uma com mais experiência, outra com menos, mas, cada qual com sua devida importância. Santo Agostinho salienta que as pessoas falam “intimamente” e, dessa forma, pensam as palavras na mente: “[...] assim, com as palavras, nada mais fazemos do que chamar a atenção; entretanto, a memória, a que as palavras aderem, em as agitando, faz com que venham à mente as próprias coisas, das quais as palavras são sinais”. Na sua atitude de aprendiz participativo, Adeodato capta as palavras agostinianas e revela uma postura ativa, de decisão, quando responde: “Compreendo e acompanho-te” (1973, p. 324).

No século IV, o filósofo apresentava essas suas orientações que, de certa forma, poderiam atualmente ser consideradas. Pois, educadores poderiam dispor-se a aprender com seus alunos ou filhos ou se propor a avançar em conteúdos que possam despertar suas próprias curiosidades e emoções num mesmo tempo em que aguçam as de seus estudantes.

O estudo da poesia em sala de aula, por exemplo, seria uma fonte de conhecimento e de estímulo ao senso crítico, à imaginação, à interação da criança e à vivência estética (SORRENTI, 2007). Ainda é um terreno movediço para boa parte dos docentes, mas, da mesma forma que a educação encontrou espaços para modificar-se desde o período primitivo até hoje, a presença do texto literário precisa ser ampliada no campo da formação humana. E estudá-lo enquanto linguagem polissêmica que pode ajudar o homem a se perceber como sujeito é um passo nessa direção.

## 1.2 O CONHECER E O SABER NO PROCESSO EDUCATIVO

Os verbos conhecer e saber se confundem nas esferas educativas. O entrelaçar de conhecimento e sabedoria é comum principalmente nas manifestações orais e também se repete nas explanações teóricas. Nesta dissertação, esse entrelaçamento será levado em conta para pensar a poesia infantil e refletir sobre o que a linguagem poética provoca.

Huizinga (2007), ao discorrer sobre as diferentes formas de competir existentes na humanidade, cita a competição de conhecimentos. E, nesse aspecto, associa conhecer a saber, ao explanar sobre o domínio do espírito humano como domínio do conhecimento e da sabedoria. Conforme o autor, as proezas físicas para o homem primitivo eram fontes de poder, enquanto o conhecimento, uma fonte de poder mágico. O saber, para esse homem, era sagrado e relacionado a uma sabedoria esotérica, milagrosa. Isso porque o conhecimento nesse período tinha ligação direta com o cosmo. Segundo detalha o estudioso, pode-se afirmar que:

a ordem das coisas, decretada pelos deuses e conservada pelo ritual para a preservação da vida e a salvação do homem, esta ordem universal ou *rtam*, como era chamada em sânscrito, tem sua mais poderosa salvaguarda no conhecimento das coisas sagradas, de seus nomes secretos e da origem do mundo (HUIZINGA, 2007, p.120).

Essa compreensão dos homens primitivos levava à criação de competições de conhecimento nas festas sagradas, já que as palavras ditas tinham poder sobre a ordem cósmica. Huizinga explica que essas competições têm raízes no ritual e no envolvimento de seus participantes. As perguntas ganhavam forma em enigmas, que é uma das características da linguagem poética. No caso da tradição védica, esse tipo de disputa se destacava e, nas cerimônias, tinha importância similar aos sacrifícios.

Conforme registra o autor, os brâmanes competiam em *jatavidya*, que é o conhecimento das origens, ou em *brahmodya*, que tem relação com a expressão do que é sagrado. Um exemplo do conteúdo dessas competições é o hino *Rigveda I*, cujas perguntas são transcritas por Huizinga e uma delas reproduzidas a seguir: “Interrogo-vos sobre a extremidade mais longínqua da terra, pergunto-vos onde está o umbigo da terra. Interrogo-vos sobre o esperma do garanhão, pergunto-vos qual é a mais alta instância da palavra” (apud HUIZINGA, 2007, p. 120).

Os mistérios do ser estimulavam o pensamento arcaico e hoje prosseguem a mobilizar a humanidade. Só que, no passado, o pensamento girava entre a poesia sagrada, entendida como a mais profunda sabedoria, o misticismo e a simples ilusão. E esse saber passava a ser testado e praticado por meio de prova esotérica. Atualmente, as crianças são as mais curiosas no que se refere às coisas do mundo. São elas que colocam à prova seus pais e, comumente, buscam nas diferentes leituras, respostas às dúvidas que lhe vêm em mente como se fossem enigmas. Huizinga acrescenta que a psicologia experimental destaca que a maioria dos

questionamentos infantis, na faixa dos seis anos, tem caráter cosmogômico. Entre as perguntas lançadas pelos pequenos: “O que faz a água correr” e “O que é estar morto” (HUIZINGA, 2007, p. 122). São exemplos de indagações que a poesia também abrange.

Dar respostas e sentidos às coisas tem a ver com o saber na condição de experiência individual de cada pessoa. Dois indivíduos podem fazer a leitura de um mesmo livro ou a observação de um mesmo fato, mas o entendimento de cada um será distinto, porque cada qual tem sua história e vivenciou aquilo de maneira diferenciada. De acordo com Larrosa (2002a, p. 27), ninguém pode apreender da experiência de outra pessoa, porque o saber da experiência é inseparável do indivíduo que o vive. Esse saber, sustenta o estudioso, “não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade [...], uma forma humana singular de estar no mundo, que é [...] uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (2002a, p. 27).

Barthes (2007, p. 20) explica que o discurso da Ciência traz o saber como sendo um enunciado (produto e uma ausência do enunciador) e, no caso da escritura, como uma enunciação (situa o enunciador e visa ao próprio real da linguagem). Conforme o filósofo francês, a escritura “faz do saber uma festa” (2007, p. 20) e se encontra onde as palavras têm gosto, sabor e, assim, denotam profundidade. Barthes frisa que, no âmbito do saber, “para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (2007, p. 20-21).

A concepção de sabedoria ligada à autoética e ao comportamento humano é levantada por Morin (2005, p. 61). O autor recorda a tradicional relação do saber com a filosofia para depois situar o esforço da sabedoria na autoética. Segundo o teórico, autoética é uma ética da compreensão. É preciso compreender a instabilidade e as diferenças humanas e também os reflexos dos distintos acontecimentos externos e internos que tendem a afetar o homem. Para Morin, na autoética e na recusa das ideias de vingança e punição, se situa o centro da sabedoria. “É nesta auto-ética para si e para o outro que se encontram implicadas virtudes antigas que nos remetem à via oriental: saber distanciar-se de si mesmo, saber objetivar-se” (MORIN, 2005, p. 63-64).

Na atualidade, segundo o autor, torna-se necessário ensinar e aprender, a saber distanciar-se, objetivar-se e aceitar-se. Nesse processo, outra necessidade emerge: a de saber meditar, refletir e selecionar melhor as opções em meio à avalanche cotidiana de informações que a contemporaneidade joga na vida das pessoas e, especialmente, daqueles que se encontram num ambiente escolar, em processo de formação.

No caso da criança, o saber olhar as novidades requer certa orientação. A leitura que ela faz sobre o mundo ou sobre uma obra literária nem sempre consegue ser clara, compreensível. Diante disso, a sabedoria e a compreensão do professor são indispensáveis. “Refletir é ensaiar, e uma vez que foi possível contextualizar, compreender, ver qual pode ser o sentido, quais podem ser as perspectivas. Mais uma vez, para mim, a linha de força de uma sabedoria moderna consistiria na compreensão”, ratifica Morin (2005, p. 64). Na opinião do autor, as grandes linhas da sabedoria fazem conexão no desejo de assumir as dialógicas humanas sintetizadas em *sapiens-demens* e na prosa-poesia.

Alves (1984) discorre sobre sabedoria e inteligência sob o enfoque da Ciência e considerando que só podem ser avaliadas na sua relação com a vida. O autor questiona se o ser humano é mesmo tão sábio, já que se intitulou *homo sapiens*. E responde: “Tenho dúvidas. Tubarões, besouros, lagartixas, formigas... Todos eles carregam em silêncio, nos seus corpos, uma sabedoria, toda ela a serviço da sua sobrevivência” (ALVES, 1984, p. 21).

Para o autor, em vez de o aumento do saber significar felicidade aos homens, atualmente, tem mais sinalizado para sua extinção, já que a sabedoria vem sendo temperada por forte pitada de estupidez. “O ‘progresso da Ciência’ avança sem parar, ao sabor dos estímulos econômicos e militares. Mas não se pergunta se isto faz bem à vida”, pondera o escritor.

Conforme a bagagem de conteúdos e informações que um leitor tiver, poderá ser impulsionado a dar sentido ao texto lido, principalmente quando o texto for literário, pois, como esclarece Schiller (2002, p. 45), “os impulsos são as únicas forças motoras no mundo sensível”. Para Fernández, o conhecimento “é o alimento que o sujeito aprendente precisa incorporar, transformar, metabolizar” (2001, p. 25).

Ao referir-se aos sentidos da poesia, que é objeto desta pesquisa, Paviani (1996, p. 135) constata que não é comum examiná-la como conhecimento por parte da ciência, já que é observada como expressão do sentimento, do lado sensível e

encantador das coisas, do que dificilmente pode ser manifesto na linguagem científica. Entretanto, o autor a situa como conhecimento que envolve duas extremidades: a intelectual e a prática. “A poesia como conhecimento, de certo modo, abarca estes dois pólos, o conhecimento racional, embora sob a forma de manifestação sensível, e o conhecimento pré-teórico, enquanto implica um saber fazer o poema” (1996, p. 135).

Ao considerar a experiência da vida e refletir sobre o ato de expressar, o poema como conhecimento tende a estar próximo ao mesmo tempo do cotidiano e da filosofia. Segundo Paviani, o texto poético não apresenta a estrutura do discurso científico, nem quantifica ou classifica episódios, mas sugere uma compreensão dos fatos. “A poesia como conhecimento rompe a distância entre o organizar e o efetivar a experiência, pois ela é concomitantemente pensar, conhecer e saber fazer. [...] A poesia como conhecimento exige a conjugação dos saberes” (PAVIANI, 1996, p.136-139). A partir desse entendimento, a presença desse gênero num processo educativo torna-se muito mais necessário tanto sob o ponto de vista da leitura poética para fruição como sob a ideia de uma proposta de experiência capaz de levar a criança a vivenciar seus questionamentos e a conhecer-se enquanto sujeito também portador de saberes.

### 1.3 A POESIA E SUA NATUREZA

“Chega mais perto e contempla as palavras / Cada uma / tem mil faces secretas sob a face neutra / e te pergunta, sem interesse pela resposta, / pobre ou terrível, que lhe deres: / Trouxeste a chave? [...]” (ANDRADE, 2005, p. 25-26). Esse trecho do poema “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, já basta para sintonizar o sentimento que a linguagem poética expressa. O eu-poético<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> O eu-poético, como explica Sorrenti (2007, p. 80), é também denominado eu-lírico e significa a presença do poeta no texto “enquanto sentimento que se deixa ser”. A autora alerta para a não confusão entre o estado do eu-poético e o estado do autor. Por exemplo: quando, numa poesia, afirma-se que o eu-poético demonstra alegria, isso não quer dizer que o escritor do texto estava alegre no instante em que o escreveu. Segundo Sorrenti (2007, p. 80), o eu-lírico “nem sempre coincide com o artesão da palavra no momento da produção do texto. Autor é a pessoa em carne e osso que assina; eu poético é a voz que se revela no poema”. Em termos de grafia, Sorrenti usa eu-poético sem hífen, no entanto, nesta dissertação, será usado com hífen, pois após procurado em vários dicionários e gramáticas, em nenhum se encontrou o vocábulo. Nesse sentido, decidiu-se pela orientação do professor, pesquisador na área da Linguística na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e doutor em Línguas Modernas Normelio Zanotto. Conforme Zanotto, quando duas palavras de significados distintos ou autônomos são “unidas”, formando um terceiro significado, utiliza-se hífen.

convida o leitor a se aproximar da poesia, essa expressão literária que constitui o homem desde o tempo em que a escrita sequer existia.

Por vezes, o texto literário se parece com uma espécie de estimulante. Para Quintana, a poesia significa “insatisfação, um anseio de auto-superação” (2005, p.45). Na opinião de Llosa (2005, p. 287), toda boa literatura é um questionamento radical do mundo. Em todo grande texto literário, seja ele um romance, um poema ou um drama, respira uma predisposição sediciosa que convida à inquietação. A revolta interior do ser humano para com o mundo em que se encontra num sentido de crescimento, de avanço, de que há condições das coisas serem melhores, é um agir positivo que a literatura consegue instigar.

Uma sociedade democrática e que estabelece a liberdade como princípio carece de cidadãos responsáveis, com juízo estético e crítico, pessoas cientes da necessidade de se submeter continuamente ao mundo no qual vivem, tentando aproximá-lo daquele que veem como ideal. Conforme Llosa, a literatura é o melhor fermento de insatisfação diante da existência. “Para formar cidadãos críticos e independentes, difíceis de manipular, em permanente mobilização espiritual e com uma imaginação sempre em brasa, nada como as boas leituras”, prega o autor (LLOSA, 2005, p. 289).

É na busca do conhecimento totalizador que a humanidade caminha tendo a literatura a seu lado. A ação literária mantém relação com a formação do juízo estético, com o provocar e o despertar crítico das pessoas em busca da chave sobre a qual Drummond refere-se em seu poema. É um despertar que vem desde a Antiguidade, quando se passou a ter a poesia como um dos importantes meios para educar o homem.

Teixeira (1999, p. 26) mostra que o ideal da educação para o filósofo grego Platão (427 a.c – 347 a.C) não era formar o indivíduo por ou para si, mas para a *polis* (cidade autônoma e soberana). E a *polis* grega, como destaca o autor, encontrou sua expressão primeiro na poesia e depois na prosa, o que auxiliou a determinar o caráter da nação. Entretanto, em *A República*, por terem desenvolvido suas narrativas pela imitação, Platão critica Homero e outros poetas que disseminavam principalmente a comédia e a tragédia. A imitação, para o filósofo

---

Nesse caso, podem se enquadrar os termos eu-poético e eu-lírico, embora Zanotto também considere que, em questões como dessas duas palavras, há um certo grau de subjetividade, o que sugere que eu-poético e eu-lírico também são aceitáveis quando escritos sem hífen.

grego, não retratava a verdade, por isso não devia servir de exemplo, principalmente, aos mais novos.

No diálogo de Sócrates com Adimanto, Platão afirma que a única imitação tolerável seria do homem honesto e de bem, e destaca: “[...] se o poeta não se ocultasse nunca sob o nome de outrem, toda a sua poesia e seu relato nada teriam a ver com a imitação” (PLATÃO, 2007, p. 96). No Livro X, no diálogo entre Sócrates e Glauco, Platão reconhece a presença da poesia na fundamentação da sociedade, mas prossegue falando da necessidade de negligenciar os poetas que recorrem à imitação para que não influenciem na educação dos mais jovens. Na voz de Sócrates, o autor ressalta que são vários os motivos que o levam a

afirmar que nosso Estado foi fundado melhor que qualquer outro. Digo isso pensando sobretudo na questão da poesia. [...] Porque refutamos toda aquela que se fundamenta na imitação [...]. A vocês vou falar claramente, mas não gostaria que o digam aos poetas trágicos e a todos os outros que recorrem à imitação. Tudo isso me parece veneno para os ouvintes, pelo menos para aqueles que não podem se servir como antídoto, do conhecimento daquilo que são realmente obras poéticas (PLATÃO, 2007, p. 341).

A poesia sempre acompanhou o povo grego relacionando-se diretamente com sua filosofia, a qual trazia o homem como centro de tudo. A própria poesia grega, que tem em Homero seu principal expoente, só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e de sua vida. “O povo grego é o povo filosófico por excelência. A teoria da filosofia grega está intimamente ligada à sua arte e à sua poesia” (JAEGER, 1995, p. 14). Escrevendo sobre o potencial da Grécia e sua influência no mundo, a partir de seus mestres independentes do povo e formadores de ideais, Jaeger ressalta que a trindade grega do poeta, do homem de Estado e do sábio representa o mais alto comando da nação.

A palavra poesia vem do grego *poiesis*, que significa ação de fazer. Etimologicamente, de acordo com D’Onofrio (2006, p. 24), o vocábulo indica o ato de criar, o fazer artístico em qualquer forma de expressão. No artigo “Poética e poiesis: a questão da interpretação”, Manuel Antônio de Castro (1998) explica que *poiein*, em grego, significa realizar. Desse termo nasceram as palavras poeta, poema e *poiesis*. Do refletir sobre o *poiein*, surgiu a poética, que é a interpretação filosófica do que é a arte. Conforme Castro, ao lado da poética filosófica, é possível pensar outra poética, que se origina na dinâmica do próprio fazer poético. Ao especificar sobre as duas formas, o teórico esclarece que há:

a que nos advém na palavra do filósofo e a que nos advém na palavra do poeta, ou seja, nas obras como manifestação da poiesis. Nesta perspectiva, temos um duplo caminho contraditório. De um lado, a Poética filosófica define o que é a poiesis a partir da sua concepção de conhecimento, de outro, é a poiesis que se dá como Poética nos poemas dos poetas. Seja na palavra do filósofo, seja na voz do poeta, Poética e poiesis radicam na questão da interpretação. Examinar os diferentes aspectos da interpretação é lançar luz sobre a Poética e a poiesis (CASTRO, 1998, p. 02).

Também nessa linha dos diferentes entendimentos sobre o poético, Tavares (1996, p. 161) aponta que a palavra poética pode ser observada em dois sentidos. Um deles é o amplo, quando trata do estudo geral da poesia por meio de ensaios estéticos e filosóficos. O outro sentido é o restrito, que aborda as regras de versificação e o estudo formal dos poemas. Especificamente sobre a poesia, Tavares ressalta que, de um modo tradicional, ela é “a linguagem de conteúdo lírico ou emotivo, escrita em verso (o que geralmente ocorre) ou em prosa” (TAVARES, 1996, p. 162).

Já em termos de origens, Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) sustenta, na *Arte Poética*, que há duas causas que deram origem à poesia, ambas ligadas à natureza. O filósofo menciona a contemplação e a imitação, que levam ao prazer por meio do conhecimento. Na sua opinião, a propensão para o ato de imitar faz parte do instinto humano desde criança e que, com o passar do tempo, pode ser lapidado. É o que distingue os humanos dos animais, pois, de acordo com Aristóteles, é por meio da imitação que o homem:

adquire seus primeiros conhecimentos, por ela todos experimentam prazer [...]. Como nos é natural a tendência à imitação, bem como o gosto da harmonia e do ritmo (pois é evidente que os metros são partes do ritmo), na origem os homens mais aptos por natureza para estes exercícios pouco foram dando origem à poesia por suas improvisações. O gênero poético separou-se em diversas espécies, consoante o caráter moral de cada um. Os espíritos mais propensos à gravidade reproduziram belas ações e seus autores, os espíritos de menor valor voltaram-se para as pessoas ordinárias a fim de as censurar, do mesmo modo que os primeiros compunham hinos de elogio em louvor de seus heróis (ARISTÓTELES, 2007, p. 30-31).

Ao afirmar que a imitação está presente na vida humana desde a infância e que a reverência pela palavra está nas origens da poesia, ressalta-se a importância de se interagir com ela e o infante em sala de aula. No entanto, vê-se hoje a linguagem poética reclamando seu espaço e sua vez nas escolas. Existem iniciativas e professores que tentam recuperar o prazer da leitura poética, a degustação de palavras combinadas, a viagem na fantasia das imagens, mas ainda

é pouco e, às vezes, os educadores não dispõem de bagagem suficiente para vivenciar a poesia com seus alunos (SORRENTI, 2007, p. 17). É pela instância dos saberes que a poesia pode gerar à criança que caminha esta dissertação. Nesse aspecto, se faz adequado resgatar um pouco mais sobre as origens da poesia no mundo e sobre seu valor no contexto educacional brasileiro.

Huizinga (2007, p. 133), na primeira metade do século passado, definiu a *poiesis* como uma função lúdica que está para além da seriedade. O autor destaca que a civilização da Antiguidade começa a ser compreendida à luz da unidade entre a poesia, as doutrinas esotéricas, a sabedoria e o ritual, articulação que o autor considera fundamental. Tanto nas civilizações vivas como nas culturas mais remotas, a poesia exerce uma função vital, que é, concomitantemente, social e litúrgica. “Toda a poesia da antiguidade é simultaneamente ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrinas, persuasão, feitiçaria, adivinhação, profecia e competição” (HUIZINGA, 2007, p. 134).

Em sua função original de fator das culturas primitivas, a poesia nasceu no jogo e enquanto jogo. É uma espécie de jogo sagrado, de alegria e de divertimento, que envolvia, no passado, os povos e se perpetua até hoje. *Vates* é a designação do poeta arcaico e é sinônimo de sábio. Por isso, o entendimento da poesia como ferramenta de sabedoria. Os poetas gregos revelam vestígios de seu progenitor comum. Sua função é social, falam como educadores, espalhando seus saberes e guiando as pessoas: “são os líderes da nação, cujo lugar foi mais tarde usurpado pelos sofistas” (HUIZINGA, 2007, p. 135).

No cotidiano das sociedades primitivas, o trabalho era acompanhado por canções e ritmos, dando sentido comum à prosa e à poesia. No preparo da farinha nos pilões, cantava-se ou utilizava-se os mesmos ritmos para os dois gêneros. Segundo Huizinga, toda a poesia dessa época integrava um jogo de palavras nas canções ou improvisações. No que se refere ao uso da prosa e da poesia, o autor explica que a poesia sempre antecedeu à prosa no que tange à expressão do solene e do sagrado por ser o veículo mais adequado para isso.

Nas sociedades contemporâneas do Ocidente, houve uma separação entre os estados da poesia e da prosa. Duas rupturas são conhecidas: uma, a partir da Renascença, com o desenvolvimento de uma poesia mais profana, e outra, a contar do Século XVII, quando houve uma divisão entre a cultura científica e técnica e a humanista, literária, que inclui a poesia. “Foi a partir dessas duas dissociações que a

poesia autonomizou-se e tornou-se estritamente poesia. Separou-se da ciência, da técnica e, evidentemente, separou-se da prosa” (MORIN, 2005, p. 37).

É de se pensar que essa ruptura, apesar de ter permitido autonomia à poesia, talvez tenha sido determinante para constituir a ideia que acabou se propagando de que a linguagem poética é secundária. Embora em algumas fases da história, a poesia tenha conseguido demarcar fortes espaços por conta da luta de alguns escritores, em termos gerais, principalmente no ambiente escolar, ela, lamentavelmente, não é observada com a relevância que poderia ser.

### **1.3.1 A imagem poética acorda os sentidos**

Se a poesia é pouco explorada na sala de aula, um dos motivos é a falta de conhecimento por parte dos educadores sobre as potencialidades desse gênero, que explora o sensível por meio, principalmente, da palavra e da geração de imagens. A leitura da poesia, como de outros tipos de textos literários, exige do leitor conhecimento sobre o vocabulário e os conceitos que subjazem as palavras ou que nascem a partir delas, como também sobre o funcionamento desse texto. Em relação à criança, esses entendimentos, que poderiam ser partilhados num linguajar acessível, são importantes para que ela construa suas próprias significações e consiga, gradativamente, resolver enigmas apresentados pela linguagem poética.

Ao ler um poema, o educando entra em contato com experiências e imagens alheias, mas que se tornam evidentes pelo eu-poético. A partir da nova aquisição textual, a criança cria imagens e refaz aquelas que já tinha assimilado. Micheletti (2002, p. 16) ressalta que uma leitura profunda conduz o leitor a uma imersão no mundo das palavras. No caso da poesia, Jenkinson (1976, p. 98) explica que o leitor precisa de aptidões sutis para lê-la, justamente porque se vê obrigado a reconhecer significados que foram lapidados pelas artes e técnicas da linguagem. A literatura suscita reações imagéticas das mais variadas formas, por isso o leitor precisa estar atento e, no caso da criança, ser auxiliado por meio da mediação para não cair em equívocos perigosos, já que experiências e emoções “traduzem-se em metáforas vividas e condensadas, que por sua vez são susceptíveis de evocar imagens tanto auditivas como visuais” (1976, p. 98), detalha o autor.

Outro aspecto preocupante e que pode estar relacionado à educação poética dirigida ao público infantil é a possibilidade de um mediador despreparado

inibir a fruição literária da criança, já que, como destaca Jenkinson, “a boa leitura da literatura exige um bom ensino” (1976, p. 98). Esse bom ensino demanda comprometimento e, de preferência, desejo de parte do educador para com a poesia, para com o jogo e as brincadeiras que o texto poético oferece.

A palavra literária, segundo Bocheco (2002, p. 17), “faz voar gentes e reinos”, porque tem um caráter dinâmico. Esse dinamismo é potencializado pelas nomeações simbólicas que subvertem a organização dos sentidos. A palavra brinca com a criança e, nessa brincadeira, pode gerar compassos sincronizados ou não. Na maioria das vezes, a criança estabelece identificações com a poesia, recebendo-a com afetividade, porque, como esclarece a autora, “o saber intuitivo, o ludismo sonoro e semântico da poesia encontram ressonância no solo lúdico da infância” (2002, p. 18).

A linguagem poética reafirma sua essência mexendo com o interior e com as memórias infantis. É chão onde a criança pode debruçar suas fantasias, alimentar sonhos e ampliar conhecimentos. Em meio às imagens efêmeras da tecnologia e do consumo, para as imagens de encantamento sobra um lugar pequeno, que acaba fascinando e envolvendo a criança quando o professor o articula com prazer a partir do ensino qualificado da poesia.

De acordo com Bocheco (2002, p. 35), “a imagem poética exalta a riqueza das palavras; imanta-as através da corrente metafórica e promove um retorno ao verbo original”. Ao operar com a imagem poética, a autora ressalta que o poema direcionado ao infante divide com ele a mesma lógica metafórica que a realidade apresenta, pois a poesia é “nascidouro, onde flui a polifonia do mundo” (2002, p. 39). Os multissignificados que o poema carrega ajudam a abrir caminho a uma mistura de reflexão, jogo e brincadeira. As imagens que uma poesia gera na criança, quando sofre uma mediação adequada, principalmente com o auxílio do educador, têm condições de se perpetuar na memória infantil, levando o estudante a se reconhecer como sujeito singular e social.

Para compreender melhor, Paz (1982, p. 119) esclarece que a designação de imagem abarca formas verbais, frases ou grupos de frases ditas pelo poeta e que constroem o poema. Apesar das diferenças, há algo que as aproximam: é “a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases” (PAZ, 1982, p. 119). Conforme o autor, a imagem diz aquilo que a palavra, no texto, aparentemente não consegue dizer. Por

isso, conforme exemplo citado por Paz, na poesia, as plumas leves podem se transformar em pedras pesadas.

A imagem, entretanto, tem seu próprio sentido. Ela não se reduz à palavra, mas, ao mesmo tempo, só consegue ser expressa pela palavra e, no caso do texto poético, de maneira única. Nesse percurso, Paz ressalta que a prosa pode ser dita de várias formas, mas a poesia apenas de uma maneira. Isso ocorre porque a imagem faz com que as palavras fiquem sem movimento e os vocábulos sem substituições.

O poema vai além da própria linguagem, por isso, a experiência de sentir e viver o poético toca o homem em seu mundo mais primitivo, em sua própria imagem, que é, conforme Paz,

irredutível à palavra e, não obstante, só a palavra a exprime. A imagem reconcilia os contrários, mas essa reconciliação não pode ser explicada pelas palavras – exceto pelas da imagem, que já deixaram de sê-lo. [...] A imagem transmuta o homem e converte-o por sua vez em imagem, isto é, em espaço onde os contrários se fundem. E o próprio homem, desenraizado desde o nascer, reconcilia-se consigo quando se faz imagem, quando *se faz outro*. [...] O homem é sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a seu – é. A poesia é entrar no ser (PAZ, 1982, p.135-138).

O espaço da poesia é realmente metafórico, enigmático, pode ser real ou irreal. Independentemente de um ou outro, sua ação atinge o imaginário das pessoas, provocando-as sensivelmente e também atiçando curiosidades. No que se refere ao enigma, Amarilha (1997, p. 33) esclarece que, ao tentar decifrá-lo, a criança está atribuindo sentidos à leitura, às imagens que vai elaborando enquanto lê.

A intenção de um poema ao explorar um conceito, imagem ou ideia é, conforme a autora, encontrar ou descobrir de maneira compacta “um processo de observação do mundo de forma disciplinada, mas também impregnada de subjetividade” (1997, p. 33). As reflexões e raciocínios que surgem desse processo são múltiplos. Todos, no entanto, têm um destino ou um objetivo: a busca de significância. E os significados, como salienta Amarilha, podem ser vários, pois “o princípio estrutural do enigma (de provocação do sentido) desencadeia o processo de evocação aos muitos sentidos que podem ser atribuídos a um mesmo texto” (AMARILHA, 1997, p. 34).

O mundo da criança é um espaço único, de imaginação, e, portanto, intensamente criativo e polissêmico. É um mundo que combina com a linguagem

poética e que, para o adulto, em função da vivência, pode estar sobrevivendo apenas na lembrança. Bochecho traduz bem uma cena de encontro e namoro do infante com a poesia: “A criança olha o poema. O poema olha a criança. Desse jogo de olhares, resultam um acréscimo à visão de mundo, à sensibilidade, à imaginação” (BOCHECO, 2002, p. 22). É um percurso que exige atenção do educando, porque ele precisa abrir sua intimidade. Entretanto, é um caminho que lhe dá prazer porque tem a possibilidade de enriquecer sua vida com imagens novas e rodeadas de fantasia e sentimentos.

#### 1.4 A LEITURA DE POESIA NA ESCOLA: PROPOSTA DE SABER E HUMANIZAÇÃO PARA A INFÂNCIA

Ler é experimentar o raciocínio alheio com o direito de apreciá-lo, interpretá-lo, criticá-lo ou simplesmente degustá-lo. Não é um ato isolado, é comunhão entre duas ou mais pessoas, entre um pensamento ou vários pensamentos. Como destaca Magnani (1989, p.34), sob uma visão interacionista (VYGOTSKY, 1984 e 1993), a leitura é um processo de construção de sentidos. Nesse caminho, há leitores que constroem sentidos mais simples e outros que investem em raciocínios mais complexos e exigentes. Dependerá da leitura que cada um optar fazer e da carga de conhecimento e vivências que trouxer. O ambiente de vida do leitor é outro fator que interfere nesse processo de atribuição de sentidos, pois não há como ele esquecer ou dissociar sua vida social, suas lembranças referentes à convivência e ao tratamento que estabelece com os amigos e a família, do instante em que se posiciona para a leitura.

Com base no modelo da escola tradicional, os estudantes seguem ciclos de aprendizagem relacionados, na maioria dos casos, com suas respectivas idades. Alguns tabus acabam perpetuando-se, como a ideia de que contos de fadas agradam mais às crianças e as histórias de aventura satisfazem mais aos adolescentes. A realidade da recepção, entretanto, dependerá do modo como cada estudante for convidado a se encontrar com a leitura, desde o espaço familiar, de sua casa ou bairro, até a sala de aula, a biblioteca ou outros locais do colégio onde estuda.

No caso do Brasil, os alunos têm nos livros didáticos um recurso importante para o processo de alfabetização. Nem sempre eles dispõem do privilégio de ser apresentados pela família ou pela escola a obras literárias. Infelizmente, muitos não avançam no desejo, nos sentimentos, no prazer que os textos, em especial os poéticos, proporcionam.

Para ser leitor, segundo Magnani (1989, p. 34), é preciso, além da alfabetização, ter tempo para ler, dinheiro para comprar livros ou bibliotecas de fácil acesso e com acervo que interesse, e gostar de ler. O gostar de ler é palavra-chave. O gosto dos alunos traz marcas do seu aprendizado, de seu acúmulo de leitura e também das instruções que receberam dos pais, professores e outras pessoas que fazem parte de seu núcleo de relações. Bagagens mais pesadas de leituras contribuem para uma melhor compreensão. Bagagens mais leves conduzem a uma maior superficialidade na hora de desvendar os conteúdos dos livros.

O ato de aprender a ler e a escrever, dentro de um processo educativo, seja no interior de uma escola tradicional ou sob a sombra de uma árvore, significa abrir oportunidades. Esse ato, de acordo com Freire (1982, p. 49), conduz o aluno à percepção de que dizer a palavra pode significar “um comportamento humano que envolve ação e reflexão”. Para o autor, dizer a palavra em sentido verdadeiro “é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 1982, p. 49),

Na educação, a leitura do mundo em diálogo com a leitura e a escrita da palavra permite ao aluno a reescrita e a transformação do mundo. Esse mundo em movimento do qual fala Freire (1982 e 1996) só é possível ser percebido e vivido por quem deseja se livrar das amarras em que eventualmente está envolvido e se dispõe a aprender. Nesse contexto, é que aflora o valor da literatura, mais especificamente da poesia, como ferramenta à aprendizagem.

No texto “Sensibilização para a leitura”, Zilberman (2008), assim como Freire (1982 e 1996) e Bordini (1986), destaca que a leitura auxilia a pessoa a se posicionar no mundo, a entender-se e a compreender o seu redor, além de permitir que o indivíduo tenha ideias próprias e saiba defendê-las. Contudo, a autora enfatiza que a leitura da literatura tem importância ainda maior, porque fortalece o imaginário, e a imaginação ajuda a encontrar soluções para os problemas. Segundo a estudiosa, a criatividade, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação para o

enfrentamento das dificuldades e, conseqüentemente, para solucionar eventuais conflitos pessoais ou mesmo sociais.

Parafraseando Umberto Eco, Sílvia Oberg (2006, p. 147), no artigo “Como vai a poesia”, afirma que a literatura convida o leitor ao exercício da imaginação e da recriação dos significados. Oberg (2006, p. 147) acrescenta que a poesia “oferece-nos a possibilidade de contato com nossa tradição literária e cultural permitindo o resgate de nossas condições de criação, uma vez que nos convida a imaginar, a produzir sentidos, a estabelecer relações entre a palavra e o mundo”.

Os sentidos, a emoção e o sabor das palavras oriundas de um texto poético são elementos imprescindíveis para o ser humano. Na opinião de Candido (1995), são tão importantes quanto o alimento diário. Ao escrever sobre literatura e direitos humanos, Candido se utiliza de uma distinção feita pelo sociólogo e padre francês Louis-Joseph Lebret a respeito dos bens incompressíveis e dos bens compressíveis. No primeiro grupo, estão situadas a alimentação, a casa e a roupa. No segundo grupo, aparece o que hoje são chamados supérfluos, como cosméticos, enfeites, acessórios e roupas extras.

Voltando ao primeiro grupo, que abarca as necessidades profundas e básicas do ser humano, Candido insere também o direito à arte nas diversas expressões, incluindo a literária. Para compreensão da literatura, o autor considera todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático presentes “em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de culturas, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 241).

Candido vê a literatura como uma manifestação universal de todos os homens em todas as épocas. Não há povo que consiga viver sem ela, sem o contato com a fabulação. E, se as pessoas não conseguem viver sem literatura, então, ela é universal e um direito, sustenta o crítico literário brasileiro, considerando-a como o sonho acordado das civilizações. Durante a vigília, prossegue o autor em seus argumentos, a criação ficcional ou poética, que é o foco central da literatura nos distintos níveis e modos, “está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, modo de vida, samba carnavalesco” (1995, p. 242).

Dessa constatação, Candido retira um comparativo, segundo o qual, se não há equilíbrio psíquico sem o sonho, não há equilíbrio social sem a literatura, pois, para o autor,

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente [...]. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 243).

Diante do poder dos textos literários, no ambiente da educação, há diferentes entendimentos por parte dos professores em relação à literatura. O que ocorre realmente é um paradoxo de sentimentos. Ao mesmo tempo em que preconizam, alguns educadores também temem os textos literários. Candido percebe que existe conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica e a sua força de iniciação na vida com uma variada complexidade nem sempre desejada por quem tem a competência de articular o processo de ensino. “Ela (*a literatura*) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244).

O poder de organização da produção literária é o primeiro nível humanizador. A obra literária pressupõe a superação do caos determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. Ela tira as palavras do nada e as coloca como um todo articulado (CANDIDO, 1995, p. 244). Por isso, fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, isto é, desde o índio que canta suas proezas de caça ou evoca deuses, dançando à lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema de Baudelaire.

O sentido de humanização apresentado por Candido sintetiza bem o peso desse termo no aspecto social. Segundo ele, humanização é o processo que ratifica no ser humano elementos considerados essenciais, como a reflexão, a aquisição de saber, a empatia, os sentidos estético e de emoção, o humor, a visão sobre a complexidade do mundo e do homem e a habilidade de enfrentar e penetrar nos problemas que surgem cotidianamente.

Nesse contexto de humanização, o autor entende a literatura como um direito universal. Por isso, ela tem poder de interferir nos sentimentos humanos e, conseqüentemente, nos comportamentos pessoais e sociais. Por essa ótica, ela

ajuda a sociedade a se organizar e a se libertar do caos, da desordem. Assim, a literatura também auxilia as pessoas a se humanizarem. “Negar a fruição da literatura é negar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 256), professa o autor. As estruturas sociais, incluindo aí a escola, precisam assegurar acesso igualitário ao texto literário. Isso pressupõe mediação adequada, com professores capacitados para tal fim. É, ao menos, o que se imagina de uma sociedade justa, que respeita os direitos dos homens, entre eles, a arte, em todos os âmbitos.

A literatura permite o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações e modos de viver, conhecer, fazer e falar. No caso dos vazios, observa-se o entendimento de Bordini e Aguiar (1988). Segundo as autoras, tudo o que o texto não diz ou silencia cria vazios que forçam o leitor a inferir num processo de criação, diálogo e comunicação com o material lido. Os vazios, nessa ótica, são os espaços em que o receptor tem condições de se colocar e adicionar suas impressões criadoramente no texto.

A abertura de possibilidades aparece no texto literário, segundo Goulart (2007, p. 64), tornando-o um grande hipertexto. A literatura pode se constituir como fonte para formação de leitores críticos, afirma a autora, ao retomar o conceito de letramento literário. A literatura, nessa ótica, exerce papel libertador, além de fortalecer o letramento e trabalhar a ideia do coletivo. O objeto de reflexão de um texto, explica Goulart, é o próprio texto, a forma como é trabalhado para o entendimento construído entre alunos e professor. Assim, percebe-se que:

[...] a literatura nos letrava e nos libertava, apresenta-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano, a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés de nosso olhar (GOULART, 2007, p. 65).

O texto literário abre horizonte ao receptor. Mas é preciso que o leitor esteja disposto a novas percepções e, no caso do educando, com auxílio do professor, entenda como vislumbrá-las. Essa capacidade de se transportar a outras leituras do mundo a partir da literatura é possível pelo letramento literário. Cosson (2006, p. 11) define letramento em termos gerais como a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. O estudioso observa, porém, que há vários níveis e distintos tipos de letramento.

No caso do literário, Cosson descreve o processo realizado por meio de textos literários, compreendendo não apenas um aspecto diferenciado do uso social da escrita, mas também uma maneira de garantir seu efetivo domínio. Esse processo exige comprometimento de parte do professor-mediador, na medida que se faz necessária uma seleção adequada de obras literárias e conhecimento sobre elas e seus autores, além do gosto pela literatura. O letramento literário, enfatiza Cosson, é uma prática social e, portanto, também cabe à escola sua parcela de responsabilidade nesse processo de inserção da literatura no ambiente escolar e na vida dos alunos.

A literatura tem poder de movimentar as ideias e conduzir o leitor à experimentação de vários mundos e culturas sem precisar sair do lugar. Barthes (2007, p. 16) ousa chamar a literatura de uma trapaça salutar. A seu ver, a leitura é capaz de assumir vários saberes, girando-os permanentemente. Enquanto não perceber a literatura como uma fonte de representações simbólicas, que, com ajuda da imaginação do aluno, consegue movimentar-se constantemente e dar vida a sentimentos, o professor terá dificuldades para compartilhar o efeito da literariedade com a classe. A literariedade é a principal distinção do texto literário em relação aos demais tipos de discursos que se utilizam da palavra. A plurissignificação e a riqueza de sentidos contribuem para definir o texto literário, que tem na língua o seu suporte.

Um texto literário nunca é fechado. Ele abre espaço para o leitor exercer a sua liberdade de interpretação. Ao lado da ludicidade, ele também sabe questionar e provocar quem está lendo. Saraiva (2006, p. 35) sintetiza muito bem esse processo quando explica que o ato de recepção assim como o de produção é um fenômeno comunicacional que integra três protagonistas: texto, leitor e mundo.

A vida de um texto literário se concretiza realmente pela leitura, e algumas leituras podem modificar ou deixar fortes marcas no leitor, seja ele uma criança ou um adulto. Esse processo dependerá muito da mediação que for estabelecida principalmente pelo professor. Para que a poesia exista, ela necessita da cooperação do leitor, com seus sentimentos e sua parcela de conhecimento. Na sala de aula, requer também comprometimento do docente. A partir do instante em que se entrega a um poema, o estudante o leva para dentro de si e o modifica com fundamento em seu olhar e sentimento interiores e com base na concepção de mundo exterior que construiu até então. Desse ponto em diante, ele tem condições

de também elaborar criações, como bem descreve Vygotsky (2003) ao falar da imaginação e da criação na infância.

#### **1.4.1 A poesia destinada à criança: peculiaridades**

O homem é concebido e já dispõe da poesia a seu lado. Desde pequenino, ainda na barriga da mãe e, depois, quando é inserido no mundo social, o ser humano pode ser agraciado com palavras e ritmos que expressam emoções e o ajudam a começar a perceber-se enquanto sujeito. Conforme Pondé, a poesia acompanha o ser humano desde a remota infância, por meio das cantigas de ninar e do jogo das palavras (PONDÉ, 1986, p. 126). Huizinga (2007, p. 133) afirma que a poesia está para além da seriedade, na região do sonho, num universo primitivo em que se encontram os animais, os visionários e, principalmente, a criança. Portanto, é reconhecível a relação direta da arte poética com a infância. Está na natureza lúdica essa proximidade. Huizinga sustenta que, para compreender a poesia, é preciso enxergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre o adulto (HUIZINGA, 2007, p. 133).

Em *A poética do devaneio* (2006), Bachelard recupera a compreensão do teólogo dinamarquês Soren Aabye Kierkegaard para destacar que “o homem seria metafisicamente grande se a criança fosse seu mestre” (KIERKEGAARD apud BACHELARD, 2006, p. 127). O filósofo e poeta francês também enfatiza a ligação da poesia com as imagens infantis. A comunicação entre poeta e seu leitor ocorre por meio da infância que perdura nas pessoas, afirma Bachelard (2006). O devaneio – tido como o onírico aprazível – dá liberdade à pessoa, pois a criança vê as coisas grandes e belas. “É no devaneio que somos pessoas livres [...]. O devaneio voltado à infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (BACHELARD, 2006, p. 95-97).

O filósofo francês entende que só com a proximidade da alma e do espírito num devaneio pelo devaneio é que a pessoa se beneficia da união da imaginação e da memória. É essa junção que possibilita reviver o passado. Perkoski (2005, p. 122), com base em Bachelard, explica que o devaneio é uma espécie de inspiração ao leitor. Para elaborar a poética de uma infância recordada num devaneio, Bachelard entende necessário conceber para a lembrança sua atmosfera de imagem. Como poeta, o autor esclarece que o passado rememorado não é

simplesmente o da percepção. Na fantasia, quando ocorre a lembrança, o passado é designado como valor de imagem, frisa Bachelard (2006, p. 112): “Se quisermos participar do existencialismo poético, devemos reforçar a união da imaginação com a memória. Reimaginar o passado é construir um outro mundo” (BACHELARD, 2006, p. 112).

O autor percebe, entretanto, que, embora as mães vejam seus filhos como seres incomparáveis, a partir do instante em que eles crescem, elas vão mostrando à criança um caminho objetivo e útil, diferente do caminho da poesia dos devaneios da infância. Esse mesmo modo mais prático do agir materno é adotado, geralmente, também pelos professores. Segundo esclarece Bachelard, a mãe, em relação à criança,

assume o dever, como fazem os educadores, de ensiná-la a ser objetiva – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser objetivos. Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros. A criança se vê, assim, na zona dos conflitos familiares, sociais e psicológicos. Torna-se um homem prematuro, vale dizer, esse homem prematuro encontra-se em estado de infância recalçada (BACHELARD, 2006, p. 102).

Por outro lado, o autor ressalta que uma criança questionada e que tenha “sua consciência de *animus*” não entrega sua solidão, que é mais secreta do que o adulto. Segundo o filósofo, a infância é “uma água humana que brota da sombra” (BACHELARD, 2006, p. 106) e o devaneio que busca a infância devolve vida a vidas que não aconteceram, vidas que ficaram só na imaginação. O devaneio ajuda a retomar laços com possibilidades que o destino não soube usar e a poética do devaneio, de acordo com Bachelard, tende a definir os interesses de uma imaginação que mantém o sonhador em consciência de tranquilidade.

“Quando, sonhando, vamos ao fundo de sua simplicidade, do centro mesmo de seu valor, as estações da infância são estações de poeta [...]. Num devaneio voltado à infância, o poeta nos convida à tranqüilidade consciente” (BACHELARD, 2006, p. 112-123). Nesse ambiente literário, aparecem não apenas as imagens, como também as fragrâncias da vida infantil. Bachelard (2006, p. 135) explica que os poetas fornecem testemunhos sobre os odores que impregnam as estações da infância, os quais são cheiros bons. O autor ressalta a necessidade de o adulto viver

em estado de infância para apreciar a poesia, que é arte muito ligada ao terreno do infante.

E a infância, segundo Chalita (2005, p. 9), é a primeira e mais importante fase da vida das pessoas e que tem como marca o “encantamento da atmosfera onírica” que a rege. É um período único, rico, “pessoal e intransferível”. Conforme esse autor brasileiro, a infância é um período que:

representa uma galáxia em meio a todos os outros milhões de sistemas estelares produzidos pela fértil imaginação infantil. Imaginação livre de preconceitos, de negativismos e de limitações. A pureza, a ousadia e o espírito quase selvagem dos primeiros anos nos marcam de forma indelével por toda a existência... É como se esse período fosse comandado pelo ritmo de um relógio cujos ponteiros marcam só diversão e alegria...Um tempo cujo cheiro, gosto, cor e som continuamos perseguindo, de forma consciente e inconsciente, por toda a vida (CHALITA, 2005, p. 9).

Como o mundo da criança é excêntrico e imaginativo, por consequência, é também intensamente criativo. É um mundo que, para o adulto, em função da vivências, sobrevive apenas na lembrança. Talvez por isso, segundo Ramos (2004, p. 128), é mais difícil ocorrer sintonia entre o leitor criança e o autor adulto. Conforme a pesquisadora, existe na raiz da literatura infantil uma “relação assimétrica” entre quem produz, no caso do adulto, e quem consome, o leitor mirim. Por isso, o escritor precisa ajustar suas proposições à realidade do público infantil. De acordo com Ramos, é necessário que o escritor leve a criança a interagir com a obra, seja ela uma narrativa ou uma poesia, pois,

a criança é exigente; no entanto, acredito que não se trata propriamente de exigência, mas de atendimento a um aspecto estrutural da arte: o receptor precisa se ver no objeto artístico, ou seja, o horizonte de expectativas do leitor necessita dialogar com o horizonte do texto, a fim de que haja interação (RAMOS, 2004, p. 128).

No texto poético, muitas das infâncias renascem. O mundo da criança, entretanto, ainda é um enigma para o adulto, pois as esferas em que se situam são distintas. A infância só se encontra na lembrança do adulto (BORDINI, 1986, p. 5). Isso, muitas vezes, dificulta o entendimento e a compreensão do universo infantil. Não raras situações os pais ou mesmo os professores precisam parar e refletir sobre o que a criança está querendo ou sobre o sentido de suas reflexões diante do mundo ou diante das atitudes que observa.

A literatura infantil ameniza a distância entre o mundo e a criança. Entretanto, ainda se percebe a presença do diminutivo, da moralidade e da concepção didática em muitos textos encontrados nas bibliotecas e livrarias do país. Historicamente e sob influência do modo de vida da família burguesa, a vocação pedagógica esteve atrelada à poesia infantil. Conforme observa Bordini (1986, p. 11), ainda é possível encontrar quadrinhas construídas com o objetivo de incutir bons hábitos e que são usadas nas escolas infantis.

O pedagogismo, entretanto, por sua função de perpetuar valores e doutrinas, destoa da natureza da poesia e das palavras nela usadas, dando origem aos pseudopoemas. Torna-se oportuno lembrar que a poesia infantil comporta outros significados que vão muito além da simples reprodução de comportamentos. Ela traz para o eixo da infância a ludicidade, a representação imagética, a musicalidade, além de permitir à criança sua participação enquanto leitora, a partir do preenchimento de vazios ou partes inacabadas da obra, conforme a bagagem de conhecimento que ela traz.

A face inconclusa do mundo ficcional, mesmo que imperceptível para a criança, a instiga a constituir o imaginário, “a acioná-lo e transformá-lo, colaborando para que ela se reconheça como um ser que pensa, que sofre ou se alegra, que deseja e que possui um acervo de lembranças com as quais pode enfrentar problemáticas novas” (BORDINI, 1986, p. 36). Nessa mesma linha, Mello destaca que a imagem, no poema, traduz as correspondências entre o mundo externo e o interno, “exteriorizando as passagens íntimas do sujeito lírico, com o qual o leitor se identifica e, muitas vezes, se compreende” (MELLO, 2001, p. 72).

O ritmo é outro suporte importante do texto poético. Juntamente com a imagem, ele toca o leitor, já que a poesia tem poder de aguçar a sensibilidade de quem a recebe ou lê. “O ritmo revela os estados anímicos do sujeito lírico e enseja silêncios plenos de significação, compondo com as imagens, uma aliança indissociável na produção de sentido” (2001, p. 73), detalha Mello. No artigo “Sensibilização para a leitura”, Zilberman (2008), ao analisar poemas de Cecília Meireles, enfatiza a particular relação existente entre a poesia lírica e a música. Conforme a autora, ao reproduzir os poemas de Meireles, os jovens, por exemplo, tendem a fixar as peculiaridades da linguagem lírica, o que auxilia no afinamento da sensibilidade de cada um.

O ritmo, detalha Trevisan, “é algo que flui” (2000, p. 67). O autor explica que há diferenças entre o ritmo musical e o verbal. O primeiro significa um movimento uniforme de produção sonora enquanto o ritmo verbal não é uniforme, se funda na alternância. No caso da repetição, o autor a considera como um alicerce do ritmo. Para Trevisan, o ritmo “é a linguagem repetida com a finalidade de torná-la veículo apropriado da emoção. É o elemento essencial do verso, uma vez que este se caracteriza por ser o período rítmico que se agrupa em séries numa composição poética” (TREVISAN, 2000, p. 72).

O ritmo e a palavra da cantiga de ninar ou o simples som que a mãe ou o pai criam para acalmar o choro do bebê, para fazê-lo dormir ou mesmo sentir-se amado exercem uma função poética na relação dos pais com o recém nascido. Assim como Pondé (1984), Kirinus (1998) pontua essa presença da poesia junto à criança desde praticamente o instante em que ela nasce.

Kirinus esclarece que os elementos sonoros, que envolvem nuances, ritmos, acentos, tons, entre outros, articulados pela mamãe a seu filho nutrem e familiarizam o bebê “com todo um jogo de sons, pertinentes ao campo do poético, que povoam seu pequeno e absorvente estado mental” (1998, p. 29). A mãe conversa com ela mesma e gera sons ao bebê. “Nas cantigas de ninar entre o sono, sonho e vigília, o ritmo parece marcar as duas vozes, o berço poético e a mãe sonora: o tempo primordial e a melodia da linguagem poética” (KIRINUS, 1998, p. 33).

A sensação de aconchego que principalmente a mãe oferece ao filho por meio da sonoridade em harmonia com o toque e o balancear do bebê em seus braços reforçam o sentido da poesia. A autora insinua que a cantiga de ninar é o primeiro ato ou primeiro estágio da aprendizagem poética e da sensibilização diante da “palavra-som”. Kirinus vê o espaço entre a mãe e o seu bebê como um potencial do jogo sonoro porque propicia elementos melódicos da poesia. “A carga afetivo-emocional do rosto materno transita acompanhada de linguagem produzida esteticamente” (KIRINUS, 1998, p. 29). Na sensação de conforto/desconforto, a poesia viria na companhia de sensações positivas de prazer na participação sonora do seio da mãe.

Kirinus defende o inatismo poético e, num pensamento semelhante ao de Andrade (apud Averbuck, 1984), observa que a criança, antes de ir à escola, imita versos, brinca e joga com as palavras e com a intimidade. Isso, mesmo que o infante não saiba ou perceba, leva-o a desenvolver interiormente a fonologia e a gramática

da poesia oral. Um segundo estágio do contato infantil com o poético seria o das cantigas de roda, cujos exemplos tradicionais são “Terezinha de Jesus” e “Ciranda, cirandinha”. Repetindo versos e imitando ações e sons, a criança alimenta elementos melódicos da poesia e encena o ritual mito-poético com toda a afetividade que provém desse seu jogo sonoro e gestual.

Kirinus delinea a aproximação do universo infantil com o do poeta. Para a autora, o poeta, assim como a criança, subverte a ordem e a simetria linguística. Ambos criam e brincam com as palavras, incluindo sua musicalidade e ritmo, e exercitando uma infinidade de metáforas. E, em observação a esse processo, a autora ressalta que “as palavras, no contato com a criança, ganham concretude, tornam-se palavras-coisa, palavras-brinquedo [...]. No poeta, a criação, além de ser também de caráter inconsciente, é intencionalmente estética e crítica” (KIRINUS, 1998, p. 38-41).

A criança exercita seu poder de imaginar a partir daquilo que conhece. Ela, entretanto, não se contenta com a mera reprodução. O menino e a menina, quando pequenos, necessitam criar e recriar mundos tomando como partida o que os cerca e o que vem às suas lembranças. Vygotsky (2003) explica que, entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram exatamente a capacidade criadora nas crianças, o fomento dessa capacidade e seu valor para o desenvolvimento infantil. Sob esse aspecto, é possível relacionar o raciocínio de Vygotsky ao de Huizinga (2007) no que se refere ao jogo como componente de impulso à criação nos primeiros anos de vida e de crescimento infantil. Esse jogo é explícito nas brincadeiras, exemplifica Vygotsky, ao explicar que:

El niño que cabalga sobre um palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega com su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran em sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación<sup>4</sup> (VYGOTSKY, 2003, p. 12).

O psicólogo constata que as crianças reproduzem nos jogos muito do que veem os adultos fazerem. No entanto, os pequenos não se restringem a repetir exatamente o que a realidade lhes apresenta. Eles a modificam. Eles não se

---

<sup>4</sup>O menino que cavalga sobre um pau e se imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com sua boneca e se acha mãe, os meninos que brincam como ladrões, soldados, marinheiros, todos eles mostram em suas brincadeiras exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. (VYGOTSKY, 2003, p. 12) - **Tradução nossa**

contentam em recordar nos jogos as suas experiências, precisam reelaborá-las lúdica e criativamente, fazendo combinações e construindo novas realidades e ações de acordo com seus desejos, necessidades e linguagem. Essa liberdade que a criança dispõe mantém sintonia com seus movimentos e atos porque o “afán que sienten de fantasear lãs cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como em los juegos”<sup>5</sup> (VYGOTSKY, 2003, p. 12).

O meio social afeta o desenvolvimento infantil, propondo relações de correspondência entre objetos e/ou comportamentos de um lado e segmentos de produções sonoras, de outro. Sob efeito da orientação social das ações de linguagem e de outras atividades, como, por exemplo, da mediação feita pelo educador ou pela família, a criança se integra às práticas do meio social, passa a percebê-lo e leva para seu interior aquilo que extrai de conhecimento e de observações exteriores. A socialização começa a ganhar mais estímulos por conta disso, pois a criança passa a perceber que o mundo lá fora é cada vez mais o seu mundo, o mundo do qual ela também é um personagem imprescindível.

#### 1.4.2 A poesia infantil na educação brasileira

A pequena cidade cheia de graça construída pela imaginação e pelas palavras de Mario Quintana<sup>6</sup>, no poema “Cidadezinha”, não abriu suas portas a todas as crianças de nosso país:

Cidadezinha cheia de graça...  
Tão pequenina que até causa dó!  
Com seus burricos a pastar na praça...  
Sua igreja de uma torre só... [...] (QUINTANA, 2005, p. 9).

Não que esta pequena cidade não quisesse ou não fosse receptiva. É que ela, que de tão pequenina causou dó no eu-poético, como tantas outras cidades, como tantos outros belos cenários estáticos, vivos, verdadeiros ou abstratos residentes nas poesias infantis, não está sendo bem observada e aproveitada no

---

<sup>5</sup> A vontade que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa, como ocorre nas brincadeiras. (VYGOTSKY, 2003, p.12) - **Tradução nossa**

<sup>6</sup> Mario Miranda Quintana nasceu em 30 de julho de 1906, em Alegrete (RS). Começou no jornalismo em 1928, no jornal O Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre foi a cidade que amou. Na capital gaúcha, trabalhou na Livraria do Globo, traduzindo obras, e no Correio do Povo, como cronista. Quintana morreu em 1994. No segundo capítulo deste estudo, há uma seção secundária que traz mais informações sobre a trajetória de vida desse importante poeta gaúcho, cujas poesias fazem parte do corpus de análise desta pesquisa.

espaço em que a maioria das crianças passa uma boa parte de seu dia e onde elas geralmente aprendem os primeiros passos em direção à leitura da escrita e à leitura da vida: a escola. Os alunos, infelizmente, não estão conseguindo ler e ver para além das palavras de Quintana:

Nuvens que venham, nuvens e asas,  
 Não param nunca nem um segundo...  
 E fica a torre, sobre as velhas casas,  
 Fica cismando como é vasto o mundo!... [...] (QUINTANA, 2005, p. 9)

É que a poesia ainda está um pouco distante do ambiente escolar. E isso ocorre não por causa do público infantil e aprendente, pois as crianças se mostram receptivas ao ritmo, à musicalidade, ao jogo, à ludicidade e às demais características desse gênero de texto. Maria Antonieta Pereira, no artigo “Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias” (2007, p. 31-46), afirma que tanto na produção como na recepção do texto literário é preciso um estado de liberdade coletivo e pessoal que adquire as formas do desejo e do empenho. No entanto, sem o auxílio do professor ou dos pais na definição de obras que ajudam a incitar esse sentimento de liberdade e a estimular o letramento literário, a criança nos anos iniciais de estudo enfrentará dificuldades ou até mesmo desistirá de se enveredar para a estrada da arte.

Em "Literatura e alfabetização: quando a criança organiza o caos", Maria Zélia Versiani Machado (2007, p. 47-56) reafirma uma importante constatação: a de que a linguagem e a imaginação não se separam da criança, o que lhe permite a formação de imagens poéticas. Só que esse processo tornar-se-ia muito mais eficaz se, por exemplo, em sala de aula, na biblioteca ou mesmo no ambiente familiar existissem mediadores capacitados a auxiliarem o leitor mirim nas suas escolhas textuais, no ato de ler e na sua trajetória de evolução da leitura literária. No âmbito do ensino, é inquestionável o valor da participação de alguém que compreenda e ajude a criança a descobrir, a imaginar ou a questionar o que Quintana manifesta ao dizer:

Eu que de longe venho perdido,  
 Sem pouso fixo (a triste sina!)  
 Ah, quem me dera ter lá nascido! [...]

Lá toda a vida pode morar!  
 Cidadezinha... Tão pequenina  
 Que toda cabe num só olhar... (QUINTANA, 2005, p. 9).

O teor simbólico de poesias como essa de Quintana tem condições de chegar ao aluno por meio do professor. Todavia, o espaço que muitas escolas reservam ao texto literário tanto nos seus programas curriculares como nos planos de aula dos professores ou nos projetos de leitura é pouco expressivo. A distância entre a escola e a literatura construída ou disponível no país é visível. Uma prova clara desse afastamento é a falta de desejo espontâneo ou a própria resistência de certos alunos que se encontram nas etapas finais do ensino fundamental em relação ao contato com a obra literária e em relação à abertura de si para o mundo da ficção escrita. Apesar de a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2008<sup>7</sup> ter apontado a poesia em quinto lugar entre as opções de leitura, tendo os estudantes como boa parte dos que a citam, não são todos os alunos que, por conta própria, se propõem a vasculhar as prateleiras das bibliotecas escolares em busca de autores que, pela linguagem poética, ajudam a transformar o mundo para melhor.

Um pouco do descompasso que existe entre o que se prega e o que se faz no ambiente do colégio deve-se ao fato de os professores não estarem capacitados para entrar no espaço da degustação literária (SARAIVA, 2006). Por meio da experiência em encontros relacionados à literatura infantil, nos quais os educadores apresentam seus relatos, Sorrenti (2007, p.17) observou que o não saber lidar com a poesia é um dos motivos que levam professores a resistirem na hora de apresentar a poesia a seus alunos.

Outro motivo apontado, conforme a autora, é o fato desse gênero exigir mais tempo e paciência para ser trabalhado em sala de aula, o que, numa sociedade utilitarista, torna-se impeditivo para o degustar do poético. Isso faz com que o contato com a gramática seja privilegiado em detrimento de uma linguagem que articule mais a emoção por meio da escrita e da leitura simbólica (SORRENTI, 2007, p. 17). Tais posturas levam a pensar que o espaço estudantil tende, em dado contexto, a inibir a fantasia do educando em vez de potencializá-la. Nesse sentido, como constata Sorrenti,

a escola, agindo assim, pode sufocar a imaginação criadora dos alunos ou, se não a sufoca, enfraquece-a, em vez de estimular sua capacidade de

---

<sup>7</sup> A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é coordenada pelo Instituto Pró-livro. Na pesquisa de 2008, 95, 6 milhões de leitores disseram ter lido ao menos um livro nos três meses anteriores ao levantamento. Desse total, 26,3 milhões revelaram ter lido poesia, sendo a maior parte, estudantes. Essa pesquisa está disponível no site do Instituto Pró-Livro, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>

criar. Independente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir as sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai (SORRENTI, 2007, p.18).

Muitos dos professores se mostram despreparados já na escolha dos textos a serem oferecidos ou trabalhados com seus alunos seja para leitura em sala de aula, na biblioteca ou em casa. Conforme Averbuck (1984, p. 64), a incompreensão de parcela dos educadores faz a poesia entrar de forma marginal no colégio. O contato dela com a criança acaba sendo raro. Em vez de incitar a criatividade, a instituição escolar termina exercendo uma força contrária.

Já não bastasse esse despreparo, há os equívocos no entendimento da obra literária ou no seu uso. Tradicionalmente, disseminou-se uma cultura da leitura como exercício ou para contemplar tarefas, quando o texto é usado basicamente como simples informação ou aporte didático, sem que os estudantes tenham condições de sentir os efeitos que a literatura é capaz de articular. O olhar sobre o novo e a imaginação do aluno deixam de ser aguçados, conseqüentemente, em vez de atraí-lo para o universo ficcional, o educador acaba distanciando-o da oportunidade de se encaminhar para a construção de um gosto literário.

Candido (2008, p. 6) afirma, no entanto, que os professores de literatura sabem que cada nova abordagem de um texto poético pode vir a modificar a forma de compreendê-lo. Por isso, faz-se necessário um bom entendimento e qualificação para lidar com a poesia e com as análises feitas com base nela.

Averbuck (1984, p. 69) ressalta que, se o professor não for sensível ao texto poético, dificilmente conseguirá ser porta-voz do texto junto a seus alunos. É preciso antes gostar para, posteriormente, provocar no outro – e esse outro compreende principalmente o estudante – o gosto. É um trabalho de afetividade que exige disposição interior e emoção de parte do educador na sua entrega à poesia. Marta Milian (2003, p. 130) defende que os textos poéticos devem ser tratados como objetos linguísticos participantes da experiência comum. Segundo a autora, são textos que:

ajudam a representar a nós mesmos e o mundo que nos cerca, em um processo de identificação cultural coletiva, ao mesmo tempo em que contribuem para explorar a capacidade expressiva e interpretativa da linguagem como instrumento de comunicação e fonte de prazer estético, emotivo ou intelectual (MILIAN, 2003, p. 130).

O professor deveria encantar o estudante à leitura poética. Dessa maneira, a criança poderia, mais tarde, se entregar sozinha às tramas das palavras e dos sentidos. Na opinião de Averbuck (1984), poesia não pode ser ensinada, mas vivida, e essa vivência tende a começar na descoberta estimulada pelo professor, que pode transformar a sua classe numa espécie de “oficina poética”. Milian complementa essa posição de Averbuck quando explica que a realização de uma mostra poética na escola exige uma criteriosa seleção de poemas e um planejamento envolvendo professor e alunos. Eis alguns passos que Milian (2003, p. 131) descreve acerca dessa preocupação:

é preciso ler poemas, compreendê-los, dizê-los em voz alta para apreciar sua música, descobrir a intenção comunicativa do poeta, interpretar o valor acrescido ou a diferença em relação à linguagem cotidiana, contrastar opiniões, gostos e preferências, classificar ou ordenar poemas em função de suas características formais ou de conteúdos, aplicar essas características em produções próprias, compor novos poemas... aprender, em suma, se familiarizar com a linguagem poética (MILIAN, 2003, p. 130).

O sentido de criação que o texto literário facilita e que toda a classe pode aderir quando articulada pelo educador também aparece no artigo “Subsídios para trabalhar poesia em sala de aula”, de Miriam Mermelstein. A autora insere a poesia no contexto de incentivo à produção imaginária e à criação cotidiana já mencionadas por Vygotsky. No entendimento de Mermelstein, nas ações em que usa a língua, “a criança constrói formas originais de ver o mundo [...]. O aluno entra em contato com os recursos estilísticos da poesia para reconhecer, interpretar e criar”.

A dificuldade de se trabalhar com a poesia ou de tentar entendê-la não pode ser motivo para deixá-la de lado nos processos de ensino ou nas rodas de leitura na classe ou na biblioteca. Pelo contrário: é preciso cada vez mais inseri-la nesses ambientes. Portanto, é válido romper barreiras. Osakabe (2005, p. 49) explica que é a assimilação e a superação que dão sentido à educação e não seu escamoteamento. Para o autor, o “escamotear”, nesse caso, só leva a confirmar, numa sociedade que se cria paralelamente, um simulacro de cidadãos. A poesia, como arte em geral, segundo Osakabe, não é adorno, algo superficial ou o verniz do processo educacional. Por sua constituição, ela ocupa um lugar central, porque permite flagrar diferenças que, quando confrontadas com os conhecimentos do aluno, valoriza sua formação. O texto poético, nesse sentido,

produz no leitor, como qualquer 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 [...]. Ora, é essa particularidade que o coloca como um desafio para o leitor, como se fossem inesgotáveis suas possibilidades significativas (OSAKABE, 2005, p. 49).

Saraiva (2006, p.27) alerta, entretanto, que, se o professor preferir ignorar a possibilidade de interação texto-leitor, estará mudando a verdadeira função da leitura poética e das demais leituras literárias. Com isso, impedirá os alunos de participarem da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia. Também os impossibilitará de se deliciarem com a aventura e a exploração dos recursos da linguagem mais estética que o texto é capaz de mobilizar.

Como produtor de sentido, o texto poético não poderia ser analisado sem fundamentação. Embora de cunho ficcional, ele não deixa de fazer correlações com a realidade e com o presente histórico, por isso, necessita ser lido com o auxílio de um embasamento teórico. A mediação de um professor que conhece e aprecia a literatura faz diferença nesse processo de ensino-aprendizagem e de vivência com o meio discente. Esse é o pensamento também expresso por Saraiva, para quem:

grande parte dos professores demonstra desconhecer a especificidade do texto literário e a função formadora da literatura, atribuindo a razão da escolha dos textos literários a aspectos que lhe são exteriores como ampliação do vocabulário, a assimilação de regras de escrita ou, até mesmo, a preparação para exames de mudança de nível de ensino (SARAIVA, 2006, p. 27).

Invés de usar a poesia como pretexto para trabalhar gramática ou ortografia, uma atitude interessante do professor seria convidar o aluno a uma simples leitura do texto poético. A entrega à poesia, na grande maioria das vezes, não requer grandes produções ou recursos. A intenção de levá-la à sala de aula para que o estudante a sinta, experimentando as imagens que suas palavras têm condições de projetar, já é um grande passo que o professor pode dar. Isso, logicamente, após o educador já ter feito as suas leituras e as suas próprias conversas com a poesia escolhida.

Por acreditar que a infância tem direito à poesia dentro e fora da sala de aula e que a arte contribui para a formação do homem, esta dissertação se dirige à sua segunda parte, que é justamente a da análise de cinco poemas destinados ao público infantil e integrante de uma obra do acervo do PNBE/2008. Essa análise busca refletir sobre os saberes que as poesias carregam e que podem contribuir para a formação e a humanização da criança.

## 2 OS OLHARES SOBRE O POEMA INFANTIL

*Mentira?*  
*A mentira é uma verdade que*  
*se esqueceu de acontecer.*  
(Mario Quintana)

### 2.1 A OPÇÃO POR OBRA DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)

Entre as dezenas de obras que compõem o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - edição 2008, uma foi escolhida para ter seus textos analisados nesta dissertação. O ponto de apoio dessa análise é a fundamentação teórica expressa no primeiro capítulo, além de outros autores que vêm a auxiliar na reflexão sobre os textos. A obra selecionada para este estudo é *Lili inventa o mundo* (2005), do escritor gaúcho Mario Quintana. Cinco poesias desse livro serão analisadas neste capítulo, a saber: “Dorme ruazinha” (2005, p. 13), “Viver” (2005, p. 16), “Velha história” (2005, p. 20), “Pausa” (2005, p. 22) e “Outono” (2005, p. 24). A opção pelo acervo do PNBE deve-se ao fato de que suas obras chegam aos colégios públicos brasileiros, e, assim, os alunos e os professores têm condições de acessá-las. Além disso, a escolha dos livros pelo Programa desde seu nascimento, em 1997, vem sendo feita de maneira criteriosa e cuidadosa. É uma política que o Ministério da Educação adotou e vem dando continuidade independentemente de governos.

Para compreender melhor esse processo de seleção e a própria trajetória do PNBE, volta-se um pouco na história. Na primeira metade e início da segunda

metade do século XX, os estados tinham autonomia sobre as avaliações e as escolhas das obras literárias e demais gêneros que chegavam às instituições de ensino público (MACIEL, 2008, p. 9). Depois de 1980, com o surgimento do Programa Nacional Sala de Leitura, a distribuição de livros de literatura e de periódicos a alunos e a professores passou a contar com a parceria das secretarias estaduais de educação e universidades.

Após quase duas décadas, em 1997, nasceu então o PNBE, que é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em conjunto com a Secretaria de Desenvolvimento da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). A intenção, segundo detalha Maciel (2008, p. 11), foi democratizar o acesso a livros de literatura infanto-juvenil tanto de autoria nacional como estrangeira e a materiais de pesquisa a estudantes e professores. Conforme detalha a pesquisadora,

para a consolidação de uma política de ampliação e implementação de bibliotecas escolares, o PNBE foi criado em 1997 com o objetivo de auxiliar as escolas públicas na composição de um acervo de obras de qualidade tanto literárias quanto de referência. Nessa década de funcionamento, o Programa já distribuiu para professores, alunos e escolas mais de 150 milhões de livros (MACIEL, 2008, p.13-14).

Por meio desse programa, atualmente, as obras não são apenas avaliadas, mas também adquiridas e remetidas às escolas públicas brasileiras. A distribuição é realizada através de diferentes ações e cronogramas. Já teve momento em que os acervos foram direcionados às bibliotecas dos colégios, outra vez aos alunos e familiares e assim por diante. Em 2008, por exemplo, as contempladas foram as escolas com séries/anos iniciais do ensino fundamental e as instituições de educação infantil. Com o passar dos anos, é possível notar um incremento nos recursos investidos nesse processo. Para ter uma ideia da aplicação de verbas públicas, o PNBE 2006 aportou R\$ 46,3 milhões para distribuir 7.233.075 livros no ano seguinte (MACIEL, 2008, p. 12).

A contar do PNBE 2005, a coordenação do processo de avaliação das obras e composições dos acervos passou a ser feita pela SEB/MEC em parceria com universidades públicas federais. Para isso, o MEC seleciona, por meio de edital divulgado na página do FNDE, as instituições parceiras. É o FNDE que determina as normas a serem seguidas pelas instituições. Em 2007, para compor os acervos do PNBE 2008, entre os quais se encontra a obra *Lili Invento o mundo* (2005), objeto de

estudo desta dissertação, a instituição selecionada pelo MEC foi o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/FaE/UFMG). O Ceale não somente coordenou o processo de análise das obras, mas também prestou assessoria técnica ao MEC, realizando a pesquisa e a partilha das produções.

A instituição mineira direciona seu olhar aos critérios de análise, com foco à qualidade textual, temática e gráfica, sem esquecer do cuidado de oferecer ao público infantil o acesso a distintos gêneros textuais. De acordo com Maciel (2008), a oferta de obras de qualidade capazes de representar diferentes níveis de dificuldade e de interação, seja por meio da prosa, do verso ou da imagem, foi observada com atenção pelo Ceale. Essa avaliação dos livros direcionados às instituições de ensino público tende à qualificação das escolhas do próprio educando.

Na opinião de Maciel, a possibilidade para uma seleção e diversidade de opções culturais é “precioso fundamento” no processo formativo de crianças, adolescentes e jovens que se encontram em meio ao mundo globalizado. Para a autora, mais do que ter conhecimento a respeito das obras valorizadas do passado, é fundamental que o aluno saiba como se situar num ambiente letrado, com fluxos de informações cada vez mais disponíveis e efêmeras. Sobre a leitura literária, nos diferentes gêneros, Maciel destaca que possibilita aos estudantes a chance de se localizar culturalmente. Dessa forma, auxilia para a constituição de um leitor crítico e capaz de articular o mundo das palavras intimamente e a sociedade onde ele se insere. Na opinião da autora,

o reconhecimento dessa singularidade da literatura na formação de qualquer leitor [...] tem levado os professores, a escola e o governo a se preocuparem com a constituição de bibliotecas escolares. No escopo dessa preocupação, uma das contribuições mais relevantes tem sido a aquisição de obras literárias pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Governo Federal (MACIEL, 2008, p. 13).

Entretanto, ao lado da criação de espaços e a aquisição de bom acervo literário, se faz necessário um trabalho adequado de incentivo à leitura especialmente nos colégios. Pois as avaliações e as escolhas de obras feitas, por exemplo, pelo PNBE pressupõem um destino adequado do livro até os educandos e seu saudável e promissor aproveitamento. Andrade e Corsino (2007) explicam que o processo de escolha dos livros pelo PNBE exige uma série de reflexões e, no caso

específico das obras do PNBE 2005, exigiu um instrumento de avaliação baseado em quatro categorias de análise: elaboração literária, pertinência temática, qualidade da ilustração e a adequação do projeto gráfico editorial. Conforme as autoras, classificar uma obra como literária "implica um juízo de valor que, por sua vez, se insere numa rede de categorias de valores partilhados e historicamente variáveis que têm estreita relação com as ideologias sociais" (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 81).

A primeira ação para se pensar a qualidade do livro infantil, indicam as pesquisadoras, é analisar a forma e o conteúdo simultaneamente. O discurso está também inserido nesse esquema. As autoras frisam que a leitura como experiência se configura na possibilidade de ir além do momento em que ela se realiza, podendo, assim, desempenhar relevante função formativa. "Existe um papel de humanização e de formação pela literatura que se inicia desde as primeiras histórias ouvidas, abrindo-se assim um espaço de luta contra a barbárie" (2007, p. 90), pontuam Andrade e Corsino, reconhecendo que a literatura, ao abrir múltiplas interpretações, aproxima o leitor com si mesmo e com o outro, a partir da linguagem.

Neste estudo, a linguagem poética é sob essa ótica observada e, a partir de tal olhar, serão feitas análises de cinco dos 60 textos que integram a obra de Quintana. Na prática, o livro *Lili Invento o mundo* é composto de textos do poeta gaúcho, porém não foi ele que o planejou. A seleção de poesias foi feita por Mery Weiss entre os textos que Quintana publicou na coluna "Letras & Livros", do jornal gaúcho *Correio do Povo*, e outros que constam na obra completa do poeta. O conteúdo quintaniano e as ilustrações assinadas por Suppa são de qualidade e despertam a atenção do leitor.

## 2.2 OS CAMINHOS DE *LILI INVENTO O MUNDO* E DE SEU AUTOR

A criança da poesia de Mario Quintana e que perambula por *Lili invento o mundo* provoca o imaginário. Algumas vezes, aparenta-se infantil tal qual realmente é, em outros instantes, porém, mais parece uma criança-adulta, revivendo sua infância ou recordando nostalgicamente dela. São os dois lados que nascem e sabem conviver num mesmo suporte literário graças à habilidade e ao talento de seu autor.

Em preparação à leitura de quaisquer obras, incluindo as voltadas ao público infantil, é indicado ao professor, aos pais ou responsáveis e até à própria criança saber ao menos um pouco a respeito de seu autor. Sobre Quintana, é oportuno recordar suas raízes para compreender de onde o escritor fala/escreve. Também é válido passar os olhos no que estudiosos dos textos quintanianos mencionam sobre a obra e a trajetória desse importante poeta sul-rio-grandense.

Gaúcho de Alegrete, Mario de Miranda Quintana<sup>8</sup> nasceu em 30 de julho de 1906 e morreu em 5 de maio de 1994, deixando vasto acervo literário (NEJAR, 2007, p. 285). Veio prematuramente como o terceiro filho do farmacêutico Celso de Oliveira Quintana e de Virgínia de Miranda Quintana (ABREU, 2006, p. 129). De saúde sensível, ficava bastante tempo em casa. Foram os pais que apresentaram o pequeno Mario à expressão que o levaria a ser conhecido publicamente: a escrita. Com sete anos, ele já lia as páginas do *Correio do Povo* e tinha noções de francês.

Com 13 anos, segundo relata Abreu (2006, p. 130), vai para a Capital gaúcha estudar no Colégio Militar de Porto Alegre. O pai queria vê-lo médico, mas a poesia começa a mostrar seus traços e passa a falar mais alto na vida de Quintana. Os primeiros trabalhos saem publicados na revista *Hyléia*, da Sociedade Cívica e Literária dos Alunos do Colégio Militar. O poeta teria deixado a instituição de ensino em 1924 e, por três meses, trabalhou como atendente na Livraria do Globo. Aos 17 anos, publica um soneto em um jornal de Alegrete, com o pseudônimo JB. Em 1925, retorna a Alegrete para trabalhar na farmácia paterna. Para sua tristeza, volta para a terra natal e assiste à morte de sua mãe, em 1926, e à morte do seu pai, em 1927.

No período em que Quintana ainda se encontra envolto ao sentimento de perda, começa a ser reconhecido por suas palavras. O jornal *Diário de Notícias* homenageia o trabalho “A sétima personagem” e, na revista *Para Todos*, do Rio de Janeiro, Quintana publica um poema, por iniciativa do cronista Álvaro Moreyra. Ao final de 1939, descobre o ambiente de uma redação: ingressa no jornal *O Estado do Rio Grande*. Em seguida, passa a colaborar com a *Revista do Globo* e fazer traduções, como as das obras de Marcel Proust e Virginia Woolf. Em 1936, vai para a Livraria do Globo, conhece Erico Verissimo e Monteiro Lobato. Este último pede ao poeta gaúcho para que escreva um livro.

---

<sup>8</sup> Mario de Miranda Quintana é o nome completo do poeta, mas seu *pen name* era Mario Quintana e assinava sem acento no Mario.

A conhecida obra *A Rua dos Cataventos* sai do prelo em 1940 e deslança a produção literária quintaniana. O escritor recebe elogios dos maiores intelectuais da época e é indicado para a Academia Brasileira de Letras, mas nesse espaço, efetivamente, nunca conseguiu entrar. Em 1953, ingressa no jornal *Correio do Povo*, onde fica até 1967. Entre outros livros de sua autoria: *Sapato florido*, *O batalhão das letras*, *O aprendiz de feiticeiro*, *Espelho mágico*, *Apontamentos de história sobrenatural*, *Na volta da esquina*, *80 anos de poesia*, *Velório sem defunto* e *Pé de pilão*.

Conforme Fischer e Fischer (2006), a morada de Quintana da segunda metade dos anos de 1960 à década de 1980, o Hotel Majestic, de Porto Alegre, virou Casa de Cultura Mario Quintana a contar de 1983. O prédio foi transformado em patrimônio histórico do Estado. Além de residir num hotel, Quintana tinha outras excentricidades. Greta Garbo e Cecília Meireles eram suas musas, e Bruna Lombardi, sua amiga. Tinha o cigarro como companhia, já que preferiu não se casar. Viveu solteiro até o fim da vida. A morte, a qual chamava libertação, lhe chegou em 5 de maio de 1994 em Porto Alegre, no Hospital Moinhos de Vento. Conforme noticiado à época, foi vítima de infecção intestinal e insuficiência respiratória.

Escritor também nascido em Alegrete, Sérgio Faraco, em entrevista ao portal *ClicRBS*, conta que a pequena cidade do Sudoeste gaúcho está presente nas obras de Quintana, principalmente no que se refere à nostalgia da infância. Incluído por Nejar (2007, p. 281) entre os poetas brasileiros da geração pós-modernista, Quintana equilibra a elegância simbólica da lírica com a graça do humor inocente e, ao mesmo tempo, inteligente e malicioso. Segundo Nejar, o poeta alegretense:

[...] captura os subterrâneos felizes da infância, sótãos, figuras, retratos, fantasmas, mundos, visões. Busca tirar dos baús de assombro aquela parcela de vida que a poesia torna intocada. Ou melhor, inventa com os poemas a forma de se ocultar, menino, na caverna do tempo. [...] E Quintana é uma imaginação que não deixa o texto dormir (NEJAR, 2007, p. 281-285).

Nejar ressalta que a linguagem quintaniana deseja atingir sentidos para além do dito. O pesquisador, entretanto, observa que muitas vezes o poeta gaúcho é mais celebrado por sua simplicidade na comunicação do que por seu poder de ser “mago das imagens, conhecedor da alma e morador da rua dos cataventos” (NEJAR, 2007, p. 285).

Quem aprecia realmente as palavras de Quintana, as aprecia com tamanha emoção e passa a lê-lo principalmente pelo viés do imaginário. Isso ocorre, segundo Bordini (2006, p. 10), porque o lirismo quintaniano traz um tom capaz de mobilizar seu leitor, mesclando a ficção literária com sua própria vivência. De acordo com a autora, não “é sem motivo que o público do poeta ama seus textos e os guarda na memória: seu poder de convicção é tão intenso, que o leitor os sente como seus” (2006, p. 10).

Bordini explica que a estética do texto de Quintana é a da sugestão. Na luta com as palavras, segundo a autora, o texto quintaniano carrega um pouco da modernidade poética, levando para a poesia elementos como o coloquialismo, os ritmos quebrados, o fragmentar do verso, as imagens que não são esperadas e a autonomia do sujeito lírico. O poeta gaúcho procurava a palavra ideal para harmonizá-la ao ritmo e à melodia. Conforme Bordini, ele não pedia para interpretar sua poesia, mas para senti-la e degustá-la sob a forma de leitura silenciosa e perene. Para Quintana, a poesia é “‘sintoma do sobrenatural’, porque vence o tempo” (BORDINI, 2006, p.12).

Walmir Ayala, na apresentação da obra *Antologia Poética* (2004), considera a poesia de Quintana como uma das mais simples e desmistificadas. Na pureza do silêncio, ao guardar as emoções perdidas, o poeta gaúcho propõe um exercício da memória como um jogo de prazer. O autor também observa a musicalidade e a oportunidade de aproximação entre o real e o imaginário que os textos quintanianos oferecem ao leitor. Ler o que o poeta gaúcho escreve, para Ayala,

é das coisas mais saborosas que qualquer alfabetizado pode desfrutar. Principalmente porque na música de seus versos palpita uma vida possível, uma vida da qual nós, leitores, nos apropriamos com gula, e lemos e relemos ouvindo o realejo, apalpando os fantasmas, os cataventos, as confidências com Deus, e o humor, ah, esta ponta diabólica de humor que lhe enfeita o lirismo e nos aporta inesperado riso (AYALA, 2004, p. 4).

A capacidade de se aproximar da criança, mesmo com todo o simbolismo que sua obra apresenta, foi outro motivo que levou à escolha do livro *Lili inventa o mundo* para análise nesta dissertação. A coletânea foi publicada pela primeira vez em 1983. Outra motivação, já apresentada anteriormente, é o fato de constar entre as obras selecionadas pelo PNBE. Das 60 poesias selecionadas por Mery Weiss para compor o livro, cinco serão analisadas pontualmente nesta dissertação no intuito de pensá-las como aspecto constitutivo do homem e que leva o leitor a

reflexões em torno de seu interior e exterior. São elas: “Dorme ruazinha” (2005, p. 13), “Viver” (2005, p.16), “Velha história” (2005, p. 20), “Pausa” (2005, p. 22) e “Outono” (2005, p.24).

Num rápido panorama da obra, a começar por “Dorme ruazinha” (2005, p. 13), é possível notar que Quintana desperta o imaginário do público infantil de forma autêntica, sem trair ou fazer uso da inferiorização do destinatário (BORDINI, 1986). Numa outra boa parcela dos textos de *Lili inventa o mundo*, o autor parece mais estar falando para e do eu adulto do que do eu infantil. “Canção da ruazinha desconhecida” (2005, p. 21), no trecho “[...] Ruazinha em que penso às vezes/ Como quem pensa numa outra vida/ E para onde hei de mudar-me, um dia, / Quando tudo estiver perdido [...]” ajuda a sustentar tal percepção.

Lili é menina travessa e esperta e assume a função de fio condutor no livro, embora não esteja presente em todos os poemas que o compõem. Em “Essa não!” (2005, p. 32), aparece o relato de como Lili teve conhecimento dos antípodas, e, em “Vozes da natureza” (2005, p. 40), a menina chama o sapo de bicho-nenê. Já “Mentiras” (2005, p. 10) revela o universo de vida da garota (o faz-de-conta). No reino da princesa Lili, retratado por Quintana, o tempo não acompanha o tic-tac do relógio.

Quintana explora a diversidade de temas, envolvendo desde a mãe de três letras: “Mãe” (2005, p. 15); passando para o anjo travestido de Frankenstein, visto por Lili em “O disfarce” (2005, p. 34), até chegar à cidadezinha cheia de graça que aparece no poema “Cidadezinha” (2005, p. 9). A leitura de *Lili inventa o mundo*, entretanto, não pode se limitar às palavras. Deve se estender à linguagem visual, que inclui observação não apenas das figuras, mas também das cores, da disposição das letras e das páginas e de todos os demais recursos de produção de imagem. Isso porque a ilustração, como sustentam Ramos e Panozzo (2004), pode exercer diversas funções, como narrar, representar de maneira simbólica ou de atuar esteticamente. De acordo com as autoras, a partir da relação que a ilustração estabelece com a palavra e com o leitor, tem condições de orientá-lo na concretização do livro. Essa orientação se dá por meio da interação entre as linguagens, pois a “ilustração, assim, é vista em confluência com a linguagem verbal, ampliando as possibilidades semânticas” (2004, p. 14).

Em *Lili inventa o mundo*, as funções citadas pelas pesquisadoras se revezam conforme os poemas dispostos nas páginas. As ilustrações, assinadas por

Suppa, enriquecem os textos. Vestida de princesa, a protagonista entra e sai do livro, visitando as páginas como se estivesse voando pelas dimensões da existência humana. Vai do céu à terra num estalar dos dedos. Toca a flor, irrita o sapo, brinca de ciranda, mostra seu autor em foto, sente medo, dorme, vira-se de pernas para o alto e, de uma cidade pequena, com flores, florestas e animais, descobre o mundo. Nesse passeio de Lili pelo universo, ilustrador e escritor revelam as possibilidades que a poesia gera em termos de conhecimento.

A produção de Quintana vai ao encontro do que Bordini (1986, p. 39) expõe sobre a influência da poesia. Conforme a autora, em contato com o texto poético, a criança é tomada por vivências que a afastam de seu meio familiar, linguístico e social, sem que haja necessidade de abandoná-los, mas contribuindo para o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das ideias.

### 2.3 OS MISTÉRIOS DE UMA RUAZINHA DE QUALQUER CIDADE

O processo educativo que se inicia na infância ocorre não somente no ambiente escolar, mas também na família e na vida em sociedade. O brincar com movimentos, objetos e palavras faz parte da experiência infantil, da mesma forma que a aquisição de conhecimentos por meio da leitura poética e do exercício da imaginação. Aberastury (1992, p. 55) explica que a criança que brinca desenvolve um processo de investigação “e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e, em contínua mudança, inclui um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade”.

Os ambientes sociais e o lúdico integram o cotidiano dos pequenos. Nesse sentido, a educação não pode ser pensada distante ou sem levar em conta um dado contexto de relacionamentos e de estruturação física. Conforme Vygotsky (1984), o estímulo ao desejo de aprender, à busca de conhecimento, às descobertas, é indissociável do meio e do contato com tudo o que esse meio proporciona.

Em “Dorme ruazinha” (QUINTANA, 2005, p. 13), primeiro poema selecionado para análise nesta dissertação e que está descrito a seguir, observa-se muitos recursos presentes na infância e que tendem a aproximar a criança do texto, ou melhor, do mundo poético, que é um campo onde o ato de educar se dá também

pelo imaginário e pelos sentimentos que as palavras chamam para o interior e exterior do infante. Nessa análise, serão pontuadas, com base principalmente na teoria descrita no primeiro capítulo desta pesquisa, as características expressas nessa poesia e que contribuem para a criança aprimorar suas experiências, seu autoconhecimento e suas descobertas a partir da leitura literária.

A ruazinha é a protagonista do soneto de 14 versos transcrito abaixo e é ela que se mostra cativa à criança:

Dorme ruazinha

Dorme ruazinha... É tudo escuro...  
E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?  
Dorme o teu sono sossegado e puro,  
Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...  
Nem guardas para acaso persegui-los...  
Na noite alta, como sobre um muro,  
As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,  
O vento enovelou-se como um cão...  
Dorme, ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são  
Que até parecem, pela madrugada,  
Os da minha futura assombração... (QUINTANA, 2005, p. 13) <sup>9</sup>.

Nesse poema, o eu-lírico personifica e dá vida a algo inanimado. É a figura de pensamento presente no texto. A rua guarda histórias mesmo quando o dia desaparece e a noite nasce. A rua, seja de chão batido, pedras, calçamento, asfalto, faz parte da vida de qualquer pessoa. É solo que abriga a brincadeira da criança, principalmente nas periferias. A bola corre por ela enquanto os meninos e meninas se divertem fazendo gols e driblando o movimento dos carros. É foco do olhar da garota ou do garoto que fica na janela de casa para observar quem passa, para conversar com as amigas e amigos, para dar asas à imaginação.

As ruas, especialmente as das grandes cidades, muitas vezes servem até mesmo de abrigo às crianças sem lar, ao menino abandonado pelos pais, à menina que fugiu e se entregou às drogas. Por circunstâncias inoportunas, essas vias normalmente consideradas públicas podem servir de palco para um aprendizado

---

<sup>9</sup> A identificação autoral de cada uma das cinco poesias analisadas neste estudo será colocada uma única vez, logo abaixo da íntegra do texto. Nas demais menções que vierem a ser feitas a essas poesias ou em que o título de cada uma aparecer, não será repetida a autoria.

informal a crianças que nunca tiveram família ou acabaram perdendo a sua ao longo da pequena experiência de vida.

Nesse texto, o eu-poético tenta colocar para dormir a ruazinha, que não parece ser de uma metrópole movimentada, mas de uma cidade senão calma, em situação de tranquilidade. O soneto – que é uma forma poética italiana cujo nome revela tratar de uma pequena canção (FISCHER e FISCHER, 2006, p. 33) – de Quintana abre espaços às mais distintas interpretações. São as palavras devidamente colocadas no contexto de uma ordem poética interna que viabilizam essas interpretações. Verifica-se o equilíbrio no uso dos termos já no começo do texto: “Dorme ruazinha... É tudo escuro...”. O tom imperativo do verbo dormir é suavizado pelo emprego do diminutivo no instante em que o eu-lírico se dirige a quem neste momento lhe importa. E essa ideia de pequenez aparece para recorrer ao afago, demonstrando certa proximidade, carinho e afeto entre quem dá a ordem e quem a recebe.

A reticência reforça essa insinuação de informalidade, porque sugere algo a mais, ou seja, algo que não foi dito, mas que em pensamento se coloca. É espaço que se abre para quem está lendo o texto. Ao leitor, o eu-poético se inicia também lançando as características do ambiente e do estado dessa rua, ao informar sobre a escuridão. Logo depois dessa primeira pista da aparência visual, outra parada. É mais uma reticência para instigar o leitor a prosseguir por conta própria.

Sorrenti (2007, p. 82) frisa que o mais importante, na leitura de um poema em sala de aula, é sentir os versos e o encanto de sua elaboração. Entretanto, a autora sinaliza que conhecer certos tópicos e recursos estilísticos, como as figuras de palavras, as figuras de construção e as figuras de pensamento (aqui se enquadram, por exemplo, a reticência e a personificação), aplicados no texto corroboram para sua fruição. Sorrenti constata que essas figuras fazem parte da construção literária.

As figuras de linguagem ajudam a evocar as imagens poéticas. Uma das características do lirismo é a possibilidade de contemplação a partir da imagem e da sonoridade que o texto articula, despertando sentimentos sejam eles de comoção, concordância ou mesmo de indignação. No segundo verso de “Dorme ruazinha”, o eu-poético se insere no poema em primeira pessoa. Ao mesmo tempo, incita a participação do leitor, ampliando a descrição da rua, que era até então visual, por

meio de um componente sonoro expresso na seguinte indagação: “E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?”.

Imagens e sons alimentam o texto poético. Pondé (1984) ressalta que toda imagem torna próximas ou conjuga realidades contrárias, até mesmo aquelas colocadas num primeiro momento bem distantes entre si. “A imagem não explica a realidade: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la” (PONDÉ, 1984, p. 127). Pela e na imagem, o leitor também pode elaborar novas construções, as quais poderão ficar restritas à sua imaginação. E é para isso que “Dorme ruazinha” descostura caminhos, projetando o silêncio, a tranquilidade e a segurança do local em que se encontra para bem perto do leitor.

O texto explora a repetição e brinca com as palavras e com os versos: “Dorme o teu sono sossegado e puro, / Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos... / Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...[...] / Dorme, ruazinha... Não há nada...”. Novamente, o eu-lírico volta-se à caracterização do estado da rua, substantivo feminino tão presente nas estruturas textuais quintanianas. Aparentemente, mostra-se numa espécie de conversa com a ruazinha, amparando-a num modo protecionista. Os “nãos” que se repetem ao longo do texto referendam algo positivo, sustentando, por exemplo, essa proteção que o eu-lírico tenta conceder à rua. Pode ser visto como um amparo que a voz poética afirma e reafirma nos instantes em que se situa no texto, como quando enfatiza: “Não há ladrões, eu te asseguro...”.

No segundo quarteto, o verbo dormir no imperativo é retomado sem o vocativo ruazinha, o qual volta ao texto seguido do “dorme” no segundo e último terceto. Os adjetivos “sossegado” e “puro” da primeira estrofe propõem ao sono uma personificação, pois são qualidades normalmente direcionadas ao estilo e ao caráter dos humanos. Para além dessa leitura, pode-se pensar que são atributos irrelevantes, na medida em que o sono por sua natureza já pressupõe uma condição de inércia, um momento de sossego e estagnação. Contudo, na poesia, o uso de acréscimos e reafirmações de sentido para além do que a própria palavra já obviamente significa é aceitável, pois acaba acentuando propositadamente e de maneira interessante determinado efeito ou alusão.

“Dorme ruazinha” não tem compromisso com a cronologia. As estrofes abrem espaços para o receptor conversar com o texto sem que ele precise se ater ou se restringir a uma possível sequência lógica dos termos. Paz (1982), nesse

aspecto, lembra que a poesia não é linear. Ela trabalha com a não linearidade, esclarece o autor, salientando que essa característica interfere na conexão entre quem produz o texto e quem recebe.

Justamente porque transgride as normas objetivas e racionais, o texto de Quintana institui uma outra lógica que bate à porta do ilogismo infantil. E o ilogismo, como esclarece Bocheco (2002, p. 47), é uma “inversão do sentido comum”, que, no caso da poesia, aparece quando mostra “o mundo fora de seus ‘devidos lugares’; seres e palavras mostram-se de ‘pernas para o ar’ com a instauração de uma ordem que promove o desvio da norma, a quebra do regulamento, a ruptura com a linearidade do olhar diante da realidade”.

Para essa outra lógica vigorar, a imagem assume um papel fundamental na estruturação do poema, cujo texto mantém uma organização interna própria. A seu lado, a linguagem se coloca. E a literatura, como lembra Pound (1990), é linguagem carregada de significado. São as palavras e suas associações que, literalmente, abarcam esses significados.

“O vento está dormindo na calçada, / O vento enovelou-se como um cão” projeta outra imagem que articula a fantasia e os sentimentos do receptor. Exalta uma espécie de movimento que se direciona ao interior de quem lê. A imagética faz nascer uma espécie de espiral que vai enrolando circularmente a emoção de quem interage com as palavras. Essa visão é capaz de manifestar o que apenas o sentimento consegue captar. Ela não é evidente e posta com clareza. Pelo contrário: é, na maioria das vezes, obscura, subjetiva e de difícil entendimento, porque oferece ao leitor uma espécie de jogo criativo.

De acordo com Paz (1982, p.129), na poesia, a imagem afirma aquilo que a linguagem aparentemente não consegue concretizar com palavras. “A imagem diz o indizível: as plumas leves são pedras pesadas. Há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer”, explica o autor.

O texto, no trecho do vento e do cão, pode manifestar um retrato do abandono, da solidão, ou ainda servir de reflexão sobre a solidariedade e a condição que a natureza reserva à vida dos homens e dos animais. Estrategicamente, o objeto de comparação envolve um animal. É também mais um recurso de proximidade com a infância. Qual criança nunca desejou ter um bicho de estimação

e, de preferência, um cachorro? Pode ser a figura de um cão fiel companheiro, com quem pode conversar, brincar, imaginar histórias e até brigar.

Atentando-se para o substantivo “vento”, que aparece duas vezes no primeiro terceto, vem à lembrança a noção de mobilidade, de dinamismo. Todavia, o vento expresso no nono verso do poema (“O vento está dormindo na calçada”) tem a companhia de verbos (“está dormindo”) que indicam uma postura estática, colocando-o numa situação de aparente imobilidade. Ocorre aqui uma quebra do provável: é o vento que se acomoda.

No verso seguinte, o vento age de modo inusitado, provocando deslocamento, breve agitação, no sentido de fechar-se, esconder-se como se fosse uma suave brisa estacionando sobre as coisas: “O vento enovelou-se como um cão”. A representação do ato de dormir sugere uma imagem extraordinária ao leitor, além de oferecer uma comparação, para torná-la ainda mais próxima do real ou, talvez, do irreal, dependendo das hipóteses de leitura que o receptor elaborar.

O vento enrolando-se como os cães de rua costumam fazer quando se encolhem para aplacar o frio da noite ou para convidar o sono a chegar é algo que subverte o olhar comum. Nesse contexto, o poema mostra a sua capacidade de prosseguir principalmente depois de contatar com o leitor. Paz (1982, p. 193) esclarece que, por ser uma obra, um poema detém uma unidade, que não é física ou material, mas que fica submetida a um desejo transformador.

A circularidade poética aparece também na opção estrutural com que foi concebido o poema. Ele inicia com uma estrofe que traz na primeira oração um convite com sutil nuance de ordem: “Dorme ruazinha... É tudo escuro...”. E o desfecho se dá num terceto que insinua apenas a presença solitária do eu-lírico num sentido sobrenatural: em formato de assombração. Ao mesmo tempo em que essa circularidade vai assumindo ares de tranquilidade, de calma, porque os movimentos na rua mostram-se paradoxalmente quase que invisíveis ao longo do soneto, ao final, esse percurso é quebrado, a partir da inserção dos passos de alguém que parece não existir. À criança, a noite é instante de serenidade, mas também de receios, de medos, porque, na ficção, é nesse momento que os fantasmas geralmente costumam povoar tanto ambientes fechados como abertos.

Vygotsky (2003) explica que meninos e meninas, quando pequenos, necessitam criar e recriar mundos, tomando como partida o que os cerca e o que vêm às suas lembranças. Entre as questões mais importantes da psicologia infantil,

o autor destaca que figuram exatamente a capacidade criadora nas crianças, o fomento dessa capacidade e seu valor para o desenvolvimento infantil. A criação oriunda da fantasia formata cenários em que a criança, assim como o poeta, reproduz sensações, olhares e impressões.

O eu-lírico observa a ruazinha que “construiu” e vê: “Só os meus passos.../ Mas tão leves são / Que até parecem, pela madrugada, / Os da minha futura assombração...”. São os passos do poeta, ou o leitor também pode tocar suave e assombrosamente a ruazinha com as suas pegadas por meio dos vazios que a linguagem poética proporciona? A criança configura sentidos que entende adequados, confiando ou desconfiando do texto. É a sua experiência que vai pesar e contribuir nas reflexões e decisões sobre o texto. E o saber dessa experiência, como explica Larrosa (2002, p. 27), depende do ser humano que o vive.

Mas as perguntas não param por aí. Será que o poeta estava realmente em contato físico com a rua? Quem sabe a olhava de longe ou, ainda, a idealizava ou a reconstituía a partir de seu baú de memórias e vivências. Os vazios que dão origem a esses questionamentos e que podem ser vistos, por exemplo, no paradoxo explícito nos versos de transição do primeiro terceto para o segundo (Dorme, ruazinha... Não há nada... / Só os meus passos... Mas tão leves são), se abrem para o leitor se colocar no texto, se enxergar como um investigador e um construtor de novos reinos para além daqueles propostos pela poesia. É uma maneira de exercitar seus conhecimentos, lançar hipóteses e obter novas experiências por meio da palavra e do que ela faz com quem a acolhe.

Na musicalidade e ritmo das palavras dispostas nesse cenário tranquilo, o leitor mirim também é conduzido como se estivesse sendo guiado por uma canção de ninar. Trevisan (2000, p. 72) sustenta que o ritmo é o essencial do verso e está próximo dos sentimentos: “é a linguagem repetida com a finalidade de torná-la veículo apropriado da emoção.” As crianças carregam memórias das cantigas de infância. De acordo com Ramos (2005, p. 140), o primeiro diálogo da criança com a literatura oral/popular acontece, geralmente, pela cantiga de ninar, em que o adulto canta para o bebê, mesmo que não leve em consideração o sentido do que entoa. A autora percebe o quanto relevante é nas cantigas a interação com o tecido melódico e seu acolhimento.

Nesse aspecto, constata-se que a sonoridade presente em “Dorme ruazinha” pode proporcionar aconchego às crianças e ao público adulto. Além dessa interação

de que aponta Ramos (2005), a poesia de Quintana, a exemplo do canto de ninar, apresenta significações. Mesmo que imaginárias, essas significações emanadas da ruazinha são trampolins para a reflexão e para a criança articular pensamento, sensibilidade e emoção. Os sons também ganham fôlego nas rimas que permeiam o texto do início ao fim. São rimas cruzadas, que se estabelecem numa combinação entre o primeiro e o terceiro verso e do segundo com o quarto verso. Quando bem escolhidas, elas têm condições de estabelecer um jogo de palavras que, pela ludicidade, se apresenta convidativo ao leitor.

Em “Dorme ruazinha”, as rimas mostram-se de maneira sutil, com uma musicalidade tênue: “E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?/ [...] Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...”. Constata-se o encaixe das rimas que aparecem em sincronia no cruzamento de versos entre os quartetos e tercetos. A mesma combinação do final do primeiro verso com o do terceiro na primeira estrofe (“uro”-“uro”) se repete na segunda estrofe. E assim segue com o final do segundo e do quarto verso da primeira estrofe (“los”-“los”) em relação à segunda.

Eis as palavras que efetuam esse cruzamento de coincidências de sons em “Dorme ruazinha”: “escuro” – “puro”; “ouvi-los” – “tranqüilos”; “asseguro” – “muro”; “persegui-los” – “grilos”; “calçada” – “nada”; “são” – “assombração”. A rima pode aparecer de maneira secundária na poesia. Entretanto, quando usada, confere mais encanto e harmonia entre os versos. Seu aspecto musical agrada o ouvido infantil e também o adulto. É visível a atração que a rima causa especialmente às crianças pequenas.

Os pés do leitor podem estar distantes da rua explorada no texto, mas a possibilidade da observação alimenta o seu imaginário poético, fazendo com que esse mesmo leitor possa estar na rua sem realmente estar, possa querer saber sobre ela mesmo a distância. O eu-poético, entretanto, insinua estar nessa rua. Após dizer que nela não havia nada, ele, contraditoriamente, se coloca. Em primeira pessoa, afirma: “Só os meus passos... Mas tão leves são / Que até parecem, pela madrugada, / Os da minha futura assombração...”. Novamente, nesse último trecho do poema, a reticência se impõe como espaço aberto para o leitor entrar e dialogar ou confrontar-se com o texto. Outro aspecto a ser comentado é a presença da passagem do tempo (“pela madrugada”). Ao fazer essa indicação, o eu-lírico assegura ao leitor a que instante está se referindo.

Na ruazinha, a criança pode pisar silenciosamente: “E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?”. A partir dela, a criança tem condições de trabalhar o imaginário, porque a descrição do espaço fornece uma variedade de imagens inusitadas: “Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...[...]/ Na noite alta, como sobre um muro, / As estrelinhas cantam como grilos...”.

Aos jardins é assinalado um qualificativo comum a tais ambientes. Já “Na noite alta, como sobre um muro, / As estrelinhas cantam como grilos...” apresenta uma riqueza de articulações imagéticas. Uma delas é a aproximação entre o céu e a terra. A noite alta é o instante em que não há mais filete algum de sol, e a escuridão praticamente toma conta do céu. A comparação com o muro traz para perto aquilo que está distante: as estrelas que brilham. É o princípio do que não é lógico. O leitor, assim, é provocado a viajar e a refletir: as estrelas falam, estão próximas das pessoas, emitem sons? Senão, como podem cantar? E é, à noite, com base no que diz o senso comum, que os grilos geralmente exibem seu cantar.

São observações como essas que o educando pode depreender de um poema, para que ele possa sentir o valor artístico de um texto e o quanto ele pode significar à sua vida e à sua construção pessoal. Suzuki (2002, p. 12), no artigo “O belo como imperativo”, defende que é por meio da cultura ou da educação estética que o ser humano poderá se desenvolver de forma plena em suas capacidades intelectuais e sensíveis. Mas isso só ocorre, acresce o estudioso, quando esse homem se encontrar “no ‘estado de jogo’, contemplando o belo”.

Mais uma vez, no caso das “estrelinhas” que “cantam como grilos”, a imagem poética desafia a verdade e, como ressalta Paz (1982, p.137), não explica seu sentido. É o leitor que tem nas mãos a chance de atribuir alguma explicação conforme sua estrutura e sua capacidade de fantasiar. Paz acrescenta que, na composição poética, o universo deixa de ser algo feito de elementos de variadas naturezas para se transformar em um acervo de dados interligados. Segundo o autor, estrelas, lágrimas, objetos de uso pessoal, trens, mulheres, livros e tantos outros objetos e emoções distintas integram uma “imensa família, tudo se comunica e se transforma sem cessar, um mesmo sangue corre por todas as formas e o homem pode ser, por fim, o seu desejo: ele mesmo” (PAZ, 1982, p. 138).

E quanto aos lampiões que aparecem em “Dorme ruazinha”? Eles são raridades hoje em dia. Como podem estar presentes na ruazinha? Essa rua é de uma cidade antiga? Ela existe concretamente? Será que os lampiões não são

apenas uma recordação, e o que o eu-lírico está vendo e retratando não são, talvez, as lâmpadas modernas da atualidade? Como o leitor contemporâneo pode concretizar esses versos? E o educando, como os sente, vivendo-os particularmente, na medida em que as sensações também são parte importante do processo formativo?

Esses são outros dos vários questionamentos que o poema pode desabrochar para o leitor infantil e, por que não, também ao leitor adulto que se coloca disposto a viver de novo ou apenas recordar as cenas de sua infância ou ainda das infâncias que testemunhou ou desejou em certo momento viver. Um dos itens que prevalecem em “Dorme ruazinha” é a condição dada ao educando para elaborar ou reelaborar os ambientes internos ou externos pelos quais suas palavras e pensamentos desejam andar.

Para se ter uma dimensão mais precisa da obra, será brevemente tratada a apresentação gráfica de “Dorme ruazinha” na página impressa. Torna-se importante registrar a disposição do poema e das ilustrações e tonalidades que o cercam. Afinal, como bem pontuam Ramos e Panozzo (2004, p. 15), o conceito de texto transpõe as fronteiras do código verbal e tanto a linguagem textual como a visual (ilustração) “atuam na sensibilidade e na cognição do leitor para a concretização do livro”.

O texto “Dorme ruazinha” ocupa a parte superior da página em direção ao centro (ANEXO A). Inclinação para a direita, as estrofes escritas em preto são colocadas como que guiadas pelo título, que tem letras maiores, em cor amarela com contorno vermelho, e direciona o olhar do receptor suavemente para fora do livro. A cor predominante na página é azul celeste. Essa tonalidade ocupa aproximadamente 70% da página na função de pano de fundo.

Em termos de imagens gráficas, é Lili que se insere inicialmente. Vestida de menina com coroa de princesa, ela adormece sobre a lua crescente que a sustenta no canto esquerdo superior. O sono da menina parece aconchegante e profundo. Uma única estrela sugere a dimensão da temporalidade naquele instante congelado pelo livro. A figura de Lili junto à lua e próxima à estrela complementa ou mesmo ratifica o que a poesia traz em seu texto literal. Pode-se afirmar que a imagem, nesse sentido, exerce uma função narrativa.

Na parte inferior da página, uma casa de teto verde e paredes em tons de marrom e azul dá sequência à paisagem, que se completa com um portão

esbranquiçado, cercas pintadas de azul escuro, árvores verdes e o começo de uma outra residência. O complemento dessa segunda casa é deixado por conta de quem a observa. É o espaço aberto para o educando se aproximar à obra com sua própria intervenção ilustrativa.

O soneto “Dorme ruazinha” oferece à criança imagens, significados e ilustrações que podem auxiliá-la na hora de voltar-se para si no sentido de conhecer-se. Também sugere ao infante construções imaginárias referentes aos espaços próximos e, ao mesmo tempo, distantes de seu cotidiano. Um deles, mais subjetivo, é o da morte, que pode estar sugerida de modo implícito no trecho: “Só os meus passos... Mas tão leves são / Que até parecem, pela madrugada, / Os da minha futura assombração”. A finitude humana nem sempre é compreensível para a criança, no entanto, é um fenômeno presente na vida de todos. Talvez pelo foco poético, ela poderia ser abordada com mais frequência no ambiente escolar.

Outra possibilidade que o poema abre para o leitor é a exploração minuciosa e lenta das palavras dispostas no texto. Os versos parecem ter sido construídos cuidadosamente, com a intenção de explorar as palavras de forma substancial, aproximando-se de sua essência. Na próxima poesia em análise nesta dissertação, intitulada “Viver”, essa constatação fica ainda mais explícita e leva à reflexão sobre as distâncias entre as parcas e as profundas experiências, ou seja, entre o público infantil e as pessoas de idade mais avançada.

#### 2.4 OS DESEJOS QUE VIVEM NA INFÂNCIA E NAS ANTIGAS EXPERIÊNCIAS

Os rituais podem ser simpáticos às crianças e aos adultos. Normalmente, eles interferem no emocional e no dia-a-dia das pessoas. Também influenciam, denotam e perpetuam a cultura dos povos. Huizinga associa o rito às expressões do jogo sagrado, o qual marca a essência poética. O autor esclarece que o “ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo” (HUIZINGA, 2007, p.193).

A vinda do bebê ao mundo, seu batismo, seu primeiro sono, suas primeiras experiências na vida seguem rituais que os pais ou responsáveis cultivam e guardam em gavetas, fotografias, documentos, palavras, lembranças e sentimentos. O ingresso da criança na vida escolar e os avanços de etapas e níveis de ensino

têm nos ritos o sustento de cerimônias tradicionais que se perpetuam por anos e mais anos.

Cada ritual tem suas peculiaridades e, quando o termo é usado popularmente, pode até mesmo ser confundido com as manias das pessoas. É como se os povos dependessem dos ritos para tomar decisões ao longo do cotidiano. Cada cidadão estabelece maneiras de conviver com as esferas do real e do imaginário nas diferentes etapas de sua trajetória. Há quem diga, por exemplo, que os mais velhos vão se assemelhando às crianças quando avançam nas casas da vida. Talvez o ditado carregue certa razão e tenha se transformado em poesia pelas palavras de Quintana.

Em “Viver”, segundo poema em análise nesta pesquisa, o poeta mostra dois seres em faixas etárias diferentes e, com o suporte das palavras, reproduz momentos vivenciados por ambos. Esse segundo texto será observado, associando os possíveis conhecimentos do educando à perspectiva de seu crescimento, das relações que constitui e consegue trabalhar imageticamente a partir da poesia e das experiências de leitura e de vida. Na perspectiva do eu-lírico, o ato de viver é assim sintetizado:

Viver

Vovô ganhou mais um dia. Sentado na copa,  
de pijama e chinelas, enrola o primeiro cigarro  
e espera o gostoso café com leite.  
Lili, matinal como um passarinho,  
também espera o café com leite.  
Tal e qual vovô.  
Pois só as crianças e os velhos conhecem  
a volúpia de viver dia a dia,  
hora a hora,  
e suas esperas e desejos nunca se estendem  
além de cinco minutos... (QUINTANA, 2005, p. 16).

Esse texto não traz a configuração tradicional de um poema, com rimas. O eu-lírico assume-se como um narrador em terceira pessoa. Mostra-se como um observador que se encontra um pouco distante do espaço sugerido pelo texto, porém sabedor das vidas e das características de vovô e de Lili. A postura do eu-poético sugere ser um narrador infantil. A expressão “vovô”, dita e repetida, ratifica essa observação ao leitor.

Além disso, “vovô” é uma denominação conhecida para a maioria das pessoas, o que facilita as observações iniciais em relação ao texto. Conforme Levin

(1975), na leitura de um poema ou de uma poesia, são acionadas diversas manifestações, entre as quais: “o conhecimento daquela parte do código lingüístico que o poeta e nós temos em comum” (LEVIN, 1975, p. 90). É por meio dessa etapa de leitura, com reconhecimento de termos que já integram o repertório de vida do leitor, que pode iniciar a primeira aproximação dele com o texto.

Ao começar com a frase “Vovô ganhou mais um dia”, o eu-poético dá o tom emocional da leitura que prossegue e referenda o verbo que serve de título (“Viver”). Uma das imagens poéticas encontradas nesse trecho indica tensão, ancorada no verbo ganhar, já que aos velhos um dia a mais de existência pode ser considerado um presente. Por outro lado, a força mais cortante apresenta-se justamente na agonia de que o tempo passa rapidamente e é necessário vivê-lo, senão ele escapa.

Candido (2008, p. 30) observa que a tensão gerada por elementos ou significados contraditórios cria condições para organizar um poema através de uma “unidade dialética”. Talvez para a criança leitora essa tensão não fique clara, entretanto, aos poucos, sob orientação do professor, tem condições de ficar manifesta. E aqui é válido considerar que não há uma homogeneidade de leitores e nem de educadores. Pound (1990, p. 38) observa essa diferença quando diz que a aspiração de dois leitores não tem de ser igual. No entanto, o educador pode começar a instigar o gosto de seu aluno pelos textos literários.

Para o público infantil, na leitura de uma poesia como “Viver”, que une dois extremos da vida em torno de um mesmo anseio, o educador pode também incentivar a criança a ampliar seu campo de visão no que se refere ao eixo imagético. Os pequenos nem sempre sabem que dispõem de livre arbítrio para elaborar ou aperfeiçoar construções imaginárias a partir da leitura literária. Esse percurso de construção de imagens tem a ver com uma das esferas poéticas citadas por Pound: a “fanopéia”, que tem relação com o uso da palavra “para lançar uma imagem visual na imaginação do leitor” (POUND, 1990, p. 41). Essa imagem não é algo estático, pressupõe dinamismo, movimento.

É num estado de liberdade e ação que as palavras em “Viver” descrevem vovô e Lili. A descrição é um recurso saliente nos primeiros versos do texto. “Sentado na copa, / de pijama e chinelas” é como o eu-lírico relata vovô inicialmente. E a sequência é determinada por um ato do personagem: “enrola o primeiro cigarro / e espera o gostoso café com leite”. A rima imperfeita criada pelos vocábulos “chinelas” e “espera” e seu som aberto principalmente pela vogal “e” atribui à leitura

do texto um ritmo pacioso para introduzir o que realmente o vovô aguarda: “o gostoso café com leite”. A imagem que o adjetivo “gostoso” projeta do jeito que está posto prolonga a intensidade do significado que carrega em relação à bebida aguardada pelo vovô.

Para descrever Lili, cujo perfil inicial sinaliza uma menina inquieta, o eu-lírico prefere o comportamento em vez de detalhar a aparência ou citar alguma ação da garota. O adjetivo “matinal” empregado e atribuído à menina numa comparação com passarinho sintetiza e, ao mesmo tempo, oferece um leque de imagens que podem ser trabalhadas conforme a trajetória do leitor. Uma delas é a valorização da inquietude infantil. O matinal pode ser associado à rapidez com que a criança, na maioria das vezes, aceita desafios ou corre para as brincadeiras. O educando dos anos iniciais, nesse caso, tende a criar uma imagem de aproximação à figura de Lili. Por consequência, tem-se a figura do passarinho, que, de um certo modo, traz à mente a ideia de liberdade, ânsia comum no âmbito da infância, quando os pequenos insistem em fugir das regras ou limites dos pais ou mesmo dos rigores das instituições escolares.

A linguagem figurada, que surge em “Lili, matinal como um passarinho, / também espera o café com leite”, é típica da poesia. A representação da garota que desperta, que amanhece cedo e fica à expectativa da chegada de algo suscita a associação com os desejos que o leitor infantil alimenta interiormente ou mesmo sob o enfoque material.

O caráter figurativo é mais forte na estrutura poética, porque se ocupa de um episódio, de uma ideia, de uma emoção, de um imaginário e, assim, explora o aqui e o agora da experiência de vida do homem (AMARILHA, 1997, p. 26). Aguiar (2004, p. 34) prossegue nesse raciocínio e acrescenta que, por meio das imagens que constroem o texto, o poeta deseja um significado que não é expresso pela razão, mas que se insinua no todo, ou seja, na unidade de sua elaboração poética. A estrutura textual de “Viver” se apresenta inicialmente em tom de descrição, depois compara e aproxima os estilos de Lili e vovô. Por final, sugere uma explicação para essa proximidade de postura entre os dois, embora no texto o eu-lírico insinua uma diferença de idade, apesar de não mencionado o tempo de vida de cada um.

A sonoridade é outro aspecto presente por meio da aliteração produzida pela reprise do fonema “v” nas palavras “velhos”, “volúpia” e “viver”, as quais vêm impressas nas orações “Pois só as crianças e os velhos conhecem / a volúpia de

viver [...]”. A musicalidade potencializa-se pela sequência de “v”. O som na pronúncia e volúpia corresponde à sua intencionalidade enquanto significado e enfatiza ainda mais o sentido poético do verbo que a segue: “viver”. Pound (1990, p. 41) esclarece que na literatura usa-se uma palavra ou um conjunto delas para saturá-las de determinado som com o objetivo de conquistar um efeito. Esse processo o autor denomina “melopéia”.

Como figura de construção na articulação da linguagem e como complemento que intensifica o significado literal de viver, surge a repetição das palavras “dia” e “hora”, no seguinte trecho: “Pois só as crianças e os velhos conhecem / a volúpia de viver dia a dia, / hora a hora, / e suas esperas e desejos nunca se estendem / além de cinco minutos...”. Tais palavras assumem-se em dose dupla como marcas temporais.

A palavra repetida leva a criança a ensaiar com prazer o fonema que aprendeu ou que passou a apreciar. O voltar a dizer a mesma palavra várias vezes está presente nas brincadeiras e jogos infantis, mecanismos que acompanham a dinâmica da poesia direcionada aos pequenos. Nesse sentido, a repetição num texto pode se tornar familiar à criança e convidá-la a prosseguir na leitura, estabelecendo aproximações ou distensões para com o dito e também com o não dito.

No caso da repetição expressa num texto poético, torna-se ainda mais convidativa aos pequenos. É esse tipo de alimento poético que, aos poucos, vai fazendo a criança se perceber no seu próprio desenvolvimento. Também vai ajudando-a a estabelecer relações com aquilo que julga real e aquilo que vai além, que atinge o seu lado mais sensível.

As diferentes sonoridades vindas de repetições, aliterações e ritmos explorados no texto têm relação com a passagem do tempo e com a pretensão de dar sentido às palavras. Nessa perspectiva, Paz (1982, p. 69) sentencia: “o ritmo não é medida, mas tempo original”. E o tempo destrói-se permanentemente e, ao fazer isso, se repete. A infância acompanha o andar do tempo e se modifica. Na leitura poética, a criança, principalmente quando dispõe do incentivo do professor, tem a oportunidade de se emaranhar nessas modificações e passagens do tempo. Com isso, pode ir construindo novos sentidos às palavras que compõem o texto e que também o compõem na condição de educando.

A poesia em análise nesta parte da dissertação aborda um ritual cotidiano de vovô e de Lili. São modos de viver que acompanham as passagens de tempo e em

determinados ritmos e sentidos. Paz (1982) salienta que os rituais e contos míticos revelam a impossibilidade de separar o ritmo de seu próprio sentido e tempo. A relação do histórico e dos avanços das civilizações também é associada ao ritmo. Ele marca o movimento das invenções e das modificações sociais.

Ao final de “Viver”, surge uma reticência. Ela ocupa o papel de figura de pensamento e serve de convite, de abertura de um tempo para o leitor participar da tessitura de palavras e elaborar suas invenções mesmo que situadas no campo da imaginação. Os três pontos seguidos servem de símbolo ao que não está dito no texto, mas que pode ser completado ou elaborado pelo receptor. É como se o eu-lírico oferecesse ao leitor a alternativa de também desfrutar ou ser um pouco criador-emissor de pensamentos ou palavras poéticas. Esses espaços abertos pelo autor são vazios que podem ser ocupados pelas reflexões do leitor.

Os vazios são os espaços em que o receptor tem condições de se colocar e de sustentar suas impressões criativamente no e a partir do texto. Enquanto o vovô recebe da vida mais uma oportunidade para repetir seu ritual diário, Lili salta para a vida que tem inteira pela frente também num estilo próprio. Em comum, velho e criança partilham o nascer do dia de maneira semelhante. As aspirações de ambos são basicamente as mesmas: vovô “espera o gostoso café com leite” e Lili “espera o café com leite”. O eu-lírico reafirma essa proximidade quando insinua: “Tal e qual vovô”.

Especificamente sobre o que esperam vovô e Lili, uma leitura enigmática pode ser feita. Como seria esse café com leite tão aguardado pela criança e pelo adulto experiente? Seria diferente o café de um e de outro, ou ambos teriam o mesmo cheiro, o mesmo paladar, a mesma consistência? Afinal, o que é o que é essa bebida? O que é o que é realmente esta espera do velho e da menina? São reflexões que, a contar de um aprofundamento sobre o texto, transpassam a camada de leitura superficial e incitam a criança a discorrer em torno de suas inquietações. Ela é um pouco essa Lili descrita na poesia e que colabora na estruturação desse texto literário, ou não? Novamente a tensão da dúvida, do jogo e da curiosidade.

Para o leitor, o desejo material de Lili e vovô mostra-se praticamente o mesmo (a vontade de beber o café com leite pela manhã). Entretanto, com sua experiência e seus vícios, vovô apresenta certas diferenças, observado seu comportamento na comparação com o de Lili. A ação de enrolar o cigarro dá sinais

de calma e de um ritual mais prolongado de parte do vovô. O pijama e as chinelas são indícios de que os movimentos do corpo do vovô já não são os mesmos do passado, já não são como os de Lili, que deve saltar da cama rapidamente, a cada novo dia. Mas como se daria esse caminhar do vovô? Tal questionamento corresponde a mais um dos vazios que o texto deixa para o leitor preencher e prosseguir na abstração e na vivência textual.

As imagens poéticas elevam a riqueza das palavras e remontam ao estado primeiro do homem, ou seja, à essência, aos passos iniciais da memória e da história humana. O conhecer ou o reconhecer por imagens, pelo visual, é algo atraente e envolvente para o público infantil.

No contexto da imagética mesclado à realidade, Barthes (2007, p. 21) cita a representação como uma das forças da literatura. Segundo o autor, do ponto de vista do saber, a literatura tem o real como objeto do desejo. Quintana em “Viver” faz um recorte da realidade e, utilizando-se do estilo narrativo, constrói uma poesia. Barthes realça, ao mesmo tempo, que a literatura “é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível” (2007, p. 22). Nesse sentido, ao tocar na campainha da fantasia, o eu-poético exprime à criança uma visão sobre as atitudes de uma pessoa em idade avançada. Mostra ainda que a ansiedade do vovô é similar à do infante.

Um educando ao se deparar com esta poesia pode projetar várias dúvidas. Uma delas é sobre a localização dos personagens. Estão no mesmo ambiente, partilham o mesmo espaço ou residem em casas diferentes? O texto traz Lili e seu vovô ou é qualquer vovô do mundo? E Lili é a neta do vovô ou qualquer criança do mundo? O texto fornece fendas para o leitor desvendar o que parece um mistério, um enigma, e para o leitor fazer a afirmação que quiser ou que considerar mais adequada, conforme sua própria trajetória social de vida.

A poesia permite identificações ou afastamentos de acordo com o olhar que a criança direciona ao texto. A polissemia se coloca neste momento e é uma característica do gênero. Diante disso, todas as interpretações ou não interpretações são autorizadas na leitura poética. De acordo com Sorrenti (2007, p. 42), a plurissignificação é que leva ao entendimento de que sempre cabe mais um sentido em cada palavra colocada num poema. E os sentidos precisam estar presentes tanto no cotidiano infantil como no do adulto. Paz (1982, p. 23) salienta que o mundo dos seres humanos é o mundo do sentido. A existência humana, assinala o autor, é

capaz de aceitar a incoerência, a desordem, e a loucura, porém não tolera a ausência de sentido.

Em “Viver”, o eu-lírico pontua uma ligação de sentidos entre a infância e a fase do adulto idoso. O narrador leva a criança, apesar de sua distância de idade, a ficar mais próxima e parecida com o vovô por meio de hábitos que ambos têm e que são muito parecidos. Além do café com leite, o que mesmo ganha destaque é a vontade que os dois demonstram de ver seu anseio atendido rapidamente.

A pressa e a impaciência interior dos personagens se acentuam e ficam mais evidentes no seguinte trecho: “Pois só as crianças e os velhos conhecem / a volúpia de viver dia a dia, / hora a hora, / e suas esperas e desejos nunca se estendem / além de cinco minutos...”. A explicação dessa última parte vem antecedida de uma reticência que finaliza a poesia. Os três pontinhos seguidos, conforme Fischer e Fischer (2006, p. 33), correspondem a uma das marcas características da poética. De acordo com os autores, Quintana utilizou até mesmo de maneira abusiva esse recurso, que instiga alguma fala a mais ou algo que mereça atenção/conclusão.

Em termos de visual gráfico, o texto se encontra disposto numa página par da obra e divide espaço com outra poesia. Ambas dispostas sobre um fundo de cor azul claro. “Viver” é colocada na metade inferior da página (ANEXO B). O título vem em tom vermelho e contorno preto, e as letras do corpo da poesia estão impressas em preto. Lili, com sua roupa, sapatos e coroa de princesa, e outras duas crianças literalmente circulam pela página, onde se encontra a poesia, e pela página seguinte, que é espelhada com a primeira.

Essa ilustração pode significar, por exemplo, uma proposta de vida mais descomprometida se comparada com a seriedade e a rigidez do modo adotado por boa parte dos adultos da atualidade. O desenho sugere um passeio leve e agradável pela vida na infância ou pela vida na velhice, cada qual com seu rito. E os rituais fazem parte da história humana. Os costumes das civilizações antigas podem ser entendidos, segundo Dewey (1980, p. 371), como a essência da arte.

Criança e idoso, mesmo em seus costumes e ritos, têm pressa para curtir o tempo, brincar, contar ou ouvir histórias, descobrir o que há por trás das aparências e, acima de tudo, querem obter respostas a suas curiosidades. Na poesia, essa pressa pode ser atendida e entendida aceitavelmente por meio da imaginação e do contexto social.

## 2.5 UMA VELHA HISTÓRIA CONTADA PELA POESIA

Em “Velha história” (2005, p. 20), criança e adulto conseguem se enxergar e se emocionar ao mesmo tempo. Esse texto, escrito no formato de narrativa poética, será analisado, observando principalmente a capacidade de a poesia romper a lógica natural das palavras e se colocar como um conhecimento humanizador para as crianças, esses educandos ávidos pelo novo, pelo diferente, pelo curioso, por tudo aquilo que vai além do óbvio e do que está posto. Quintana acrescenta nessa produção textual mais um item às suas construções poéticas, a expressão do contador de história: “Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que pegou um peixinho! [...]”.

A presença do narrador é um recurso que colabora para a aproximação entre escritor e leitor. É no contato com o outro que as palavras escritas ganham vivacidade, liberdade até certo ponto, porque, como aborda Jenkinson, embora a literatura precise de imaginação, o leitor não deve se jogar somente a “divagações ou fantasias subjetivas” (1976, p. 98). Isso porque não se pode anular ou coibir a fruição literária através de exames rigorosos, pois o que a boa leitura da literatura também requer é um saudável processo de ensino. E, no caso da poesia, é necessário que o leitor seja ainda mais perspicaz e desenvolvido para estabelecer uma relação de entrega e de partilha com o lido e com aquilo que é capaz de sedimentar em termos de conhecimento a partir do texto.

Certas características da poesia dirigida às crianças respondem a uma relação angustiada e até tensa do adulto com o mundo social em que vive. É um pouco essa situação que “Velha história” retrata:

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente. E desde então ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés. Como era tocante vê-los no “17”! - o homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando o peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava laranja por um canudinho especial... Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do

primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho: "Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!..." Dito isto, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n'água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado... (QUINTANA, 2005, p. 20).

O eu-lírico recupera o "Era uma vez", expressão que denota temporalidade imprecisa, usada tradicionalmente nos contos de fadas. Mistura poesia e prosa e abre espaços, por exemplo, para reflexões mais psicológicas. Psicanalista e pesquisador das narrativas feéricas, Bettelheim (1980, p. 15) destaca que o conto indica à criança formas de conviver e lidar, simbolicamente, com problemas existenciais e pessoais, com dificuldades de comportamento ou com reações adversas ao seu modo de ver o mundo e tudo o mais que a rodeia. O texto poético, entretanto, não cria histórias fechadas (começo-meio-fim) como fazem a maioria das narrativas tradicionais ou os clássicos em forma de contos de fadas. A poesia infantil é uma tessitura não linear que convida a criança a brincar de maneira aparentemente desordenada com palavras, significados, imagens e sons. Em seu interior, porém, a poesia dispõe de uma ordem estabelecida por quem a construiu e que se impõe inerentemente no instante da leitura.

Aspectos ligados a tempo, espaço e tamanho estão presentes nesta "Velha história". Em terceira pessoa, o narrador vai deslizando suas palavras e pontuando os diferentes momentos do texto. Além do tradicional "Era uma vez", o eu-poético utiliza "até que", "depois", "desde então" e "um dia" para explicitar as passagens temporais que transcorrem na narrativa poética, reportando a uma história que pode estar ocorrendo em qualquer tempo, a qualquer hora e em qualquer lugar.

Paz (1982, p. 227), contudo, explica que o tempo poético é o agora, é o instante em que se vive. E esse instante "é unguido com uma luz especial: foi consagrado pela poesia, no melhor sentido da palavra consagração" (1982, p. 227). Por conta disso, a história é entendida como o berço em que a poesia nasce e renasce. Essa condição já é um bom argumento para tal texto ser levado até a criança de nosso tempo e trabalhado em sala de aula. Recordando as produções homéricas, Paz especifica que a temporalidade poética é sempre o tempo atual. O que Homero conta em seus textos, explica o autor, não é um passado com data,

nem mesmo é um passado, mas sim uma categoria temporal que flutua sobre o tempo.

Além da atemporalidade, há uma variação de espaços por onde o conflito de a “Velha história” perpassa. Algumas expressões acentuam essas mudanças de locais: “estava pescando”; “Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés. Como era tocante vê-los no ‘17!’”; “Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio”. A observação sobre esses espaços enriquece as reflexões da criança, oferecendo a ela uma noção das diferentes dimensões em que está inserida. A percepção do universo global, ou seja, sob seus vários aspectos, repercute com persistência diante do conhecimento poético do ser humano, especialmente do público infantil.

O eu-poético pontua em vários momentos a dimensão do tamanho dos personagens, utilizando-se do diminutivo. Pelo menos 14 vezes palavras são usadas, ao longo do texto, como adjetivos que identificam pequenez. Eis alguns: “peixinho”, “pequeninho”, “animalzinho”, “cachorrinho”, “canudinho”, “irmãozinhos”. Mas esse recurso não soa de forma depreciativa ou como algo que tenta forçar uma aproximação para com a criança. Pelo contrário, é usado de maneira afetuosa e fraternal, que acaba fluindo com naturalidade ao longo da narrativa poética.

Nesta velha e ao mesmo tempo atual história, o ilogismo aparece. É ele que grita e responde pelo principal fascínio deste texto poético, instigando o leitor a perceber que as reflexões poéticas podem fugir do que a lógica tradicional estabelece. A partir daí, a infância talvez possa se desnudar ao leitor com maior autenticidade. Ao descrever que “[...] o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente”, o eu-poético se esforça para recuperar a vida do peixinho que, pela circunstância já deveria estar morto, porém, poeticamente, não estava. Ao mesmo tempo, causa certa perplexidade o fato de o homem colocar o animalzinho no bolso da calça, levando à leitura de que esse ato em vez de sufocá-lo iria aquecê-lo.

Candido (2008) sublinha que o efeito de surpresa é um dos fatores de constituição da linguagem poética. O autor explica que esse efeito indica a ocorrência de algo que o leitor não esperava e que o coloca num “outro país da sensibilidade e do conhecimento. País onde ele se sente pronto para aceitar uma

realidade nova” (2008, p. 82-83). Candido salienta que tanto a surpresa como a tensão resultam da linguagem figurada, que é característica do discurso literário, em especial do poético, pois ultrapassa as camadas superficiais de leitura. Ao poeta, diferentemente do historiador, cabe escrever não o que aconteceu, mas o que poderia ter ocorrido (ARISTÓTELES, 2007, p. 43).

O homem (pescador) arrepende-se da própria ação e recorre ao remédio (“pincelou com iodo a garganta do coitadinho”), para repor ou consertar seu ato. Mas a atitude soa como ilógica. O arrependimento não se justifica e a chance de um peixe sobreviver fora da água é nula, mas, na poesia para criança, as duas situações se colocam como aceitáveis. A mesma aceitabilidade ocorre, porém com certo estranhamento em relação ao desfecho do texto, quando decreta a morte do peixinho: “[...] atirou o peixinho n’água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado”. Essa situação é tão absurda e ilógica como a perspectiva de um peixe viver tranquilamente fora d’ água, em companhia constante de um ser humano.

É o olhar da sensibilidade e o poder imagético que imperam no campo do que aparentemente pode ser entendido como impossível ou ser visto com algo completamente fora do comum, como as situações descritas acima. A poesia se insere no âmbito dos vários significados (polissemia). Mesmo na sua variação, eles são colocados ou organizados no texto, obedecendo a uma harmonia interna. Assim, atinge, ancora e encena muito do que também está para além do mundo real, muito do que está no âmbito da racionalidade sensível.

A polissemia se mostra presente em várias situações no texto em análise. Explorando os significados de algumas palavras, o eu-lírico amplia os espaços para a imagética se alastrar. Observa-se o verbo “serenar”. Ele é comumente usado em sua condição de adjetivo, para qualificar o estado de uma pessoa ou mesmo do clima. Em “Velha história!”, sua função é destinada a caracterizar a condição em que fica a água, após certo movimento (E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando...). Tem-se, enquanto figura de pensamento, a personificação de um elemento da natureza e uma alternativa que entrega ao leitor uma imagem gostosa de ser composta a olhos fechados, embora no contexto da história ela encerre uma triste cena.

O redemoinho que se vê em forma de círculos na água quando esta recebe um corpo vai se dissipando aos poucos, como se morresse calmamente, como se

fosse consumido da mesma forma que o peixinho acaba por afastar-se de seu amigo. Aqui a linguagem cria um emaranhado de imagens e sensações que se misturam em torno de um fim e que podem ser exploradas no âmbito do ensino pensando a constituição do sujeito e sua convivência em sociedade.

Para o infante desenvolver-se de forma saudável e para ele próprio ter noções de seus limites, precisa dessa experimentação que permeia a realidade e o mundo da fantasia, o qual passeia pelo que não é racional. Pela imaginação, a criança concebe uma alma àquilo que é, por exemplo, matéria morta. Para os pequenos, a surpresa de ver um peixe sendo colocado no bolso da roupa de uma pessoa é suavizada pela capacidade que eles têm de estabelecer um relacionamento animista com o que não é da ordem dos humanos. A criança fala com objetos, animais, seres invisíveis e criados por sua própria fantasia, por seu próprio imaginário. Também cria cenas, questionamentos e ambientações que só na sua imaginação tornam-se vivos ou possíveis. Esses seres dialogam com os pequenos. E a poesia infantil encontra uma voz ressoante em meio a esse universo.

No texto em análise, outro ponto ilustrativo que nutre a razão de ser do ilogismo é conferido no instante em que o peixinho se recupera e passa a ter uma vida em comunhão com o homem (pescador). Nessa parte da história “[...] o homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando o peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava laranjada por um canudinho especial...”.

Bocheco (2002, p. 37) resume os motivos de uma possível compreensão do leitor mirim em relação a essa passagem. Segundo a autora, na infância, a relação com a linguagem e a imagem das coisas ganha potencialidade pelo processo de animismo, que acaba anulando as distinções entre os seres que têm vida e os que são inanimados. Todos podem ser vistos ou conviver num mesmo recanto. Os resultados dessa aproximação quando transportados para a página de um livro ou para a escritura de um poema geralmente são considerados fora da ordem natural das coisas. Todavia, esse processo torna-se uma das formas de tocar nos sentimentos da criança, provocando suas emoções pela arte.

As palavras, os sons, as cores e outros materiais vivem uma transmutação ao penetrar no ambiente poético. O entendimento não se limita ao que a palavra ou objeto literalmente significam ou anseiam expressar. Na explicação do autor, eles

“encarnam algo que os transcende e ultrapassa” (PAZ, 1982, p. 26). Sem deixar pelo caminho sua essência, as palavras, os objetos, os sons, as cores, entre outros, passam a atuar num texto poético como “pontes que nos levam a outra margem, portas que se abrem para outro mundo de significados impossíveis de serem ditos pela mera linguagem” (PAZ, 1982, p. 26).

Além de ser o que é, frisa Paz, a palavra se torna na poesia algo chamado imagem. Novamente neste texto de Quintana, tem-se a imagem poética demarcando espaço no território do que parece ser, à primeira vista, uma impossibilidade. A simples menção ao azulado indescritível que colore as escamas do peixinho provoca uma ação imagética de parte do leitor, o qual busca informações em suas lembranças, refletindo e também emitindo considerações e possibilidades de resposta.

O poeta, segundo Paz, é um artista criador de imagens. Não raras vezes essas imagens são pensadas por meio de um processo artesanal e articuladas minuciosamente. No caso quintaniano, falando em específico de “Velha história”, são imagens que parecem fugir de qualquer condição real, mas que são capazes de seduzir através do inusitado, do curioso. O absurdo manifesta-se de modo mais acentuado ainda na parte em que o texto oferece ao leitor-criança a chance de convivência entre o ser humano e o peixe aqui na terra: “Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés [...]”.

O autor propõe, inclusive, uma vida social tranquila entre os dois e em meio à própria comunidade em que o homem está inserido. Voltando ao texto, tem-se: “Como era tocante vê-los no ‘17’! - o homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando o peixinho [...]”. Novamente aqui o sensível justifica esse contato utópico entre homem e animal de *habitat* distinto, pois o emocional tende a falar mais alto nessa relação.

A emoção que a poesia desperta no leitor também auxilia o autor na edificação do texto literário. Vera Teixeira de Aguiar, no artigo “Leitura e conhecimento” (2007, p. 29), destaca que na literatura ocorre uma espécie de acordo entre quem produz e quem lê. Nesse pacto, o leitor encara as regras do jogo literário vivendo o poema ou a narrativa como se o contexto apresentado fosse verdadeiro. É um passeio em que o leitor não se solta do chão, não sai da realidade,

embora a fantasia procura voltar-se à sedução e à magia de mundos distintos: “[...] o melhor é que ele embarca na ficção sem perder a noção de realidade, isto é, fica na corda bamba, entre a fantasia e a realidade e daí retira seu prazer de ler” (AGUIAR, 2007, p. 29).

A imaginação infantil, por exemplo, ajuda a captar a ternura que o homem e o peixe passaram a sentir um pelo outro, unidos pelas palavras do escritor. Gritti (2008) chama os poetas de bruxos e afirma que eles, ao lidar com a fantasia e o devaneio, ensinam o leitor que não há nada a perder pelo caminho e não há nada que não se possa sentir ou imaginar. Na condição de receptor, o também o poeta enuncia que, na leitura da poesia,

somos levados para longe do real porque queremos algo melhor. Flutuamos. Sonhamos. Viajamos. Somos ameaçados pelo feitiço. Talvez pela loucura. Tenham cuidado com a poesia: Ela faz bem, é necessária e nos torna mais humanos (GRITTI, 2008, p. 19).

Essa espécie de viagem que a poesia oferece ao leitor tem ligação com dois elementos lembrados por Bachelard (2006, p. 3): maravilhamento e alegria. Em “Velha história”, dependendo do leitor, pode maravilhar-se com o ato de salvação do homem (pescador) para com o peixinho. Consegue surpreender-se com o movimento projetado pelas palavras, mas que acaba arremessado às reflexões do leitor pelas imagens.

O instante em que o texto ressalta: “Como era tocante vê-los no “17”! - o homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando o peixinho...” traz à narrativa uma dinâmica explorada nos desenhos animados. A multiplicação das mãos se coloca como algo quase que impossível à estrutura humana, exceto na ficção. Diante desse texto poético o receptor também tem condições de alegrar-se, embora estranhamente, com a possibilidade de vida e comunhão de hábitos entre ambos num mesmo meio. Tudo interligado pela imagem poética, que, para Bachelard, na posição de um novo ser da linguagem, ilumina a consciência e é uma conquista positiva da palavra.

O espírito humanitário, no contexto da linguagem, leva as pessoas a tomarem certas decisões muitas vezes não esperadas. Na poesia, como já foi possível perceber, o inusitado pode surgir a cada instante, a cada palavra ou imagem que aflora do texto. “Velha história” toca o leitor em seu primeiro momento e

também na sua segunda etapa, especialmente quando o homem diz ao peixinho: “Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...”.

Novamente o ser humano arrepende-se de seu ato e tenta reverter uma condição criada por ele próprio. Esse trecho em análise expõe também a não possibilidade de reação por parte do animalzinho. Depois de uma interrogação direcionada ao peixinho, o eu-lírico insere duas orações com exclamações intercaladas e encerra a chance de uma possível resistência do animal-amigo, imobilizando-o no instante em que o joga à água. Ao frisar: “[...] Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...”, o eu-lírico se coloca imperativo e até certo ponto fatalista e desanimador diante de uma iminente separação. Mas, se na água, uma vida se encerra, na terra, por outro lado, a vida prossegue em constante ebulição.

Ao devolver o peixinho às águas, o homem tenta também retornar ao ponto inicial da história, num movimento de circularidade característico da poesia. Mas, na vida real, para a qual o leitor retorna depois da leitura, as coisas nunca voltam a ser as mesmas, pois o tempo sempre traz consigo uma marcação de movimento, de avanço. Até mesmo a exposição gráfica desse texto e de suas ilustrações na página de número 20 de *Lili inventa o mundo* indica certa mobilidade. A narrativa impressa em cor preta ocupa praticamente toda a página (ANEXO C). O título, em fonte amarela e contorno preto, faz uma sutil inclinação, como se fosse uma lua minguante virada para baixo. O alinhamento do texto ocorre apenas no lado esquerdo.

Abaixo do texto há um rosto de criança, que não fica claro se é o de Lili e aparece envolto de uma proteção para mergulho. A figura dubiamente sugere também que o rosto da criança esteja dentro de um submarino. Ela vai ao encontro de três peixes que aparecem na página. Um deles de tom azul escuro com escamas listradas em cor amarela, outro verde, com escamas de bolinhas azuis claras e amarelas, e o terceiro peixinho, em tonalidade azul clara, com um detalhe em amarelo, pintinhas brancas e a parte central do corpo alaranjada.

No canto direito da página, outros três peixes seguem em direção ao texto. Um deles em tom verde com escamas de listras amarelas e outro amarelo com

escamas também em listras verticais no tom de rosa. Um terceiro, bem pequeno, tenta colocar a cabeça na página para seguir rumo ao texto. Sua cabeça é pintada de vermelho e o corpo, de azul com bolinhas avermelhadas. O olhar que os seis peixes ostentam ajuda a indicar ao leitor o caminho que os animais “pretendem seguir” pela página. A visualidade auxilia também a complementar o texto verbal, sob a perspectiva de algo que está em processo. Esse raciocínio combina com o conceito de imagem em movimento que Pound (1990, p. 53) chama de “fanopéia” e que atribui à poesia, sob o aspecto imagético. De acordo com o autor, o lado oposto desse entendimento é a visão de uma imagem “estacionária”, ou seja, parada, inerte, fixa.

As ilustrações, embora em sintonia com os personagens do texto, não reproduzem diretamente o conteúdo poético explorado. Elas sugerem ao leitor para que se insira na obra, estabelecendo suas próprias conexões, associações ou mesmo dissociações. Werneck (1986, p. 152) esclarece que o ilustrador não precisa se limitar à descrição do texto, mas recorrer ao simbólico para representar o conteúdo. Assim, talvez o educando tenha de se esforçar um pouco mais, porque a tendência é trabalhar traços ou imagens menos objetivas. Entretanto, é mais uma forma de ampliar a participação do leitor na construção do texto para além do que já está escrito.

Atualmente, a variedade de formas representativas tornou-se quase que inevitável principalmente quando o assunto é produção literária infanto-juvenil. O multicolorido dos peixes nesta página pensada graficamente por Suppa é uma amostra disso e um bom recurso para ativar ainda mais a imaginação leitora já mobilizada pelo texto quintaniano. Werneck (1986, p.148) ousa dizer que para a criança pequena e para o jovem que não teve a possibilidade de passar pelos bancos escolares, a ilustração é mais importante que o texto. Além do valor estético, a ilustração confere ao livro o apoio, a pausa e o devaneio, itens importantes no âmbito de uma leitura criadora, feita por cada educando, conforme sua visão particular.

Para essa leitura criadora ocorrer tanto do ponto de vista textual como visual, é necessário um tempo de reflexão, de maturação. É aconselhável um tempo de amadurecimento para que o educando possa estabelecer suas próprias intervenções e, por que não, criar seu instante de autoria.

A narrativa em análise é uma prosa poética que ultrapassa o entendimento fechado e estanque, assim como um peixe escapa dos dedos do homem (pescador) quando o anzol não isca direito. À criança, essa poesia pode se transformar em um reino de imagens e interrogações, pois, ao levantar a perspectiva de separação sob o pretexto da devolução de um animal à natureza, estampa a dor que o ato pode gerar. Nesse aspecto, surge a ironia do autor, revelando que boas intenções podem se tornar motivo de morte, de afastamento. Ao mesmo tempo, lança ao leitor a perspectiva de que tais situações podem ocorrer a qualquer hora e pessoa.

Nesse sentido, quando bem orientado pelo professor, a tendência é de o público infantil deixar-se se entregar à magia das palavras dispostas nessa narrativa poética. Do contrário, se adotar uma postura demasiadamente realista e adulta, poderá tirar o brilho do texto e pensá-lo apenas como mais uma história de homem (pescador), quando, na verdade, é um rico mar poético disponível e aberto para as crianças pescarem realidades, ilusões e bons sentimentos.

## 2.6 A PALAVRA ABRAÇADA AO VENTO E À ILUSÃO DA METÁFORA

O que a natureza oferece ao homem é matéria-prima para o poeta. Fauna, flora e os demais seres ou objetos que compõem os lugares de vida ou de passagem do ser humano podem servir de motivação para o escritor elaborar suas poesias. Movimentos, emoções, alegrias, tristezas, excentricidades e cenários mais simples do cotidiano fomentam a inspiração de quem manuseia a palavra e se coloca como articulador da linguagem poética.

No caso do poema destinado ao público infantil, os episódios do dia-a-dia das pessoas, das famílias com suas crianças, manias e rituais, são sempre pauta ou inspiração para quem gosta de poetizar. Do ponto de vista sensível, Mello (2002, p. 55) explica que a natureza é expressa pelo poeta, que empresta sua voz, deixando-a manifestar-se. Esse contato do escritor com a natureza é um foco necessário para ativar a imaginação e para que ele veja o seu redor e as manifestações que aparecem a distância, por meio de outros olhos e com a ajuda das construções imaginárias. Por isso, Mello chega a afirmar que, na poesia, natureza e homem podem ser vistos como um único ser. O poeta “capta e interioriza imagens, a tal ponto que elas são ao mesmo tempo Natureza e homem [...]. O mundo, a

humanidade, a Natureza falam por intermédio do poeta, emitindo imagens” (MELLO, 2002, p. 55).

Nesse emaranhado, ligando o homem com o meio e com as sensações que o ambiente proporciona em especial num estágio formativo, de aprendizagem e de autoconhecimento, foi selecionada para a quarta análise pontual deste trabalho a poesia chamada “Pausa” (2005, p. 22). Quintana expressava muitas de suas percepções não apenas na estrutura de poema, mas também em forma de frases poéticas. Em algumas delas – “A mentira é uma verdade que se esqueceu de acontecer” (2005, p.10) –, o tom de brincadeira é inegável, outras, no entanto, ajudam a mostrar a paisagem que muitas vezes está à frente dos olhos do leitor, porém ele não enxerga.

Por meio desses requintados dizeres, Quintana exercita seu talento de frasista e a capacidade de chegar à síntese de alguns temas do cotidiano. “Pausa” é uma dessas frases poéticas:

Pausa

Às vezes, nos dias calmos, apenas se nota uma leve ondulação  
na relva: são os cavalos do vento que estão pastando (QUINTANA, 2005. p.  
22).

O texto literário aqui novamente é marcado pela plurissignificação. No seu percurso, o eu-lírico tem às suas “mãos” alguns importantes recursos, como as figuras de linguagem ou de palavras. A metonímia e a metáfora<sup>10</sup> são bastante usadas no texto poético. Elas aparecem numa dose adequada na poesia de Quintana. Em “Pausa”, o eu-poético oferece no texto e, conseqüentemente, ao leitor sensações imaginárias aparentes e, ao mesmo tempo, paradoxais.

A ondulação na relva evoca o movimento tradicional do vento que é um fenômeno frequentemente visualizado quando bate nos objetos que cercam o homem, ou sentido quando ele próprio toca a pessoa, esteja em velocidade baixa ou mais acentuada. Mas algo pode mostrar-se estranhamente contraditório

---

<sup>10</sup> Com base na divisão dicotômica proposta por Austin Warren e René Wellek, Tavares (1996) inclui a metáfora como tropo de similaridade e a metonímia como tropo de contiguidade. Para melhor compreensão, vale considerar que tropos “são as palavras tomadas em outro sentido” (TAVARES, 1996, p. 323). A metáfora, no modo apresentado pelo autor, é considerada “uma comparação elíptica”. Exemplo: “‘A vida é combate.’ (Gonçalves Dias)”. Em relação à metonímia, “é a substituição do sentido de uma palavra pelo de outra que com ela apresenta relação constante” (TAVARES, 1996, p. 374-375). Exemplo: quando o autor é empregado pela obra, desse modo: “Lia Alexandre a Homero”.

principalmente à criança, na medida em que a observação comum em relação ao vento é de ação. Nessa frase poética em estudo, no entanto, o eu-lírico sinaliza o sentido de haver certa calma e até temporária dormência do fenômeno, ao expressar o instante em que o vento, figurativamente, para de “galopar” para “alimentar-se”. Por outro lado, a leitura do título por si só já consegue declarar essa imagem para o leitor.

A possibilidade de uma visão concreta ou mesmo idealizada do vento pode ser considerada a grande criação e caracterização dada pelo eu-lírico quando diz que essa “leve” ondulação na relva “[...] são os cavalos do vento que estão pastando”. A metáfora “cavalos do vento” é envolvente. Pode ser de difícil entendimento à criança, gerando certa confusão, certa ilusão. Nesse caso, quando degustada pelos alunos em sala de aula, a leitura dessa poesia pode tranquilamente solicitar o auxílio do educador.

O professor tem a possibilidade de ajudar o estudante, sugerindo significações às imagens poéticas, como o sentido do vento revolto vir acomodado ou representado pelo substantivo cavalo em sua pluralidade. Porém, o educador não poderia fechar as significações, dando sua percepção como definitiva, afinal, a bagagem de compreensão ou de fruição de um texto por parte do educando ou de qualquer pessoa, independentemente da faixa etária, é distinta e precisa ser respeitada.

Zilberman (1986, p. 22), no que se refere à literatura infantil, lembra que há uma abordagem que se configura através da relevância concebida à função que o leitor exerce no texto. Em outras palavras, esse procedimento significa respeitar e “fazer emergir a criança imaginária que elabora ficcionalmente” (ZILBERMAN, 1986, p. 22). Essa elaboração do leitor nunca é igual e a diferença fica ainda mais perceptiva, quando estiver relacionada à abstração de um texto literário, que possui especificidades e linguagem própria.

Para a criança, “Pausa” pode se colocar inicialmente em correspondência com seu título. É um texto introspectivo, que inspira o leitor a ficar em estado de inércia. A escolha de determinadas palavras, como “às vezes”, “leve” e “pastando”, explicitam uma situação de calma que o eu-poético parece estar querendo referendar ao educando. A linguagem é trabalhada propositadamente sob a perspectiva conceitual de demonstrar ou instigar certa lentidão. Paviani observa que, para a literatura, a linguagem é essencial: “é seu modo de ser”, pois a “obra literária

não possui uma linguagem, ela é uma linguagem” (1996, p. 126). O modo como as palavras estão dispostas no texto faz “Pausa” se insurgir com uma atmosfera de tranquilidade que invade as reflexões e a fruição do leitor.

A palavra artística, nesse caso, atua também como uma espécie de “promoção da inteligência” (RAMOS, 2005), para que o leitor criança desperte-se e estimule-se a ir em busca das impressões poéticas. Essas impressões podem ser encontradas, por exemplo, na imagem que a expressão “cavalos do vento que estão pastando” projeta numa leitura mais profunda, numa linguagem simbólica, que se enamora com a arte. No campo da formação e da aquisição de conhecimentos, em vez de ser mera diversão, a arte é uma necessidade.

O estranhamento é um dos efeitos que a arte causa ao espectador. Ao mesmo tempo em que lança o leitor à tranquilidade, “Pausa” soa bizarro, porque aborda uma sensação que não combina muito com a contemporaneidade e com o estilo da maioria do público infantil. Por sugerir esse paradoxo, entretanto, a poesia pode ser convidativa à criança, afinal quebra com aquilo que lhe é mais tradicional, ou seja, o que é munido de inquietação. A ânsia que os educandos demonstram por expressões diferenciadas é também uma vontade de contribuir socialmente para a construção e transformação da história do mundo. É ainda uma maneira de dialogar e de socializar experiências e sentimentos na relação com o outro, no jogo com o outro, ou mesmo na criação de um outro universo, o da fantasia.

Ao falar de jogo, metáfora e linguagem, Huizinga (2007) esclarece que por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, a qual, para o autor, é simbolizada por um “jogo de palavras”. Nesse jogo, ao dar expressão à vida, o homem, segundo Huizinga, “cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza” (2007, p.7). É nesse mundo, por exemplo, que pode se situar artisticamente “os cavalos do vento” enquanto pastam. A composição de “Pausa” articula a observação do educando para aquilo que talvez ele não costume olhar atenciosa e artisticamente, isto é, para o vento, para a vegetação que o cerca, para a tranquilidade que, por exemplo, alguns dias de feriado ostentam.

O homem é presença viva nessa concepção que une linguagem, conhecimento e natureza envoltos na expressão artística. Por isso, Dewey (1980, p. 39) sustenta que a arte é uma qualidade que impregna uma experiência estética e o material dessa experiência é o ser humano na condição de ser em sociedade,

pertencente à natureza, seja como criador ou espectador. Não é possível separar a arte do homem e esse da civilização em que se encontra e se desenvolve.

A experiência interfere na fruição do que é belo e ajuda o homem a estabelecer seus juízos de valor, a perceber melhor a plasticidade da “leve ondulação na relva”. É a experiência estética que pode colaborar com o educando na hora de aprender a apreciar uma obra poética, a refletir sobre o teor imagético e o potencial de conhecimento gerado, por exemplo, pela expressão “os cavalos do vento”. Uma pergunta possível de ser partilhada pelo educador com seus alunos é a seguinte: Será que nessa expressão há arte? Pozenato e Gauer (2009, p. 121) afirmam que a arte é uma forma de linguagem que trabalha “a criatividade, o intelecto, as ideias”, em dado momento da existência. Situando seus alunos num determinado contexto histórico, o professor, na companhia de sua turma, poderá avaliar se a expressão da poesia é realmente arte. Se bem instigado, qual educando não se sente entusiasmado ao descobrir o que há por trás da expressão “cavalos do vento”?

O texto literário exerce efetivamente uma função estética e é conotativo, o que fornece a possibilidade de criar novos significados e imagens. “Pausa” conduz o leitor por dois ambientes: primeiro pelo não literário e, depois, pelo literário. Ao avaliar a primeira parte da frase poética, o enunciado surge com tom de informação (“Às vezes, nos dias calmos, apenas se nota uma leve ondulação na relva [...]”). Embora poeticamente ordenadas, nesse trecho, as palavras são, na sua maioria, conhecidas e significam de forma simples. Manifestam uma circunstância da natureza que surge com fácil entendimento para o leitor, mostrando um cenário em que o vento bate levemente na vegetação. Os adjetivos “calmos” e “leve” parecem ter certa correspondência e coerência entre si na medida que trabalham ou enfocam sensações de suavidade. O eu-lírico associa o estado do dia à postura da relva, sugerindo uma perspectiva branda ao leitor.

Já na segunda parte da poesia, o autor recorre a elementos que dizem de outra forma a ação desse mesmo fenômeno natural. A calma do toque do vento na relva é expressa esteticamente de outra maneira: “são os cavalos do vento que estão pastando” (2005, p. 22). Em termos melódicos, soa como se houvesse uma combinação da expressão “vento” com o gerúndio “pastando”, embora não haja rima, porque inexistente a coincidência da vogal tônica nas palavras. Essa combinação frisa a ideia de um sutil movimento que a poesia explora e que se torna mais

enfática quando propõe um efeito sonoro. Tavares (1996) afirma que o ritmo melódico pode estar presente na prosa poética, porém, não é seu elemento fundamental. “Ele pode (como muitas vezes acontece) ser simultâneo com os outros elementos, mas não como primacial” (TAVARES, 1996, p. 163), esclarece o crítico literário.

O verbo “pastar” evoca, por exemplo, um ambiente bucólico típico dos campos pastoris em que o gado ou outros rebanhos ficam soltos para usufruir do alimento que vem diretamente da terra. São imagens que o leitor tem condições de desfrutar a partir da leitura de “Pausa” e conforme suas vivências. De acordo com Paz (1982, p. 141), a imagem é “feixe de sentidos rebeldes à explicação” e, por obra do ritmo, que é a “repetição criadora”, ela desabrocha à participação. Assim, o recitar poético pode ser entendido como uma “festa”, uma “comunhão” com o outro, com os diferentes ritmos e sons, ou com o próprio texto.

Através do som, o homem comove-se, percebe Hegel (1993). O homem “sente-se arrebatado”. Todavia, essa atitude não está nas particularidades ou no conteúdo propriamente dito, mas na ação que se exerce sobre o próprio centro da vida espiritual que é posto em movimento, despertando a atividade, o dinamismo, o bailar. O ser humano ao interagir com “ritmos cativantes, que se sucedem com rapidez”, sente “prazer em marcar o compasso, em cantar a melodia e, quando se trata de uma música de dança, o movimento desce até as pernas” (HEGEL, 1993, p. 502).

Ainda sobre a estranheza que a metáfora do segundo trecho de “Pausa” pode vir a causar ao leitor mirim, levando-o a desferir um pedido de ajuda ao educador, é adequado pensar que certo espanto, ao mesmo tempo em que desperta a dúvida, articula a curiosidade e motiva a criação de imagens poéticas e de novos enunciados. As palavras podem levar o leitor a estabelecer seus juízos de valor. Por si só, como explica Bakhtin (2000, p. 309), elas não comportam esses juízos nem possuem donos. Apesar da autoria do texto, o poeta não é proprietário das palavras que escolheu usar. Elas são do mundo e de todos que as utilizarem em dado contexto social.

De acordo com o estudioso russo, as palavras “estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários”. Isoladamente, as palavras podem não expressar. Seu significado e sua expressão surgem no enunciado, o qual é comumente formado por

palavras que compuseram enunciados anteriores, formulados por outras pessoas ou vistos e lidos em outros tecidos textuais. No caso da poesia quintaniana em análise, é possível observar que a emoção nasce na composição enunciativa que envolve um trecho textual mais informativo e outro mais contemplativo.

E, em termos de sentido, a problematização em sala de aula, na comunhão com os alunos, pode começar com interrogações simples e relacionadas à principal figura de linguagem articulada no texto: Será que o vento tem cavalos? Se tem, como são? Possuem as mesmas características dos animais que conhecemos? O que estão pastando? O alimento é real, imaginário, que formato e que cor possui? Essa imagem não é apenas uma ilusão do poeta?

Em outro exercício de leitura e fruição, pode-se retornar à frase inicial e, a partir daí, instigar novos questionamentos: nos dias tranquilos é realmente possível perceber a ação do vento? Mas o vento não seria mais sentido quando age de maneira agressiva, como num temporal, por exemplo? Que vento é esse que o eu-lírico explora em “Pausa”? Com questões como essas, o estudante sente-se provocado a intervir e, conseqüentemente, a construir suas impressões em relação ao texto. Também podem se sentir convencidos sobre o poder e o efeito da leitura para seu autoconhecimento e evolução pessoal. Pois, ler, nas palavras de Kiefer (2002, p. 17), ajuda a pessoa a ir ao encontro da cidadania.

Nessa expectativa positiva e cidadã em torno da leitura, recorda-se do que Freire fala em relação ao texto e ao leitor. Conforme o estudioso, independentemente do tipo, todo texto requer uma entrega crítica e “crescentemente curiosa” (1996, p. 20) de parte de quem o lê. Sob tal aspecto, numa perspectiva escolar, vale lembrar também do respeito à recepção poética. Essa recepção envolve não apenas o texto, mas a produção gráfica da obra.

Não só na escolha e no emprego das palavras é preciso haver certa harmonia quando se fala em texto literário. Na distribuição das palavras e imagens nas páginas de um livro e em sua construção ilustrativa também é necessário uma sintonia visual, assim como se torna oportuno que, no colégio, o professor apresente a obra inteira aos alunos e, juntamente com eles, comece a desvendá-la visualmente.

Esse caminho pode se iniciar nas informações básicas que a capa e a contracapa apresentam e prosseguir, no caso de um livro de poesias, até a página em que se encontra o texto a ser contemplado. Em relação à “Pausa”, está numa

página de número par (22), disposta à esquerda do ângulo de visão do leitor (ANEXO D). Seu fundo é azul celeste, um tom que atinge cerca de 70% do espaço. Em termos de ilustrações, parte de uma grande nuvem branca ocupa a base da página chegando até quase sua metade e insinuando certa leveza. Na margem direita, agora na parte superior, mais um pedaço de nuvem branca aparece. Logo abaixo, uma das pernas de Lili, personagem que dá nome ao livro, surge solta na página, porém ligada ao corpo da protagonista, que, na verdade, está sobre as nuvens que se estendem à página seguinte. É inevitável ao leitor passear também por essa segunda página, já que é ao texto nela impresso que diretamente se refere a imagem foco desse trecho da obra. O olhar de Lili demonstra certo suspense, aparentando estar numa condição de voo e em situação de suave queda.

“Pausa” é o primeiro título a aparecer, mas não é o único que se encontra na página 22. Além dessa frase poética, há outras três. Os títulos de cada uma estão impressos em tom de rosa com contorno preto e em fonte maior, se comparado com o tamanho da letra dos textos que os seguem e estão impressos em cor preta. Os títulos se encontram mais à margem esquerda da página e perpendicularmente dispostos. Todos estão alinhados em sincronia, o que ajuda para tornar a leitura mais agradável. Com exceção da última frase poética, todas as demais estão estruturadas em duas linhas. A diagramação segue a direção tradicional de leitura, ou seja, da esquerda para a direita, num estilo simples de disposição textual.

Assim como o teor da poesia desperta questionamentos, a disposição gráfica também pode gerar indagações aos estudantes e aos professores. Por isso, as respostas às perguntas que, eventualmente, se criarem em torno de “Pausa” pressupõem impressões particulares dos educando, as quais não podem ser desconsideradas ou anuladas pelo professor, pois a literatura, segundo Pound (1990, p. 33), “é novidade que permanece novidade”, e a poesia, enquanto gênero literário, pode ser vista como um reduto para as mais diversas manifestações e significações.

## 2.7 OS DISFARCES QUE A IMAGEM SIMBÓLICA PROVOCA

Nem tudo que parece é. Tanto em relação à palavra, como em relação à imagem poética, esse ditado pode tranquilamente ser empregado. O brincar com as palavras, os sentimentos e os objetos é ação típica da poesia, em especial do texto

poético construído para o público infantil ler. O poeta tem a liberdade de escrever sobre o que achar conveniente. Entretanto, é comum ele recair sobre o cotidiano, sobre si mesmo ou sobre as coisas que o rodeiam ou rodeiam a sua história de vida pessoal e social.

Na opinião de Moisés (1996), os poetas não se satisfazem com respostas convencionais e buscam sentidos além do esperado. “O poeta é um ser que não sabe quem é; procura descobrir-se, no ato de escrever, e se surpreende com o que vai descobrindo” (MOISÉS, 1996, p. 21). Paviani afirma que o mundo para quem poetiza é aquele que todos veem, só que o poeta, assim como ocorre com o filósofo, o observa com sabedoria: “O poeta não só vê, sabe que vê. Não só sente, sabe que sente” (PAVIANI, 1996, p. 136).

Quintana, numa de suas frases poéticas, decidiu ver e sentir uma estação que encanta principalmente quem mora nas regiões abundantes em vegetação e paisagens naturais e não muito quentes, como o Sul do Brasil. A escolha do poeta gaúcho direcionou-o a falar do outono sem ao menos citar sua denominação no corpo do texto. Preferiu colocar o “Outono”, que é a poesia sobre a qual este trabalho se debruça, apenas no título. A partir dessa frase poética, cuja construção textual é descrita a seguir, será dada sequência à análise da poesia como um saber necessário à formação infantil e à busca de uma livre ação e criação humana no âmbito de seus limites sociais. O texto a ser analisado assim se apresenta:

Outono

É uma borboleta amarela?  
Ou uma folha que se desprende e  
que não quer tombar? (QUINTANA, 2005, p. 24).

As poucas linhas são suficientes para projetar muitas interpretações. Esse entendimento singular também cabe ao público infantil no instante em que se depara com o desconhecido ou, no caso da poesia, com o conhecido multifacetado e polissêmico. Candido (2005, p. 30) explica que a análise profunda de um poema demanda a pesquisa das tensões que ele apresenta por meio das palavras e significados empregados. “Outono” indica uma tensão disfarçada na busca de uma definição para a estação do ano. Paz também se refere a essa espécie de conflito que o texto poético gera, ressaltando que “a tensão que habita as palavras e as lança para frente é um ir ao encontro de algo” (PAZ, 1982, p. 193).

Numa primeira leitura, o outono parece uma estação em suspenso que, nas palavras do poeta, não deseja terminar. O texto sugere a personificação de uma cena que simboliza o estágio outonal. E, sob esse aspecto da ação de personificar termos ou expressões num texto poético, para melhor compreensão, recupera-se o entendimento dado por Huizinga, segundo o qual, a personificação aparece “a partir do momento em que alguém sente a necessidade de comunicar aos outros suas percepções. Assim, as concepções surgem como atos da imaginação” (HUIZINGA, 2007, p. 151)

O eu-poético brinca com a criação imagética do leitor ao lhe oferecer um enigma gostoso e envolvente por meio da hipotética ou disfarçada transformação da folha da árvore em queda num inseto de asas esteticamente admirável. O que é o que é afinal o outono? Pode ser essa busca de significação e novas imagens que instiga e envolve o receptor do texto ou pode ser outras situações, conforme o olhar de quem se entrega a essa leitura. Enigma como esse é recurso explorado em diversos textos poéticos.

É da essência da poesia jogar com as palavras, sugerir enigmas e mover com a curiosidade de quem a degusta. A linguagem poética ordena as palavras com harmonia e acrescenta nelas mistérios, enigmas. O eu-lírico escolhe, num primeiro momento, a forma animal para questionar o sentido da estação do outono. Num segundo instante, lança outra hipótese: a de uma folha em queda, mesmo não explicitando de onde vem essa folha, há a possibilidade latente de que seja de uma árvore qualquer.

Para a criança, em fase de aprendizagem, tanto o jogo, a busca de respostas e soluções como o exercício da adivinha proporcionam disciplina na hora de raciocinar. Também permite à criança maior agilidade mental. Amarilha (1997, p. 34) explica que nem todos os poemas e nem toda a estrutura de uma poesia carrega por completo a significação de um enigma, mas ele pode ser uma das vias de acesso e de convivência com esse gênero literário principalmente se o leitor estiver no período da infância. É instigante para o educando tentar descobrir o que é realmente o outono a contar das pistas que a poesia apresenta. Os enigmas também servem como recurso na formação da criança e como um mecanismo para promover a observação infantil, que é um exercício necessário à leitura e ao viver e que o poema sabe bem articular.

O caráter lúdico é uma das marcas da poesia infantil e uma necessidade da criança durante seu crescimento. A possibilidade de fazer estripulias com a palavra e com os efeitos dessa palavra, como arriscar a transformação do outono num animal (uma borboleta amarela), atrai o infante.

No caso de “Outono”, surge, por exemplo, a metamorfose da lagarta, que não está visível na estrutura textual, mas sugestiva e subjetiva em suas dobras de leitura. É com esse jogo de mistérios que o eu-lírico diverte o leitor. A lagarta a caminho da mudança corporal a partir do ingresso no mundo das borboletas é um dos efeitos e uma das leituras que o eu-poético indica ocorrer de maneira metafórica ao indagar sobre o que seria o outono. Será que não poderia ser uma fase de transição? É mais um enigma oferecido pelo texto.

As palavras dessa poesia convidam o leitor a se iludir harmoniosamente na tentativa de conceituar a estação fronteira entre as altas e as baixas temperaturas. Essa estação, que no Hemisfério Sul dura de março a junho, é também a fase em que algumas culturas e alimentos, a exemplo dos grãos de soja, milho e feijão, se abrem para a tão desejada safra, se abrem para serem colhidos.

O eu-poético faz germinar indícios que geram imagens relativas a características outonais. Por que ele escolheria o amarelo para colorir e identificar a borboleta? Será por que o amarelo insinua o trânsito de uma fase jovem para outra etapa? A dedução inicial surge a quem está lendo com certa obviedade, pois o outono é o momento em que o verde da flora cede lugar ao amarelo que conduz ao envelhecimento, período em que as folhas secam, caem na terra, adubam o solo enquanto, na árvore, os galhos despídos começam a se preparar para receber novas brotações.

Será que um dos sentidos que o eu-poético quer explorar é mesmo o do envelhecimento? Tal pergunta pode ser partilhada com os educandos. Mesmo que professor e aluno não encontrem a resposta, a problematização e a reflexão estarão sendo exercitadas. Afinal, a poesia se propõe a pisar em areia movediça devido às indagações e incertezas que projeta.

Por causa de a proposta da poesia não trazer respostas fechadas e objetivas é que pode ser sedutor aos estudantes e também ao professor trabalhar com ela em sala de aula. Não raras vezes, as imagens que “saltam” de um texto poético para o pensamento do educando são figuras que dificilmente a própria palavra conseguiria traduzir.

Diante disso, o educador também poderia observar e respeitar o retorno interpretativo de seus estudantes, sem descartar ou desconsiderar comentários ou reflexões por vezes deslocadas que venham nascer da partilha de um poema ou outro tipo de texto literário. Para o educando em processo de descoberta e inquietação, a estação do outono pode ser representada por muitos outros elementos naturais ou artificiais além dos sugeridos pelo poeta ou, simplesmente, pode vir a significar absolutamente nada.

Como a poesia tende a tocar o interior de quem experimenta suas palavras e motivações, é importante que o educador fique atento e saiba acompanhar e entender a fruição de seu aluno. Em “Outono”, por que há o receio da folha em chegar ao chão, em sair da árvore, em abandonar seu até então habitat? Esse não desejo de desprendimento é típico do humano que cultiva o apego em quaisquer circunstâncias. É um sentimento que pode aparecer na voz de um educando.

Paviani (1996, p. 136) recorda que o poema “é lugar do sentimento, da emoção, acompanhados do pensamento e da reflexão”. É um texto que exige um saber produzir e um saber ler. Nesse contexto, não é simples tentar captar as entrelinhas ou os conhecimentos e as sensações manifestos e transportados pela linguagem poética. Entretanto, é mais do que válido tentar ao menos senti-los.

O autor acentua a capacidade de a poesia produzir novos sentimentos, ou melhor, trazer consigo emoções que possam ser desprendidas a contar de uma dada leitura e que nem sempre são possíveis de serem “materializadas” pela palavra, permanecendo, assim, a provocar o interior silencioso da pessoa.

Ao educando, por exemplo, “Outono” pode despertar observações dirigidas ao tempo e às sensações desse tempo em suas diferentes épocas do ano. A sensibilidade humana também é tocada pelo simbolismo que as palavras na poesia evocam. A suposição de a folha não querer deitar ao chão é uma construção textual que tende a invadir as recordações do leitor, levando-o a retirar das gavetas da memória os ambientes de seu passado e também as fantasias e sonhos que eventualmente não se concretizaram. A capacidade de transformar as palavras e suas sinfonias em imagens é um dos motivos que transforma a poesia em arte e a torna um texto propício à criança em seu ambiente educacional.

Em contato com a palavra artística, a pessoa, no caso o educando, tem condições de desenvolver sua experiência estética e, em decorrência disso, aprender a olhar o mundo com maior senso crítico e a olhar a si mesmo e ao outro

com mais autonomia, mais segurança e maior sensibilidade e emoção. Nesse sentido, a própria leitura de um poema se aproxima da criação poética. Na síntese de seu entendimento, Paz (1982, p. 30) sublinha: “o poeta cria imagens, poemas; o poema faz do leitor imagem, poesia”.

No universo da produção literária infantil, além das palavras proferidas pelo poeta, o evocar da emoção também ocorre por meio da disposição gráfica do texto no livro. O modo como a poesia é impressa e entrelaçada às ilustrações, aos tamanhos de fontes e cores pode ser foco da observação e disposto a distintas interpretações. Em relação à frase poética em análise nesta parte da pesquisa, observa-se que ela está colocada no alto de uma página par (ANEXO E).

Nessa página, de número 24, a variedade de cores exploradas graficamente é pequena: um fundo em tom bege, com textos em preto e títulos em azul com contorno branco. As ilustrações sublinham o marrom e o amarelo-laranja claro. Ao lado de “Outono”, a primeira ilustração é de um cachorro de cor marrom que surge como se estivesse voando dependurado a uma sombrinha estampada com flores. O desenho desse cão mostra a metade do corpo do animalzinho (o rosto, as duas mãos e um pedaço da parte superior) na página em que está a frase poética aqui em estudo e o restante do corpo do cachorro disposto na página lateral, como se estivesse se balançando em uma lenta queda livre.

Logo abaixo, só que mais próximo ao segundo poema da página, o rosto de outro cão, também com a mão no cabo de uma sombrinha na cor marrom escuro. Essa sombrinha, entretanto, aparece virada para cima. Os dois cachorros são ilustrados de olhos fechados, como que dormindo, sonhando, perambulando pelo ar. Tais imagens estabelecem uma correspondência com a segunda poesia da página e que não é foco de análise neste trabalho.

Entretanto, vale destacar que a presença de imagens numa obra literária destinada ao público infantil a torna mais atraente, pois chama a atenção do leitor, que acaba desejando entendê-la. A criança se propõe a descobrir o que a ilustração sugere, seja esse dito muito semelhante à história ou à poesia, ou até totalmente distinto do texto. Outra opção para o infante, entre as várias disponíveis e passíveis de serem idealizadas, é de estabelecer uma leitura das ilustrações com perspectivas de novos conhecimentos, novas criações, as quais podem se estabelecer somente na imaginação ou repercutir em alguma ação prática. No caso da criança, Zilberman recorda que a curiosidade é grande e os olhos também acabam direcionados ao

visual. No seu entendimento, a “atração do livro impresso, com suas figuras e texto, incita o leitor, e esse entrega-se à sedução da obra” (ZILBERMAN, 2006, p. 23).

Cada leitor ou ouvinte busca algo no texto poético e não causa surpresa a possibilidade dele encontrá-lo, pois muitas vezes já o trazia em seu interior. A possibilidade de o leitor participar do texto é outra característica da poesia. E ela está bem presente na obra de Quintana, principalmente quando o poeta vira a chave e escancara a porta da imaginação, permitindo ao educando, por conta própria, responder com suas palavras e sentimentos o que é o outono. Essa força imagética e emocional que a poesia infantil abarca seria imprescindível que estivesse atualmente nos mais distintos ambientes escolares, sendo trabalhada com competência pelos educadores.

No próximo e último capítulo deste estudo, será possível perceber com mais clareza ainda os motivos que fundamentam essa necessidade de o texto poético estar presente no processo de desenvolvimento e formação da criança não apenas como mais um item no currículo ou no plano de ensino escolar, mas como um direito humano à arte expressa pela palavra e seus sentidos, sejam eles manifestos ou latentes.

### 3 A POÉTICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

*Verão  
Há sempre, afastada das  
outras, uma nuvenzinha preguiçosa  
que ficou sesteando no azul.*  
(Mario Quintana)

A palavra está na base da construção humana é, portanto, elemento fundamental no processo educativo. Pela palavra, como lembra Larrosa (2002a, p. 21), o homem se constitui e também se educa, se forma e se transforma. Segundo o autor, “o homem é um vivente com palavra”, ou seja, “o homem é palavra”. Ela está presente nas várias expressões humanas, como a escrita poética, a fala e o ato de pensar. Vygotsky (1993) lembra que os pensamentos ganham concretização pela palavra, a qual precisa significar, porque as palavras sem significados são consideradas sons vazios. Em relação ao significado, o psicólogo russo destaca-o, entre outros conceitos, como critério e componente indispensável da palavra ou, ainda, como “um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento” (1993, p. 104).

Na linguagem poética, cada termo selecionado e escrito tem uma ordem inerentemente estabelecida pelo poeta. Diante dessa ordem, por vezes de forma involuntária, as palavras são expressas e degustadas pelo leitor, que passa a significá-las conforme sua história, seus conhecimentos e seus contextos de vida. No caso da poesia infantil, como foi possível ver nos capítulos anteriores, além da palavra, outras características e recursos são explorados com o propósito de se

aproximar e de chegar à infância e aos seus protagonistas como algo que supera a simples diversão, embora a brincadeira e o jogo estejam na essência do poema. E, para aquela criança que nem sempre consegue construir e desconstruir por conta própria as significações e os simbolismos que o poético oferece, há na sociedade um espaço e um personagem que, adicionados à família ou aos seus responsáveis, poderiam (e deveriam) ajudá-la nesse procedimento: a sala de aula e o professor.

Neste terceiro e último capítulo, com base na fundamentação teórica e nas análises realizadas, respectivamente, na primeira e na segunda etapa desta dissertação, será trabalhada com mais ênfase a relação da educação com a poesia e a relevância desse gênero textual estar no ambiente escolar e, por consequência, na formação e na vida familiar e social do educando e do professor. Para esse percurso ganhar forma, será usado como guia nesta parte do estudo o entendimento que Candido (1995) apresenta em relação à literatura.

O direito à poesia, ressaltado nesta pesquisa, se sustenta nos argumentos que o autor utiliza ao considerar o papel contraditório e, ao mesmo tempo, humanizador do texto literário. Candido (1995) distingue três faces que a literatura apresenta:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

Observando esses três eixos e numa relação com os capítulos anteriormente desenvolvidos serão elaboradas a seguir novas reflexões. Elas têm em vista também os possíveis saberes que o texto poético tende a oferecer à criança, por sua especificidade e pela capacidade de provocar sensações e abrir campo à fantasia infantil.

### 3.1 QUANDO A IMAGEM LITERÁRIA PRODUZ SIGNIFICADOS AO LEITOR INFANTIL

No mundo contemporâneo, é possível educar pelo poético? Diante de tantas modificações e avanços tecnológicos, com novidades cibernéticas chegando à casa ou à sala de aula dos educandos, existe espaço para se trabalhar a poesia? Há como reservar momentos para degustar e refletir o poético na estrutura curricular e

nos ambientes educativos? O professor e o aluno estão interessados ou sendo atraídos adequadamente pela e para a abstração dos conhecimentos ligados à linguagem poética? Pensando no papel e nas pretensões da escola, onde está a poesia atualmente? Por meio dela, de suas palavras, imagens<sup>11</sup>, sons, ritmos e movimentos estéticos, é possível trabalhar a formação infantil, a constituição do sujeito e sua aproximação com a arte?

Perguntas como essas podem ser respondidas a partir do entendimento que Candido (1995) mantém sobre a manifestação literária. Para o autor, a literatura deve ser tratada como um direito humano, sendo esse direito aquilo que é indispensável não só à pessoa em si, mas também ao outro, ou seja, às demais pessoas que fazem parte da sociedade. Numa relação de parceria com a criança, é que as poesias de Quintana analisadas nesta dissertação se colocam. A exemplo de uma construção ou de uma engrenagem, os cinco textos analisados neste estudo sugerem à criança perceber algumas condições necessárias para a constituição humana: a rua ambienta o espaço de vida em comunidade; Lili e vovô reproduzem os polos dessa existência possível, que renasce a cada velha história contada; são vidas em extremos que precisam de doses de pausas e também de movimentos independentemente da estação em que as pessoas estejam.

Portanto, nada mais oportuno que o ambiente educacional se abra ao poético e que essa linguagem proposta por Quintana esteja à disposição da fruição dos alunos, principalmente nas séries iniciais, que é quando a criança abstrai os primeiros conhecimentos oferecidos em sala de aula e quando, no Brasil, há obrigatoriedade da frequência escolar.

Entra aqui o efeito de brincar com as palavras e as imagens, as quais estimulam o jogo e a energia da criança para o ato criativo, pois, segundo Vygotsky (2003, p.12), o desejo que os pequenos têm de fantasiar sobre aquilo que veem ou trazem no pensamento “é reflexo de sua atividade imaginativa, como ocorre nas brincadeiras”. Brincando, o eu-poético se coloca presente e ausente em “Dorme ruazinha”, além disso, revela alguns mistérios que tendem a provocar a curiosidade do educando. Num jogo com a imaginação do leitor, ele, paradoxalmente, se

---

<sup>11</sup> Observa-se aqui também o conceito de imagem literária trabalhado por Tavares. Segundo o autor, é possível considerar a imagem sob dois aspectos na arte literária. Um deles, de sentido amplo: nesse caso, a imagem é a “reprodução verbal da realidade, sendo, portanto, a rigor, toda ficção uma imagem” (TAVARES, 1996, p. 367). O segundo aspecto trata do sentido restrito. Assim, tem-se a imagem como “representação verbal e estética de uma realidade que se faz por analogia clara (comparação) ou subentendida (metáfora)” (TAVARES, 1996, p. 367).

esconde, quando sustenta que não há nada na rua, e se mostra, quando relata que só seus passos se encontram no local.

A situação controversa anima a criança por se revelar um chamado à descoberta. Por que num dado momento não há ninguém na ruazinha e, segundos depois, há passos nela? A imagem quebra com o ritmo tradicional da leitura. Esse vaivém desacomoda o infante, deslocando-o de seu estado de tranquilidade para ingressar num ambiente que o provoca a pensar e a trabalhar o raciocínio.

Com seu histórico de vida e aprendizado, o educando tem a chance de olhar para as poesias quintanianas e, à procura de significados, de saberes, também assumir o questionamento que o eu-poético faz ou desperta no último texto analisado nesta dissertação: “Outono / É uma borboleta amarela? [...]”. Guiado pelo eu-lírico e pela fantasia, o aprendiz pode duvidar e ainda arriscar respostas-perguntas que produzem um significado, senão absoluto, o mais próximo daquilo que imagina: ou o outono pode ser “[...] uma folha que se desprende e que não quer tombar?”. Nesse texto, a interrogação é explícita. Já, nas demais poesias analisadas, essas indagações não estão claramente colocadas, mas podem nascer das observações e sensações do leitor. Por exemplo: como o eu-poético pode ter tanta certeza de que não há ladrões no entorno do ambiente explorado em “Dorme ruazinha”? Por que, conforme expressa o texto “Viver”, só as crianças e os velhos conhecem o forte desejo de viver o cotidiano?

A alternativa de jogar com as distintas significações que a palavra oferece ao educando descortina novos horizontes durante a leitura, transformando o dançar sutilmente sinuoso da relva em uma imagem dos “[...] cavalos do vento que estão pastando”. Observa-se, nesse aspecto, o jogo sob a ótica da função social, ou seja, o jogo como um significante para a criança explorar (HUIZINGA, 2007, p. 7). Para participar da competição articulada pelo texto poético, o infante precisa manipular as imagens que a palavra permite a ele depreender. É um exercício educativo que reelabora o imagético, aguçando a criatividade e, conseqüentemente, articulando o aluno para repensar a sua realidade e a do outro; e a se inserir sobre o porquê de o vovô e a Lili manterem atitudes semelhantes mesmo sendo pessoas em etapas diferenciadas de vida.

Pela linguagem, a imaginação e os questionamentos do educando sobre mundos exteriores e interiores podem ser expressos ou materializados. A rua vira referência de lugar, a pausa de momento, o outono de estágio. O exercício da

pergunta, da problematização em relação a esses apontamentos, poderia ser mais frequente no espaço educativo e no anseio da criança em conhecer o que a rodeia e também o que seu pensamento quer significar para si e sobre si. Esse caminho pode ser feito de maneira prazerosa com a presença da poesia em sala de aula e trabalhando-a com base nas noções de brincadeira, de divertimento e de jogo como ferramentas de construção cultural e social.

A compreensão dos significados de uma maneira menos formal e sensivelmente representativa pode vir a contribuir para o educando ter consciência sobre o sentido e o uso das palavras no seu cotidiano, sobre o sentido e a melodia da cantiga de roda que ele, os colegas e o professor podem vir a partilhar nas brincadeiras em sala de aula, no recreio ou mesmo na rua. Isso poderia vir a refletir na atitude do infante no momento em que ele, por decisão própria, vier a demonstrar o desejo de aprender consigo, com seu meio social e com os enunciados anteriores, que já passaram ou marcaram história em seus relacionamentos.

Ao apanhar, para fins de amostra, apenas os títulos das poesias trabalhadas neste estudo – “Dorme ruazinha”, “Viver”, “Velha história”, “Pausa” e “Outono” – cada qual faz menção a um enunciado prévio que o aluno-leitor provavelmente já tenha conhecimento só que num outro contexto, num outro ambiente ou história, que pode até ser próxima dessa em questão, mas nunca literalmente igual. A rua, nesse outro contexto, pode, hipoteticamente, ser a de frente da escola ou alguma outra por onde a criança já passou ou onde sonha morar; o vovô que aparece no texto “Viver” talvez seja não o de Lili, mas o senhor que mora no interior, cuidando do sítio; o peixinho de “Velha história” será aquele que estava no aquário daquela antiga loja que a criança visitou com os pais?; e a borboleta mencionada em “Outono” pode lembrar aquela sobre a qual a criança comentou com a professora e que viu na janela da sala de aula.

Considerando o espaço do significado na linguagem, Vygotsky (1993) coloca-o num alto nível, relacionando-o ao exercício do pensar e da concretização desse pensar pela palavra. O autor compara, por meio de metáfora, um pensamento a “uma nuvem descarregando uma chuva de palavras”. Tal relação se deve ao fato de o pensamento não dispor de um equivalente direto em palavras, pois precisa antes passar pelos significados. Ou seja, a articulação imaginária da “leve ondulação na relva” precisa gerar algum sentido ao leitor. Esse sentido é construído e organizado antes no pensamento infantil para, posteriormente, se concretizar em

palavras. Portanto, a capacidade criadora e de dar significados que a criança apresenta está ligada estreitamente ao pensamento, às imagens, às palavras, aos modelos e às situações que chegam a ela pelos modos de atuação, pelos comportamentos dos pais, por suas práticas e brincadeiras e também por suas leituras.

Um ambiente familiar ou educacional em que o livro (leitura literária) circula por mãos de adultos e crianças e marca presença não como um simples recurso textual, mas como um meio de transformação, de reflexão e gerador de sentimentos, é propício ao desenvolvimento do gosto estético e da criatividade dos seus integrantes. O contato da criança com “Viver” ainda no ambiente familiar tende a fazê-la entrar em sintonia com gerações distintas, que lhe alçam a interpretações mais apuradas sobre a aproximação que velhos e infantes podem estabelecer se avaliarem melhor seus próprios atos, refletindo-os sem preconceitos e com mais emoção.

A convivência com a leitura e, no caso específico da poesia, com as imagens e os sentidos que ela pode promover a partir do entendimento dos pais/responsáveis/professores ou dos filhos/estudantes encorajam a criança a desafiar o texto. Por meio da literatura no ambiente familiar, ocorre, na prática, uma articulação do entendimento explícito do adulto com a compreensão oculta da criança. Assim, promove-se uma partilha de conteúdos (texto e imagens) e a família se transforma num espaço de encontro entre a experiência e a imaturidade. Um espaço de partilha da sensibilidade, que é a base para a fruição estética.

As criações imaginárias têm relação com o potencial do educando, que, por meio da leitura, ingressa num mundo do qual pode se apropriar. “Velha história” explora um ambiente que nem todas as crianças têm conhecimento ou contato real. A aproximação com rio e peixes, entretanto, pode ser facilitada por algo chamado imagem e pelo entendimento que o leitor busca no outro ou nos outros, sendo esse outro o homem, a fauna, a flora ou algum objeto materialmente constituído.

O homem é provocado pela imagem poética, pelos “cavalos do vento”, e, através dela, viaja pelos ou a partir dos textos literários. A imagem incita o educando e faz nascer espaços para a criança observar que, mesmo em meio à contradição, tendo respeito ao pensamento alheio, pode expor suas posturas e opiniões. Pensando-a na ótica da educação, é relevante entender que a linguagem poética e sua capacidade de estimular a fruição e a criação artística podem ser constituintes

do leitor na busca de si e no encontro com o outro. A imagem num poema, tendo a palavra como suporte do pensamento, estabelece conversas com o educando, as quais podem ou não ter próxima a participação do professor. A linguagem poética que mantém e se desenvolve pela interação é meio por onde as pessoas, principalmente o educando, aprendem sobre si e sobre o outro, sendo esse outro realidade ou ilusão, pescador ou peixinho, passos reais ou de assombração, velho ou criança, relva ou vento, folha ou borboleta.

Como se observou no capítulo anterior, numa das leituras possíveis do soneto “Dorme ruazinha”, o leitor é instigado a passear pela ruazinha, a buscar significados “verdadeiros ou ilusórios” e a fazer afagos nela a partir do simples olhar. O desejo de saber o que mais nela existe, entretanto, é uma vontade natural do aprendente que anseia por articular a curiosidade.

Esse convite para a busca de respostas ou significados faz parte da linguagem humana e também se repete nas demais poesias deste estudo: em “Viver”, quando desafia o leitor a entender os motivos que levam a criança e o velho a reproduzirem atos tão parecidos embora seus ciclos de vidas sejam antagônicos; em “Velha História”, no instante em que a mão do homem (pescador) muda seu rumo e opta por alongar o período que antecede a morte do peixinho; em “Pausa”, quando o eu-poético tem o vento como sujeito e altera seu perfil tradicional, colocando-o poeticamente num estado de latência; e, por fim, em “Outono”, no momento em que apresenta o enigma de um período que não quer envelhecer, apesar deste ser o seu aparente destino.

Essa abertura à dúvida e às interrogações que a linguagem metafórica da poesia sugere é também um jeito de suscitar na criança a elaboração de um imaginário que possa dar conta ou se aproximar das alternativas que o próprio texto lhe oferece em termos de reflexões, invenções e conhecimentos. É considerável, porém, que nem todos os estudantes tenham esse desejo pela descoberta, pelo questionamento ou pela reflexão crítica ou estética na mesma intensidade ou proporção, mas, geralmente, se colocam disponíveis a querer saber ou imaginar sobre aquilo que os cercam.

Os processos educativos, como ressalta Paviani (1995), se alteraram com o avançar dos tempos. De uma necessidade de sobrevivência, vê-se a educação pautando as carências de poder, de convivência, de progressos. E é uma vontade de se educar e de conviver para a interação com a ruazinha do poeta que também

move hoje os olhos do leitor-criança. Torna-se convidativo para o estudante desafiar o eu-poético no instante em que ele diz que a ruazinha abriga a calma e que não é preciso ter medo de caminhar ou trafegar por ela. Mas quem é realmente ela, quem é essa ruazinha, o que mais guarda ou representa? A poesia, por suas características e força simbólica e enigmática, chama o educando a desconstruí-la e a reconstruí-la num segundo instante com a ajuda das vivências e experiências desse aluno-leitor.

É com sua trajetória pessoal, familiar e social que o educando lê e se coloca diante das movimentações da imagem poética, essa representação que trabalha a realidade e a fantasia a partir da palavra posta no poema. E não são poucas essas movimentações, pois a imagem comporta muitas significações opostas – a borboleta amarela pode sinalizar o nascimento de uma nova vida pós-lagarta ou o findar de uma existência que já se encontra em um percurso adiantado. As imagens tendem a facilitar ou mesmo instigar a criança a uma dimensão estética e, dependendo do receptor, até mais crítica e libertária da leitura em questão. É aberto ao educando um espaço que avança da simples camada de abstração ou captação do conteúdo para um pensamento que a palavra escrita ou falada nem sempre têm potencial para estabelecer.

A imagem num poema possibilita ao leitor ingressar numa esfera de compreensão ou mesmo de questionamento em que as palavras não conseguem por si só atingir. É o âmbito do imaginário que surge, no caso da poesia, tocado por uma dose de sentimentos e emoções interligados à vida pessoal do leitor. Torna-se oportuno novamente reportar-se ao primeiro poema que compõe o corpo de análise desta dissertação. Pela metáfora, a criança, que se encontra em estado de aprendizagem, descobre o cantar da estrela e esse cantar é parecido com o som dos grilos (“As estrelinhas cantam como grilos”). Mas qual é mesmo o som dos grilos? Agudo, grave, suave, gostoso, enjoativo? O caminho de entendimento sobre esse cantar é de cunho pessoal, além de intensificar a carga humanizadora da expressão emitida pelo poeta.

O imaginário leva a criança a recuperar os arquivos que sua experiência cotidiana mantém armazenados na lembrança. É um exercício de memória, mas não só. É também um jeito de o educando conhecer, a seu modo e mais, a respeito do mundo, do que há nele e, ao mesmo tempo, de saber melhor quem ele é e quem são os outros viventes dos textos. O peixinho de azulado indescritível de “Velha

história” é uma amostra surreal que o eu-poético constitui para ativar os reflexos da criança em torno do maravilhoso, quebrando com a previsibilidade que a memória tradicionalmente armazena em relação ao universo dos peixes. Esse processo de resgate de memória não é algo simples. É complexo, mobiliza informações, teorias, práticas e histórias de sentimentos “experenciados” tanto no aspecto solitário como nas relações sociais.

A poesia concede ao educando a chance de usufruir da manifestação estética que o nível imagético proporciona. O peixe tomando laranjada pelo canudinho trabalha uma perspectiva de educação que aborda a diferença. Essa ruptura de padrões que a poesia explora ajuda a educar. O texto que priva o leitor disso não estará se apresentando com valor artístico. Entretanto, essa fruição que a imagem poética articula pode não ser terreno tão acessível a qualquer aluno. Pode também se transformar em um emaranhado de complicações caso o discente não esteja familiarizado ou preparado para receber o teor de simbolismos que certos textos apresentam.

Nesse sentido, a figura do professor se torna imprescindível, mas não mais relevante que a do próprio aluno. O educador é quem tem condições de apresentar ou avançar em relação à linguagem poética no ambiente de ensino porque sua carga de experiência e de leitura provavelmente seja mais vasta. Mas o professor precisaria estar envolto no desejo de trabalhar a poesia em sala de aula, na biblioteca ou em quaisquer outros espaços escolares. O educador deveria ter condições para escolha do texto adequado, o texto que efetivamente apresenta viés literário e atuará com emancipação para com o leitor. Afinal é necessário convidar o aluno a descobrir e a desejar a leitura poética enquanto texto transformador.

Como ponte entre o conteúdo e o educando, o professor dispõe da prerrogativa e do poder de dar à criança a oportunidade para ampliar seus horizontes e sua bagagem de conhecimentos, além de despertá-la para sentimentos que talvez nunca tenha provado ou para cenários jamais pensados ou percorridos apenas em sonho. Esse mesmo professor, atuando nessa perspectiva, concede a si a chance de reviver momentos e também ambicionar criações que, talvez, estivessem em suspenso ou, temporariamente, postas de lado em sua vida.

Dar atenção à infância e às alegorias desse período é propício para se estabelecer uma educação de qualidade. Não uma qualidade centrada nos modos produtivos adotados para quantificar a evolução de um sistema ou de um

determinado trabalho, mas nos processos de autoconhecimento por vezes tão escassos em alguns estabelecimentos de ensino do século XXI. A criança aprende a se posicionar melhor no mundo quando descobre que por trás do vento que está “dormindo na calçada” há um cenário que ela própria pode idealizar ou partilhar com outros colegas que também tenham vivido a leitura de “Dorme ruazinha”.

A infância, essa “água humana que brota da sombra” (BACHERLARD, 2006, p. 106), pode ser resgatada ou vivida não apenas na sua devida fase, mas pela imaginação que o poeta desperta em suas produções. A infância também pode ser sentida pela imaginação que o leitor mobiliza ao abstrair daquilo que o poeta escreveu sentidos e saberes para seu dia-a-dia. A atração por “Pausa” tende a ocorrer pela contrariedade que a poesia sugere em relação ao posicionamento tradicional de uma criança, que é da agitação, da inquietude, da ausência de comodismo, assim como demonstra Lili em “Viver”.

Nessa passagem ou visita à infância, o sonho é mecanismo contribuinte do ensino tanto para a criança como para o adulto. Pelo devaneio poético, a pessoa pode buscar a singeleza da meninice e devolver um pouco de vivacidade àquilo que até então havia ficado no campo da ilusão. E o poeta é o porta-voz desse processo. Ele pode fornecer ao leitor subsídios para experimentar, retomar ou compartilhar o mundo infantil e seus acontecimentos de maneira tranquila e consciente mesmo que a essência esteja calcada no eixo imaginário. A passagem pelos espaços de “Dorme ruazinha” está envolta em um pouco de sonho e também em realidade. Juntos, professor e alunos poderão, senão descobrir, refletir a respeito. A presença e a ausência que o eu-poético demarca nesse texto quintaniano – pois, num dado instante, não há nada na rua, e, em seguida, há os passos de quem fala – serve de instrumento para o educando tentar visualizar os limites do homem num contexto de devaneio.

Contudo, torna-se interessante novamente lembrar que o aprendiz de hoje é diferente do aprendiz de outros tempos, quando a experiência era a principal forma de se educar, quando o cultivo do alimento, os cuidados com o corpo e os rituais sagrados eram passados dos mais velhos para os mais novos. No caso da rua representada do poema como modelo de observação para exemplificar esse raciocínio, o que nela havia e suas representações eram mostradas pelo genitor ao filho principalmente por meio da experiência prática e, a partir dessa atitude do pai ou responsável, o educando começava a construir suas percepções.

Hoje, a criança, muitas vezes, se articula por conta própria à procura de novas descobertas, correndo atrás de significados que contemplem o conceito de “Outono”. Entretanto, a ajuda familiar ou do professor, embora não preponderante, é necessária porque a falta de experiência ou a própria imaturidade ainda são características peculiares do público infantil. Nesse sentido, o processo de enculturação, de encontro dos mais jovens com a sabedoria dos mais velhos, tão comum nos tempos primitivos, hoje ainda demonstra seu valor.

O saber para o homem primitivo era sagrado. Nesse âmbito, evoca a ideia do ritual que é também algo originário da poesia e está sutilmente presente no primeiro poema analisado – “Dorme ruazinha” – e, de maneira mais evidente, no segundo texto observado – “Viver”. É possível que o educando atente a essa presença do rito nos textos mencionados e faça sua busca e descoberta pessoal em torno da ambientação sugerida pelo eu-poético. Porém, pode ocorrer de o educando, por sua frágil bagagem de leitura e de experiências, socorrer-se dos esclarecimentos do professor ou dos pais para entender os elementos simbólicos que a rua ou que o vovô e Lili representam.

Levando em conta a produção e a recepção, nota-se que é também das relações com o outro, das relações em comunidade, do ambiente social, que se colhe o material da experiência estética. Na medida em que oferta um texto desestabilizante, numa linguagem de fácil compreensão, a obra de Quintana se apresenta como adequada esteticamente para os processos de ensino-aprendizagem. Conforme Dewey (1980, p. 369), a “experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, y también el juicio último sobre la cualidad de una civilización”<sup>12</sup>.

Para exemplificar um pouco da origem da função da arte e sua repercussão como fonte para as belas artes no passar das gerações, o autor cita os rituais de velório e as atividades populares, com cantos, imagens e expressões artísticas, que despertavam o imaginário dos povos primitivos. Ações que, com simplicidade, carregam sentimento poético e agregam “o prático, o social e o educativo em um todo como forma estética” (DEWEY, 1980, p. 371), além de proporcionarem novos

---

<sup>12</sup> “A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio de promover seu desenvolvimento, e também um juízo último sobre a qualidade de uma civilização” (DEWEY, 1980, p. 369) (**Tradução nossa**).

conhecimentos, emoções, experiências e interação entre pessoas de diferentes idades e gerações.

### 3.2 A LEITURA DO POEMA E A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SEU MEIO

Comungar palavras e sentidos escritos ou oralizados em sala de aula pode enriquecer o processo de leitura de uma poesia e, indiretamente, a relação entre os educandos e o professor. O olhar de descoberta sobre o texto poético, entretanto, depende das peculiaridades de assimilação e entendimento de cada aluno e também do incentivo e do gosto do professor por tal gênero. E o respeito a tal diferença de recepção entre os estudantes precisaria ser um dos primeiros comportamentos adotados pelo educador. No processo de aprendizagem, nenhuma interpretação de aluno pode ser descartada, exceto aquelas completamente sem nexos com o texto em questão.

Sob o enfoque da formação do gosto do leitor, Magnani (1989, p. 92) explica que passar da quantidade para a qualidade na leitura não é tão simples, porém é uma ação possível. Na sua opinião, cabe ao professor “romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, para além da dicotomia valorativa entre quantidade e qualidade. Para isso, é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie a mobilidade”. Como a leitura poética é fonte de múltiplas significações, o leitor tem a oportunidade de ser surpreendido pelos textos ou não. Colocar o peixinho no bolso e sair com ele a passear pelas ruas de uma cidade pode causar perplexidade ou não. Independentemente de uma surpresa, o texto literário pode render profundas reflexões e socializações. Evoca sentimentos porque toca, pela palavra, pela imagem e pelo ritmo as emoções do leitor.

Ao instituir uma espécie de jogo com o educando, a literatura ajuda na compreensão do mundo e nas relações que o leitor estabelece com a natureza, com as pessoas, com os objetos e expressões. Inclui-se nesse raciocínio, em especial, os rituais que demarcam e evocam diferentes entendimentos sobre a vivência humana e, por vezes, sobre a cultura na qual a criança leitora está envolvida ou na qual procura subsídios para responder as suas perguntas, dúvidas e incertezas.

Os textos analisados nesta pesquisa acentuam em algum momento de suas leituras a ideia e o efeito do ritual. Em “Viver”, num primeiro instante, fica explícita a

proximidade e, ao mesmo tempo, as distâncias de uma criança e um vovô, que pode ser o seu. Ambos mantêm respectivos rituais diários... Na forma que o texto apresenta, são modos muito semelhantes, apesar de os dois estarem em extremos diferentes da vida. Esse texto poético, se trazido para as memórias e as trajetórias da educação, pode recordar períodos mais remotos e primitivos, quando as experiências, as técnicas de plantio, as aprendizagens profissionais e educacionais e o exercício de fé eram passados de geração em geração por meio da práxis cotidiana. As regras, os valores e os princípios eram transmitidos no âmbito familiar, num processo em que os pequenos imitavam os adultos. A experiência das técnicas ditava a continuidade dos ensinamentos práticos no seio das famílias.

Os ritos de iniciação, além de introduzirem os mais jovens em certos aprendizados, serviam de pontes entre os mais novos e os mais velhos. Nos dias atuais, esse procedimento ainda persiste em alguns locais e regiões, principalmente do interior, entretanto não é dominante, uma vez que, com a inserção das instituições de ensino e da figura do professor, houve forte modificação na maneira de ensinar e de compartilhar conhecimentos.

Sob certa ótica, o eu-poético em “Viver” mostra o ambiente cotidiano de duas gerações distintas e que a paciência e a impaciência de um idoso e uma criança não têm tantos distanciamentos. Pelo contrário, são parecidas: “Pois só as crianças e os velhos conhecem / a volúpia de viver dia a dia, / hora a hora, / e suas esperas e desejos nunca se estendem / além de cinco minutos...”. Mesmo sem se utilizar de rimas e de musicalidade, características de boa parte dos poemas, o texto provoca uma reflexão sobre a convivência familiar. O contexto apresentado parece propício e similar à postura do público infantil, que é o do acordar do dia, quando a disposição das pessoas, independentemente da idade, começa a despertá-las para o viver das próximas horas.

O ritual também pode ser experienciado na recepção de “Viver” e das demais poesias vistas neste estudo. A experiência estética de alguma maneira, como ressalta Dewey (1980, p. 103), segue um rito que compreende não apenas a criação, mas também a recepção, com os significados que vovô, Lili e os demais objetos e personagens das poesias analisadas (ruazinha, homem-pescador, peixinho, outono, cavalos do vento...) projetam ao leitor, conforme suas respectivas contextualizações e enunciados. Por isso, a relevância de os educadores estarem qualificados para trabalhar a poesia, pensando na formação do gosto literário dos

alunos e também na interação com a sociedade, com o sagrado que está na essência desse gênero artístico.

A função da poesia não se restringe ao estético. Ela avança para o campo do rito, porque, na sua essência, também desenvolve, concomitantemente, um papel social e de reverência. De acordo com Huizinga, em “qualquer civilização viva e florescente, sobretudo nas culturas arcaicas, a poesia desempenha uma função vital que é social e litúrgica ao mesmo tempo” (HUIZINGA, 2007, p. 134).

A sabedoria que permite pelas palavras o reconhecimento do território e pelo ritmo o sentido onírico de “Dorme ruazinha” é semelhante ao saber que possibilita edificar relações entre o velho e o novo em “Viver”. É um conhecimento que avança para a tentativa de entender o ato ilógico do homem que resgata a vida e, ao mesmo tempo, facilita a morte do sentimento de um animalzinho em “Velha história”. Pelo ritual, o leitor tem possibilidade de compreender melhor a imagem da vegetação sob a ação do vento e justificar a metáfora adotada pelo eu-poético em “Pausa”. Nesse sentido, observa-se que o ritual também exerce uma ação educativa tendo a poesia como expressão que enriquece o espaço dado à palavra.

É também um dos rituais da natureza a síntese trazida numa possível leitura de “Outono”. Essa poesia instiga o leitor a desvendar um mistério sem que a criança tenha de se afastar muito de seu ambiente, ou seja, do meio social em que ela tem condições de abstrair as características das estações do ano. Os temas relacionados à natureza no âmbito rural e aos fatos cotidianos recorrentes na poesia infantil ratificam o processo mítico e ritualístico que esse gênero usa tendo como auxílio o lirismo da linguagem. Segundo Pondé, a “união da palavra com a coisa sugere um retorno mítico à origem, à infância, ao nível natural. [...] Decifrar o enigma da poesia é, pois, o ritual por que passam os que redescobriram o poder criador da infância, não importa a idade que tenham” (PONDÉ, 1986, p. 130-131).

As diferentes visões que os textos poéticos apresentam ao leitor precisam chegar às crianças do século XXI, essas crianças que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei brasileira nº 8069/1990), gozam dos direitos fundamentais a que toda a pessoa humana tem ou deveria ter assegurado. E a responsabilidade sobre qualquer criança precisa ser compartilhada socialmente, pois é dever/obrigação “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à

vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura [...]”.

Permitir que, pela poesia, a criança amplie seus horizontes de leituras e sonhos e sua possibilidade de ser sujeito que significa a sua história e participa socialmente também da história do outro é uma responsabilidade das instituições de ensino, dos educadores e das famílias nas quais ela se encontra. Configura ainda uma forma de respeitar a criança em seu tempo. A poesia mune a criança de condições para observar melhor o seu próprio tempo, seja ele semelhante ao inventado por Lili, com gosto de quero mais aventura, recebido em dose maior por vovô, modificado pelo pescador ou congelado pela folha “que não quer tombar”. Queirós (2009) reproduz a ideia de que a literatura não pode estar ausente dos locais por onde circula a infância, ou seja, do tempo da criança. Segundo o autor de dezenas de livros infantis, a liberdade, a espontaneidade, o afeto e a imaginação são elementos que inauguram a vida e fundamentam a infância, por isso, são “pertinentes à construção literária” e essenciais ao crescimento infantil.

O texto literário favorece a curiosidade do infante. Quem será que é Maria, a personagem que parece ser a receptora de toda a “Velha história”? É típico do menino e da menina em fase de aprendizagem fazerem interrogações e descobertas, mas, como constata Paviani (2005), o educando ainda não é liberto para traçar pensamentos sem associá-los ao espaço de ensino em que se encontra. Percebe-se que o ambiente educacional e as distintas comunidades mantêm-se, ao menos, minimamente organizados pelas normas sociais estabelecidas e pelo poder que o sistema educacional ainda detém em meio às populações.

A poesia, contudo, parece ter condições de se encaixar nos espaços em que forem espontaneamente abertos a ela. No caso dos textos quintanianos em análise nesta dissertação, se colocam como um ponto de equilíbrio nesse percurso de regras, porque a criança tem a chance de lê-los levando em conta o âmbito escolar, com suas leis, disciplinas, imposições. De outro modo, essa mesma criança pode senti-lo pelo viés literário. Nessa segunda perspectiva, a criança ainda vive diversos papéis, colocando-se na pele da aventureira Lili ou no do impaciente vovô. Pode ainda negligenciar tais papéis e criar outros.

Bordini (1986, p. 35) reforça que a incompletude do universo imaginário é um recurso que a poesia apresenta para a criança se inserir ou inserir suas ideias no texto. É o espaço que o leitor dispõe para acrescentar (suas) histórias, (seus)

movimentos, (seus) sinais que a rua – “Dorme ruazinha” – não traz ou que o eu-poético em “Viver” ou em “Velha história” ‘esqueceu’. É a abertura dada à criança para ela elaborar alternativas que sejam capazes de conceituar o “Outono” ou imagens poéticas que possam melhor representar uma “Pausa”. Mesmo que a criança não consiga notar o caráter inconcluso do universo ficcional, ele acaba incitando-a a compor um imaginário que a ajuda a compreender melhor o contexto em que está inserida.

O educando pode criar a partir do texto lido mesmo que o texto poético siga uma organização interna. Em “Pausa”, nota-se que o eu-poético se insere aos olhos do leitor propondo exatamente seu desejo: devagarzinho, vai instigando-o a uma percepção sobre a natureza, levando-o até a uma sensação orgânica de sonolência. Às vezes, é recomendável deixar o corpo repousar e olhar sem pressa para os lados, acompanhando com maior entrega e poesia as reações da natureza. Essa percepção corrobora para a vivência coletiva da criança e seu aprendizado num dado contexto social. Num processo interativo e imaginário, que pode ser vivenciado entre o leitor e o livro/poema, ou entre os vários estudantes e o professor de uma determinada turma na partilha de suas respectivas reflexões, o texto literário tem o poder de movimentar diversos saberes e conduzir seus receptores a outros cenários que não apenas os conhecidos. Também prepara o educando a elaborar ou reelaborar sua sensibilidade para receber as novidades que vai encontrar nesses espaços.

O público infantil é constantemente desperto para o diferente, para o jogo de linguagem, de imagens e de saberes, para o inusitado, como ocorre com o peixinho devolvido ao rio, ação que proclama sua morte. Estudos apontam que, nos anos iniciais, a criança demonstra forte sensibilidade aos jogos de palavra e sons. Paralelamente a isso, a criança também é um ser ansioso e desassossegado. Por vezes, essa inquietação, em alguns educandos, porém, pode ser silenciosa.

Embora pelo senso comum seja considerada uma etapa que precise ser superada para dar acesso a outras fases (CORAZZA, 2004, p. 32), a infância deveria ser vista como um momento rico, senão o mais valioso na formação e no desenvolvimento humano. É instante em que a diversão marca presença sem preconceitos e que seus acontecimentos mais fortes acabam sendo eternizados na memória do sujeito que a vive ou viveu com intensidade. “Viver” revela bem essa condição própria dos diferentes momentos da existência humana, mas, por outro

lado, ensina que o aprendizado se dá em processo. Mesmo nas distâncias de vida, como mostram Lili e vovô, é possível a execução de atividades muito parecidas.

Por isso, a poesia combina com o infante, instigando-o a aprofundar suas leituras e a ampliar suas reflexões para outros estágios. A revolta interior do ser humano para com o mundo em que se encontra num sentido de crescimento, de avanço, de que há condições das coisas serem melhores, é um agir positivo que a literatura consegue movimentar. Na multifacetada narrativa poética que “Velha história” oferece ao leitor, o eu-lírico explora o ilogismo, que é um recurso que chama a atenção da criança, mas sugere como pano de fundo a temática dos conflitos de convivência, de solidão, de destino. Enquanto salienta sua tentativa ilógica de concretizar um relacionamento de amizade entre diferentes (homem e peixinho) como se fossem iguais e/ou semelhantes e conseguissem viver em mesmo habitat, o eu-poético apregoa um discurso denso em torno da incapacidade de o ser humano coexistir com aquilo que não segue o padrão cultural ou naturalmente estabelecido.

E o professor tem entre suas prerrogativas a função de promover essas boas leituras e inquietações à esfera escolar, em especial às crianças que estão começando a descobrir a força e o poder de cada palavra posta num dado contexto. O educador não pode negar-se a reforçar o senso crítico dos educandos, não pode se omitir na hora de aumentar a oferta de conteúdos e textos literários e de ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes. Mas nem sempre é suficiente escolher textos adequados e entregá-los para as crianças, deixando por conta das palavras seu efeito mágico.

Por meio da literatura, o professor tem em suas mãos uma alternativa de oferecer a possibilidade de as crianças exercerem sua crítica e de se aproximarem com maior autonomia da arte, criando uma aura que fortalece o juízo estético. E, acima de tudo, o educador, por meio da poesia, tem a perspectiva de estimular nos pequenos leitores o seu potencial inovador e simbolicamente reflexivo sobre as palavras escritas e sobre as palavras faladas que o mundo e a vida apresentam ou insinuam a eles.

Sob a ótica de abrir novos horizontes para o conhecimento que emana do texto literário, tem-se o caráter simbólico, o qual anda lado a lado com a emoção na poesia. E emoção é ingrediente que acompanha o cotidiano das crianças. Em “Velha história”, a emoção surge a partir do encontro de dois personagens de mundos

diferentes (um homem e um peixe), de linguagens distintas e focadas em ambientes de vida também distintos. Aqui o ilogismo prevalece e o eu-poético transvertido de uma espécie de narrador/contador de histórias explora e apresenta ao leitor-criança as dicotomias da urbanidade paralelamente à natureza.

Ao observar um dado trecho de “Velha história”, o qual diz que “[...] Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho”, o educando recebe uma outra dimensão textual. Essa dimensão, por vezes, não consegue ser atentamente refletida pelos pequenos aprendizes porque o texto carrega nas suas dobras de leituras outros sentidos para além do dito.

E é para essa (temporária) incapacidade dos estudantes que a escola também precisa direcionar um dos seus focos e abrir mais campo de ação. Talvez o eu-poético utilizou-se dessa imagem do peixinho seguindo seu novo amigo para oferecer outra representação ou expressar uma outra relação que tenha um aporte mais subjetivo, que explora a dependência das pessoas e dos demais seres. Diante dessa hipótese, resgata-se em Mello (2002, p. 49) seu entendimento sobre aquilo que o simbolismo busca, que é “a expressão mais clara e exata possível de algo que supera o alcance das palavras comuns” e, assim, tem grande significância para a expressão humana.

A linguagem simbólica pode, num primeiro instante, causar certa dificuldade de entendimento para os estudantes. Como uma folha suspensa pode ser o outono ou representar o outono? – numa referência ao texto “Outono”. É uma das incógnitas que podem aparecer na voz da criança. Mas, à medida que o educando for se familiarizando com a poesia, e o professor, de maneira atraente e com domínio de classe, for trabalhando-a, a impressão de que não conseguirá entender ou se aproximar do que o poeta construiu vai se dissipando. E a criança vai descobrindo as leituras manifestas e subentendidas do texto literário, a partir de sua bagagem de leitura e de vivência em seu ambiente familiar e social.

A partir de então, com a ajuda do educador e retomando seu histórico de vida e saberes, o educando vai tendo condições de estabelecer suas próprias reflexões e críticas e, assim, edificar novos conhecimentos e experiências estéticas. De acordo com Mello (2002, p. 49), as expressões simbólicas e suas conexões “são pontos-chave no ato de deciframento textual: inter-relacionadas, constroem a tessitura dos poemas e sustentam a significação”.

O simbólico, por vezes, se aproxima da natureza. Nos poemas infantis, essa proximidade é mais visível ainda. A natureza presente em “Velha história”, por exemplo, é a natureza para a qual o educando está sempre atento e para a qual as escolas se dirigem das mais diferentes maneiras, com seus projetos pedagógicos e trabalhos educativos. O texto refere-se a um peixinho pescado à margem de um rio, a um peixinho que acompanha o homem como se fosse um cachorrinho porque o segue a trote. Ao ressaltar esses trechos que mencionam a existência de um rio e de um peixinho, sublinha-se a presença evidente da natureza, mas a poesia não se restringe ao que está apresentado. Ela vai muito além, possibilitando ao leitor produção própria e intransferível de imagens. E elas nascem numa interlocução ou mesmo numa relação de animosidade com o texto que avança a simples plástica narrativa a caminho de uma leitura de profundidade.

Daí outras palavras e expressões surgem para ajudar a compreender esse trajeto. Entre as listadas no texto: o “azulado tão indescritível nas escamas” do peixinho; o ato de o homem pincelar “com iodo a garganta do coitadinho”, numa referência ao animal e numa atitude simbólica de salvar uma vida; “Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira?”, essa última indagação sugere que o homem teve a possibilidade de “bater um papo com o peixinho”. Novamente o ilógico se apresenta aqui, podendo levar o leitor-criança ou mesmo o adulto a recordar dos amigos imaginários com os quais mantêm ou manteve contato.

Conforme Mello (2002, p. 55), no poema, a natureza se exprime por meio do seu autor. É o poeta que empresta sua voz para que as crianças possam também contemplar o que está no meio ambiente e ao seu redor. “Dorme ruazinha” e “Pausa” enfatizam o viés da contemplação porque, através dessas poesias, a criança aprende a enxergar melhor as cenas do seu cotidiano, ou seja, ela tem a vantagem de educar o seu próprio olhar. A linguagem que sustenta o poeta, conforme Paz (1982, p. 47), carrega duas qualidades: “é viva e comum. Isto é, usada por um grupo de homens para comunicar e perpetuar suas experiências, paixões, esperanças e crenças”.

Para que a linguagem viva e poética chegue a seu destino, o poeta lança mão das palavras que são por ele selecionadas ou exploradas como símbolos na tentativa de emocionar ou impressionar o leitor. Se esse leitor fizer parte de uma plateia infantil, a exigência de uma seleção textual adequada é ainda maior. Esse

entendimento e percepção o professor poderia ter para trabalhar os textos poéticos com maior autonomia e desenvoltura em sala de aula, instigando a criança a ampliar seu letramento literário e, por tabela, seu autoconhecimento e sua compreensão a respeito do mundo e, principalmente, de sua presença no ambiente social em que se encontra.

### 3.3 OS SABERES NA LINGUAGEM POÉTICA PARA A INFÂNCIA

Enquanto arte, a poesia não tem a finalidade de ser um instrumento especificamente de ensino nos ambientes escolares. Sua pretensão não é ser texto empregnado de utilidades. Como ressalta Paviani, ela “não assume tarefas utilitárias, nem pretende alcançar uma realidade própria ou tornar-se um conhecimento específico. O poder da poesia provém de sua gratuidade” (PAVIANI, 1996, p. 138). Por causa dessa gratuidade, sua capacidade simbólica, rítmica e de despertar sentimentos não pode ser negligenciada por quem assume o compromisso de ajudar a construir os processos educativos em qualquer parte do mundo.

O caráter simbólico contribui, principalmente, na articulação de um dos papéis fundamentais do texto literário, que é, segundo Candido (1995, p. 245), o da humanização. “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*”, realça o autor. Portanto, a poesia não pode ser colocada de lado no âmbito da educação porque, eventualmente, é vista pelo professor como um texto difícil para trabalhar em sala de aula ou porque não dispõe de uma atenção ou abrangência maior no currículo escolar.

Os alunos têm direito de vivenciar sentimentos que a linguagem poética oferece enquanto arte. Mais: têm o direito de terem acesso e serem orientados à experimentação e à leitura do texto literário, caso não tiverem essa chance em seu ambiente familiar. Torna-se fundamental o auxílio do educador para esse encontro com a poesia ocorrer ou ficar ainda mais intenso, provocando os alunos a perceberem que esse gênero textual trabalha elementos capazes de ajudá-los a se ver e se reconhecer no mundo como sujeitos ativos, além de compreenderem melhor o meio social no qual se encontram.

A poesia se coloca como um texto transformador. Ao mover a sensibilidade do leitor, ele atinge espaços por vezes latentes da criança, fazendo-os despertar, se manifestarem. Ao retornar às análises das poesias deste estudo, é possível verificar que o educando tem condições de se colocar nos textos. Tem chance de descobrir seus ditos e não ditos e criar novos saberes a partir dos já desenvolvidos e apreendidos em seu universo social ou retirados da própria explicitação textual.

Quando em “Dorme ruazinha” o eu-poético questiona “E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?”, a criança pode dizer que ela sim tem condições de ouvir e até de reproduzir como são esses passos, de acordo com sua imaginação. Processo semelhante pode ocorrer em relação à poesia “Outono”, caso o educando deseje acrescentar mais uma alternativa ou mesmo uma resposta pontual às opções que o eu-poético apresenta como hipóteses de definição para essa estação climática.

O modo como a criança e demais leitores observam as palavras e os ritmos de um texto é exclusivo, assim como são intransferíveis e próprios dela os comentários e as análises sobre o conteúdo lido e as respectivas imagens projetadas a partir da leitura. Cada educando dirige sua percepção querendo ou não entrar na história ou nos versos. E a sintonia e a capacidade de abstrair conhecimento do contexto poético dependerão muito desse desejo e também do estímulo que a criança receber de seu ambiente externo.

O olhar que a poesia captura ou que captura a poesia não é um simples olhar. Através dele, o educando encontra uma alternativa para enxergar melhor a ação e os saberes que, por exemplo, o ilogismo ou a metáfora produzem tendo a palavra como expressão. E as situações ilógicas, as metáforas e as sensações que provêm dos textos analisados no segundo capítulo são abundantes, embora em cada um deles elas apareçam de modo distinto. As palavras em “Velha história” sintetizam uma emoção por causa da vida, outra por causa da morte – a mão do homem pescador que prolonga a existência do peixinho é a mesma que o coloca de volta no rio, provocando-lhe a morte.

Elas, as palavras escolhidas pelo poeta, oferecem à criança-leitora uma visão de como a natureza pode se apresentar diante de uma situação de solidão/conflito e outra de encontro e de amizade – o homem pescador que acolhe o peixinho como companheiro é o mesmo que afasta de si essa amizade. Esse desprendimento, entretanto, pode ter sido necessário. E o afogamento do peixinho

tenha ocorrido tanto pelo afastamento em relação ao amigo como pela mudança de meio, pois nem sempre os seres se adaptam a todos os tipos de ambientes.

Em quaisquer das situações, são as palavras que auxiliam o educando a nominar aquilo que ainda não lhe está tão claro. Se em “Dorme ruazinha”, “Pausa” e “Outono” a metáfora se apresenta de maneira mais explícita, dando o tom da linguagem poética, em “Velha história” e “Viver”, ela é discreta. No caso de “Viver”, se mostra de maneira mais velada e num contexto macro, ou seja, como se o próprio título compactasse e, ao mesmo tempo, escondesse, de um lado, todo o significado da existência a alguém que ingressa nela e, de outro, a alguém que caminha para despedir-se dela.

Os temas da vida e da morte sob o viés da palavra poética favorecem o surgimento de efeitos imagéticos e de novas compreensões, incomodações e novos saberes relacionados à existência. Ao trabalhar a poesia com o público infantil em sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço, é provável que os pequenos precisem também do olhar ou da presença de um mediador para orientá-los melhor na interação desse tipo de conhecimento. É possível que a criança necessite aprender a se colocar diante das emoções relacionadas e ofertadas pelo texto e que, por sua vez, também tendem a gerar novas imagens de mundos diferentes. Se a palavra difere da realidade, essa situação pode ser observada no instante em que o leitor interage com uma emoção proveniente da ficção e consegue conhecê-la ou senti-la mesmo que nunca a tenha “experenciado” na vida concreta.

É da essência da humanidade a linguagem e a convivência, seja ela pacífica ou não, seja ela entre iguais ou entre diferentes. “Viver” retoma dois mundos, um que se inicia e outro que se encaminha para o final. São mundos praticamente opostos representados/simbolizados por um velho e uma criança, porém com certas semelhanças e colocados lado a lado, para que o leitor perceba a possibilidade de ambos com “viver” em. As figuras/personagens-símbolos expressas nessa poesia e nas demais analisadas nesta dissertação têm, entre suas funções, unir os opostos.

Os símbolos carregam significados por vezes simples, por vezes complexos, e que podem se transformar em saberes para o leitor. O serenar da água em forma de círculos em “Velha história” pode ser, para alguns leitores, a representação da eternidade, apesar de, no texto, efetivamente, se mostrar como um sinal de que o peixinho morreu n’água. A cor amarela da borboleta de “Outono” pode simbolizar o realce do colorido da natureza, em contrapartida, no contexto da poesia, esse tom

pode ser visto também com um indício de envelhecimento. O amarelado da vegetação sugere significação similar ao tom dos papéis e documentos antigos, ou seja, a da idade avançada a que boa parte da população estará submetida mais cedo ou mais tarde.

Na poesia, muitas palavras (e personagens, conforme o texto) atuam como mediadoras e reveladoras e, portanto, simbolicamente. “A essência da linguagem é simbólica porque consiste em representar um elemento da realidade por outro, como ocorre com as metáforas”, ensina Paz (1982, p. 41). Só que nem sempre as palavras conseguem ser abstraídas assim por todos os leitores. O que é simbólico e pode se transformar num saber para algumas pessoas não, necessariamente, atua da mesma forma para outras. A borboleta amarela, trazida por “Outono”, pode ser também signo da vivacidade tão desejada pelos seres humanos. No entanto, para perceber um símbolo, descobrir o conhecimento que ele comporta, é necessário que as crianças e também os adultos entendam ou vejam um determinado fato não apenas como tal, mas como expressão daquilo que não se conhece e pode vir a ser conhecido/nominado e se transformar em saber para o receptor.

Assim, a figura do mediador/professor torna-se oportuna e colaboradora não só sob esse aspecto da recepção sensorial e simbólica que provoca a construção de novos conhecimentos ao educando, mas também no que se refere à organização do texto, na forma com que esse texto se coloca para o leitor. Quando monta uma estrutura, o poeta ou o narrador propõe um “modelo de coerência” (CANDIDO, 1995, p. 245), que nasce pela intensidade da palavra organizada. Em “Viver”, o eu-poético inicialmente insere as palavras para descrever os estilos de vovô e Lili, cada qual com suas peculiaridades. Em seguida, aproxima-os, sinalizando que os desejos de ambos são semelhantes. Ao final do texto, o referendo dessa similitude: “Pois só as crianças e os velhos conhecem / a volúpia de viver dia a dia [...]”.

Segundo Candido, o texto literário arranca as palavras do nada e as coloca num todo articulado, tornando explícito o seu primeiro nível humanizador. É por conta dessa organização que algumas palavras exploradas por dada poesia fazem revelar ou ecoar alguns sentimentos mais que outros, algumas impressões e conhecimentos mais que outros. Podem existir cavalos do vento?. Como ocorre isso? O desafio que a criança lança para o próprio texto é articulado pela sensação da dúvida que a comove, que a inquieta e que a faz se sentir viva, humana, porque duvida e não se conforma com o texto pronto. Essa provocação a faz olhar para si,

para o outro, para a natureza e novamente para a ordem e coerência das palavras e para a forma da poesia, tentando desvendar esse enigma, encontrar respostas ou retornos a todos os questionamentos nascidos da leitura.

Por conta desses aspectos que a poesia apresenta, seria importante que o direito à literatura fosse extensivo à criança durante seu crescimento e de maneira mais incisiva nos anos iniciais de estudo. Apesar disso, muitos professores, a exemplo do que afirmam Averbuck (1984), Bocheco (2002) e Kirinus (1998) em seus estudos, ainda se mostram incapazes de lidar com a poesia, com a ordem que ela apresenta e seu sentido humanizador, porque resistem a se aprofundar e até mesmo a se entregar mais sensivelmente a esse gênero textual.

Se, no passado, as crianças obtinham seus conhecimentos e procuravam seguir e perpetuar os rituais de sua cultura de geração em geração, dentro da própria família, hoje, essa perspectiva se alterou um pouco. Não é só a Lili que aprende com o vovô, vovô descobre o mundo a partir do olhar e das peraltices de Lili – referência ao texto “Viver”, transcrito no segundo capítulo. Não é apenas a poesia que se apresenta para o leitor infantil por meio das palavras selecionadas e organizadas pelo poeta, é o leitor que também se coloca no texto, podendo, a partir dele, formatar suas criações, aceitar ou rejeitar o escrito. Nota-se aqui a perspectiva de um saber autônomo, que abre o texto à imersão de um receptor livre, porém sensível aos diferentes passos da vida. Emanam também um saber que aborda a quebra de tabus. Não somente os mais velhos que sabem “ensinar” e perpetuar seus conhecimentos de geração em geração. Os mais jovens também têm condições de mostrar aos mais velhos o que eles talvez não conseguiram ou ainda não conseguem enxergar.

Em relação aos poemas vistos nesta dissertação, a criança pode abstrair um pouco de sua personalidade, seja, por exemplo, pela identificação ou pela repulsa em relação ao homem-pescador que primeiro salva e depois conduz o peixinho à morte. Tem a possibilidade de vislumbrar um pouco de si na personagem de Lili ou mesmo no papel do vovô. Os saberes extraídos das poesias analisadas são também subjetivos, pois trabalham com os sentimentos infantis. “Pausa” propicia aos pequenos a chance de penetrar numa atmosfera de tranquilidade adversa à sua típica aflição e agito cotidianos.

Por conta das mudanças de atitude e das ferramentas de ensino, os rituais que têm ligação direta com o comportamento humano vão também se alterando e o

professor precisa compreender isso. Alguns, contudo, ainda perduram da mesma forma que eram no passado e tentam convidar a criança a resgatá-los, mesmo que ela só possa fazer isso imageticamente. Os ritos despertam a emoção das pessoas, assim como a poesia, que, por meio da imagem, tem força para transmutar as palavras e os recursos estéticos e sonoros disponíveis no meio social.

Os recursos estéticos que o texto poético sustenta favorecem a ligação da margem do real com uma outra esfera que é a da fantasia, da arte ou das significações que a simples palavra não é capaz de sustentar e de propor à vida da criança. Conforme Paviani (1996, p. 31), o estético é uma “experiência fundamental”, uma “modalidade de relação com os outros e com o mundo”, que o ser humano necessita para viver. Está no nível do sensível e leva em conta o contato do homem com obras artísticas, técnicas ou naturais, e também as percepções da comunidade em que esse homem está incluso. Diante disso, a escola contemporânea e o professor têm em suas mãos a rica possibilidade de apresentar esse conceito de estética e aprofundarem-se nos estudos com o texto poético juntamente com seus alunos.

Não fica difícil perceber que a linguagem poética é um dos campos propícios para se pensar os processos educativos e formativos da criança, sejam eles ritualísticos e simbólicos ou mais simples, sejam eles individuais ou partilhados em sala de aula. Afinal, a obra poética é uma maneira de “dizer o homem e o mundo” (PAVIANI, 1996, p. 135). Nesse sentido, é inegável que ela possa suscitar saberes, principalmente, a quem vive a infância e está descobrindo o que o mundo quer lhe dizer e nominar. E, se educação e poesia podem ser pensadas sob o aspecto da linguagem e como geradoras de conhecimentos, mais do que oportuno que andem juntas e acessíveis nos processos de ensino-aprendizagem e também no fazer e na fruição artística.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O bebê, antes mesmo de vir ao mundo, já sente a poesia que o canto da mãe ou do pai tem poder de expressar. Ele nasce, e os acalantos e versos se acentuam na hora do sono, da brincadeira ou do fantasiar com as palavras. A linguagem permite a comunicação e a interação entre pais e filhos. Aos poucos essa comunicação vai ganhando novos contornos e novos personagens porque é necessário educar o pequeno para a vida. A linguagem vai permitindo que haja uma integração também com outras pessoas e que nasçam novas palavras, novas possibilidades de diálogo, novas capacidades de invenção.

Ao passo que o menino ou a menina cresce, os versos do acalanto mudam de tom, viram cantiga de roda, travalingua, soneto... A criança passa a perceber que a palavra que o poema enuncia ultrapassa o seu sentido literal. Ela começa a exercitar o pensamento, o raciocínio, as reflexões e a imaginação no âmbito de seu mundo interior e exterior. É a chave da poesia que começa a dar a primeira volta nas portas do conhecimento. A criança cresce um pouco, ingressa na escola e observa que esse ambiente de ensino pode lhe ajudar a ampliar os horizontes e a conhecer melhor o universo da leitura. Só que nem sempre esse ambiente, com os educadores que teoricamente são seus principais articuladores do saber, apresenta e trabalha de modo satisfatório a poesia com todos os recursos imagéticos, rítmicos e sonoros que a criança já tinha começado a descobrir ainda na barriga da mãe.

Para ajudar a reverter essa situação e tentar permitir que a criança, no âmbito da formação escolar, com a mediação do professor, possa ter acesso à arte, se descobrir enquanto sujeito e evoluir nas suas descobertas literárias é que esta pesquisa nasceu, se desenvolveu e agora chega ao seu desfecho.

Este estudo partiu da seguinte interrogação-problema: Que possibilidades de conhecimento a poesia pode propiciar à criança?. Em busca de respostas a esse questionamento, foi traçado um objetivo geral – refletir sobre os saberes presentes na poesia infantil veiculada em uma obra poética pertencente ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008 – e três específicos – analisar cinco poesias da obra, a partir de aspectos linguísticos e de sua proposta polissêmica, a fim de pensá-las como uma possibilidade de conhecimento e humanização; refletir sobre a poesia como um texto com potencial significativo para ser inserido nas práticas escolares, em virtude de seu caráter humanizador; e pensar a poesia infantil contemporânea como uma modalidade textual que pode contribuir para a formação do leitor mirim.

Com ênfase nos resultados obtidos ao longo da pesquisa, que buscou analisar cinco poesias do livro *Lili inventa o mundo* (2005), de Mario Quintana, tais objetivos específicos serão mais detalhados e percebidos nos próximos parágrafos. O caminho de investigação teve como fundamentação teórica estudos e reflexões de pesquisadores e autores ligados principalmente às áreas da literatura, da educação e da filosofia. E o embasamento metodológico seguiu a sistemática de análise usada por Candido na obra *Na sala de aula: caderno de análise literária* (2008).

Desde a concepção da pesquisa se teve como foco a poesia na formação infantil. Daí a decisão de o primeiro capítulo, “A educação pela poesia na infância”, ser focado inicialmente numa base teórica voltada aos processos educativos que foram se modificando no decorrer da história. Nesse percurso, percebeu-se uma evolução do sistema educacional desde, por exemplo, a transmissão de saberes e experiências de pais para filhos, ou seja, de geração em geração, na Grécia clássica, até hoje, quando a escola e o professor são referências na viabilidade e no desenvolvimento da aprendizagem ao lado dos pais e de uma série de recursos tecnológicos e de consumo que interferem no sistema educacional.

Também se constata o poder da educação como *status* em termos de conhecimento e para a manutenção e prolongamento das comunidades, culturas, ideologias, posições políticas e econômicas. Outro aspecto da educação que se

conseguiu ratificar por meio das consultas bibliográficas realizadas é a implicação dela como partilha de saberes, além de, observada sob o enfoque da linguagem, ser uma maneira de o sujeito se constituir individual e socialmente. E esse processo é relacionado à compreensão do conhecimento e da sabedoria como conceitos necessários para a demarcação de espaço e de poder do homem na sua vivência terrena e espiritual.

No que tange à poesia, verifica-se nesta fase inicial da investigação que a arte poética marcou a educação e a filosofia do povo grego, com vistas ao homem perfeito para a *polis*, ou seja, para a comunidade. E, aos primitivos, ela era observada como a expressão do sagrado, da mais profunda sabedoria. Para além da arte de educar e do ato de criar que o termo etimologicamente evoca, a poesia carrega um teor ritualístico. Sob essa perspectiva e como um jogo de palavras, ritmos e imagens, o texto poético chega à criança, articulando a fantasia, a sua bagagem de experiências e a sua potencialidade de também criar/inventar a partir da leitura.

Observa-se que a palavra, no texto poético direcionado ao infante, com acréscimo do ritmo e das imagens que projeta pela leitura, tende a cativar a criança, provocando-a a reconfigurar saberes a contar daqueles que ela já traz de suas vivências. A percepção sobre tais características do poético fica mais visível no segundo capítulo deste trabalho, o qual tem como título “Os olhares sobre o poema infantil”. Nessa parte da pesquisa, nascem as propostas de leitura das cinco poesias escolhidas entre os 60 textos de *Lili inventa o mundo*. Esse livro de Quintana (2005) é uma das produções literárias que os estudantes brasileiros têm acesso porque foram encaminhadas aos colégios públicos por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008.

Além da acessibilidade, a opção por essa obra se deve ao fato de que os textos quintanianos equilibram o universo adulto e infantil. Além disso, o poeta consegue trabalhar em suas elaborações textuais um misto de lirismo, simplicidade e melodia que se harmoniza com a infância. O eu-poético brinca e, ao mesmo tempo, atíça a criança para a observação de tudo o que a rodeia em termos de realidade ou fantasia. Isso corrobora para o entendimento da poesia como um texto humanizador e, portanto, um direito do ser humano.

“Dorme ruazinha”, primeiro poema analisado no segundo capítulo, sugere a personificação de um espaço aparentemente inanimado no contexto urbano. É a rua

que ganha vida na manifestação poética e ritmada. Esse soneto se utiliza da repetição e brinca com as palavras que tendem a chegar à criança numa musicalidade tranquila, embalando-a com sons e imagens provocadas por figuras de linguagem. E a criança tem a possibilidade de significar as palavras para além de seus conceitos óbvios, afinal, a palavra nomeia o homem e, pela experiência, também o transforma.

Diante dessa transformação que pode ocorrer por incentivo da leitura da palavra, constata-se que a poesia destaca um outro percurso: o ritual. Nas suas origens, o texto poético evoca o sagrado, que se manifesta na coletividade e nas mais diferentes gerações. Em “Viver”, a descrição apresenta ao leitor a aproximação dos estilos de vida de uma criança e de um velho. Ambos mantêm rituais de vida parecidos, e o eu-poético os explora de maneira lírica, demarcando uma ligação de sentidos entre a infância e a fase adulta. Nota-se que essa poesia permite identificações ou afastamentos de acordo com o olhar que o leitor criança direciona ao texto. E, sob o ponto de vista da educação, remete à reflexão sobre o tempo em que o ensino e o aprendizado se perpetuavam basicamente pela transmissão de experiências dos mais velhos para os mais novos, permitindo ao educando pensar sobre como o sujeito abstraía os conhecimentos no passado num contraponto com a contemporaneidade.

A oposição de sentimentos e fenômenos é também vista em “Velha história”. Essa poesia chega ao leitor na forma de narrativa e, aos poucos, vai comovendo-o, porque trabalha a palavra ao longo do trajeto de vida e morte de um peixinho e do percurso de solidão e amizade de um homem em relação a esse mesmo animalzinho. A recuperação do tradicional “Era uma vez” pontua o seu tom simbólico e assinala a perspectiva psicológica que vai se desenvolvendo no decorrer da prosa poética. O eu-lírico mobiliza as sensações do leitor, que, pelas imagens do texto, tem condições de refletir a partir de sua própria existência/convivência e de seu lugar no ambiente cotidiano. Aprende-se também que a poesia pode estar na prosa e desenvolver-se num percurso que acompanha a narração ou a descrição. Essa perspectiva pontua a chance de rompimento com o que vários educandos costumam observar ou pensar, ou seja, que a poesia constrói-se apenas em versos.

Outro espaço bastante explorado pela poesia infantil é a natureza e vem enfatizado no penúltimo texto da análise: “Pausa”. De maneira sintética, o eu-poético oferece ao leitor uma metáfora que o força a ingressar numa espécie de enigma

porque coloca o vento numa perspectiva de cadência e suavidade incomum se comparado à imagem tradicional que se tem desse fenômeno natural. Ao mesmo tempo, devolve esse vento numa outra leitura, agora mais humanizadora, porque acaba por dar uma condição de vida ao vento talvez mais intensa do que logicamente dispõe – a metáfora “cavalos do vento” reforça essa intensidade. Destaca-se aqui a provocação que direciona o olhar do educando à solução desse mistério, que acaba não sendo exatamente um mistério concreto, mas um jeito de o texto literário penetrar no imaginário e nas lembranças infantis, reforçando a ligação da criança com um ambiente que ela aprecia. Sob esse olhar, aprende-se que poesia é síntese que clama por um leitor que lhe expanda, que deseje ampliar o campo de observação inicialmente proposto pelo texto.

O segundo capítulo fecha com a análise de “Outono”. Essa poesia demarca a oportunidade que o leitor dispõe para participar não apenas com sua leitura, mas com seu poder de criação e de dar continuidade ao texto. O eu-poético sugere duas perguntas-respostas à definição de outono. Como o ponto final do texto é uma interrogação, significa que a alternativa de o leitor também inserir a sua contribuição está não apenas dada de forma latente, mas também manifesta. Esse vazio é um dos modos de o texto literário se abrir para uma interação com a criança, possibilitando a ela aprofundar seus saberes por meio de seu próprio imaginário e inventividade.

“A poética na formação da criança” revela, através de um entrelaçamento da teoria do primeiro capítulo com as análises do segundo, uma proposta de como o texto literário pode atingir o público infantil e como a escola e o professor têm condições de auxiliar o educando a significá-lo. A noção de humanidade que a literatura abarca e os conceitos de Candido (1995) ligados a essa compreensão são o foco central das reflexões delineadas neste terceiro e último capítulo do trabalho. Percebe-se que a linguagem é a matéria para a ação poética. Nela, reside não somente a poesia como todas as peculiaridades e características que esse gênero sustenta. Verifica-se que a especificidade do texto poético – visualizada pela imagem, pelo ritmo, pelo movimento, entre outros – dirigido à criança ajuda a torná-lo atraente e a atuar como leitura transformadora e humanizadora na vida de quem está começando a descobrir o mundo e a viver em sociedade/comunidade.

Pelas imagens que as poesias estudadas articulam e pelos ritos que evocam, a criança é instigada a usar a fantasia como um recurso para também se

autoconstituir e dar significado e concretude a seu pensamento e à sua presença num dado meio social. A significação que a criança atribui aos objetos, aos humanos e à natureza que os textos eventualmente apresentam pode virar palavra ou ficar apenas no âmbito da construção imagética. Isso dependerá de sua própria experiência enquanto ser que está vivendo a infância em constante diálogo, brincadeira e troca com o outro, seja esse outro o colega, o professor ou a família. Nota-se que essa experiência inicial da criança, dependendo da maturação de significações e leituras que for obtendo no âmbito da escola, tende a guiá-la para o aprimoramento da sensibilidade e do gosto estético ao longo da vida.

O texto poético sugere uma aproximação com a criança porque remete, normalmente, aos espaços e aos ritmos que o infante conhece e que ele partilha com as pessoas que integram os lugares por onde passa. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, a poesia oferta um afastamento desse real, incentivando a criança a descobrir um outro universo, com novos cenários e sonoridades, que nascem de sua própria capacidade criativa e dos conhecimentos armazenados até então com base em suas vivências e sonhos. Por vezes, esse novo universo que surge tem como fonte as metáforas que o texto poético carrega e que não raramente podem ser de difícil assimilação pelo educando. Nesse sentido, a figura do professor e a abertura da escola para esse gênero tornam-se imperativas para auxiliar a criança a suavizar suas dúvidas e ampliar suas reflexões.

Essa é uma das constatações possíveis de ser obtidas por meio desta pesquisa dentro do propósito geral que foi refletir sobre os saberes presentes na poesia infantil. Ao analisar cinco poesias do livro *Lili inventa o mundo* (2005), de Quintana, atingiu-se os objetivos propostos nesta dissertação, especialmente porque foi possível verificar que esses textos literários, assim como deve ocorrer com muitos outros, são fontes geradoras de conhecimentos.

Chegou-se a essa percepção após intensas reflexões que buscaram estabelecer sob diferentes aspectos uma leitura voltada à fruição artística. São poesias que podem colaborar no processo educativo dos estudantes das primeiras etapas do ensino fundamental porque viabilizam, pela palavra e sua organização, viagens interiores e exteriores para decifrar enigmas, produzir novas sensações e inventar novos cenários e histórias. A linguagem poética provoca o educando a efetuar idas e vindas em torno das palavras e de tudo aquilo que elas projetam imageticamente para além do escrito, para além do que sua convivência real sugere.

Por isso, apresenta forte potencial humanizador para se fazer presente nas distintas sociedades e mais pontualmente no cotidiano escolar.

A leitura poética poderia educar para a preparação de seres humanos menos acomodados e mais decididos a exercitar seu senso crítico e estético e seu desejo de se autoconhecer melhor. Ressalta-se, entretanto, que a educação pelo poético passa pela oferta e pelo trabalho qualificado e sistemático da poesia no início e também no decorrer da formação da criança. Isso implica numa maior abertura para esse gênero por parte das instituições de ensino, dos programas pedagógicos, dos projetos de leitura e dos professores. Nesse sentido, a poesia deveria não apenas constar nos acervos escolares, mas também integrar atividades e trabalhos desenvolvidos em sala de aula e que visam à constituição da criança enquanto um ser reflexivo e capaz de efetuar suas próprias análises, criações e invenções num patamar que supere a escritura proposta pelo poeta.

Certamente *Lili inventa o mundo*, de Quintana (2005), com base nas poesias analisadas nesta dissertação, se configura como um texto contemporâneo que tende a auxiliar a criança e, ao mesmo tempo, o educador, no seu processo de ensino-aprendizagem. É uma obra que trabalha com figuras e situações próximas da infância. Quando essas figuras eventualmente não fazem parte do cotidiano infantil, ainda assim permitem que o infante possa imaginá-las a contar de suas vivências/experiências. Nesse viver e reviver do cotidiano por meio da leitura poética e das imagens que partem dela, esta obra proporciona ao aluno das séries iniciais do ensino fundamental um encontro com emoções que ele próprio talvez nunca tenha conseguido experimentar na vida real.

Também pode viabilizar ao estudante possibilidades de ampliar as relações de convívio com a turma e demais colegas por meio da leitura partilhada ou da troca de impressões a respeito do texto lido/sentido. Os textos quintanianos que compõem o corpus de análise deste estudo se colocam como desafiadores à criança. Esse já é um bom motivo para, juntamente com outras poesias infantis similares, receberem espaço privilegiado no eixo educacional, ao contrário do que hoje os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem, colocando a poesia apenas como mais uma modalidade de ensino.

A disposição das palavras nas poesias quintanianas e a repetição contribuem para o educando dos anos iniciais identificar as peculiaridades do texto literário e, também, com a mediação docente, organizar reflexões em torno da leitura

proposta. *Lili inventa o mundo* é uma obra adequada para constar entre os livros dispostos nas prateleiras das bibliotecas escolares e para circular nas mãos dos alunos e professores, porque é um convite para a imaginação se manifestar. Além de graficamente bem pensado, seguindo uma plasticidade associada à infância em termos de cores e formatos, o livro sugere tanto para o pequeno leitor como para o adulto a companhia de um personagem criança, que é Lili, e um passeio às origens de um modo lúdico, onírico, memorável, poético...

Paralelamente, chega-se à conclusão de que a poesia infantil de qualidade, com suas características próprias, constitui-se numa modalidade textual que pode contribuir para a formação, para a humanização e para o crescimento do leitor mirim, além de ser um direito da criança em termos artísticos e educacionais. Embora não oficializado, esse direito poderia ser respeitado e garantido a todos os estudantes. Ratifica-se, portanto, a relevância científica dessa dissertação no sentido de refletir sobre alguns dos tantos conhecimentos que o texto poético de Quintana pode gerar ao leitor infantil. Este estudo, que não se pretende fechado/encerrado, mas aberto a novas investigações e leituras, também demarca seu valor científico na medida que ficará à disposição de professores e instituições de ensino como uma proposição de análise e leitura para ser desenvolvida em sala de aula ou nos demais espaços escolares.

Deseja-se que a investigação feita até aqui incentive educadores e profissionais de outras áreas a se envolverem cada vez mais com a ideia de que é possível também educar pelo poético. Afinal, ao se aproximar do imaginário dos pequenos, observa-se que a poesia propõe um diálogo com a infância. Por meio desse diálogo, expõe sua função educadora, porque articula o lado sensível do aluno e o desejo que ele tem de descobrir-se melhor enquanto “vidente com palavra” (LARROSA, 2002a, p. 21) e vidente da leitura; enquanto ser de possibilidades e pertencente a um meio social; e enquanto criança disposta a conhecer melhor suas capacidades.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

ABREU, Wagner Coriolano de. Sete faces de Quintana: notas para pesquisadores e diletantes. In: ARENDT, J. C.; PAVANI, C. F. (Orgs). *Na esquina do tempo: 100 anos com Mario Quintana*. Caxias do Sul: Educus, 2006.

AGOSTINHO. *De Magistro. Do Mestre*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. Leitura e Conhecimento. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 26-41, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/246/199>. Acesso em: 12 abr. 2009.

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *D. A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critério para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ASSUMPÇÃO, Simone. Poesia folclórica. In: SARAIVA, Juracy A. (Org). *Leitura, e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AVERBUCK, Ligia M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola* (Org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

AYALA, Walmir. Apresentação. In: QUINTANA, Mario. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética e criação verbal*. Trad. Maria Emantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 3. ed. São Paulo: Ática/Unesco, 1987.

BARTHES, Roland. *Aula*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOCHECO, Eloí E. *Poesia Infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002.

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

\_\_\_\_\_; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método recepcional – fundamentação teórica. In: \_\_\_\_\_. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. A arte do poeta Quintana. In: ARENDT, João Cláudio; PAVANI, Cínara Ferreira (Orgs). *Na esquina do tempo: 100 anos com Mario Quintana*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil no Brasil, São Paulo, fev. 2000. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>. Acesso em: 08 de jun. 2008.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTRO, Manuel A. *Poética e poiesis: a questão da interpretação*. Rio de Janeiro, jun. 1998. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/~travessiapoetic/livros/livro4.doc>. Acesso em: 29 de jul. 2008.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do amor*. São Paulo: Editora Gente, 2005.

CORAZZA, Sandra M. *História da infância sem fim*. Ed. Unijuí: Ijuí, 2004.

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

CUNHA, Maria A. C. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: *Retratos da Leitura no Brasil*. Publicação do Instituto Pró-Livro. (s/d, p. 12). Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em 20 de out. de 2009.

DEWEY, Jonh. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *El arte como experiência*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1980.

\_\_\_\_\_. *A arte como experiência*. Coleção Os Pensadores. Trad. De Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme; Aísio S. Teixeira; e Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

D' ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto: prolegomenos e teoria da narrativa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERNÁNDEZ, Alícia. *Os Idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FISCHER, Luís A.; FISCHER, Sérgio L. F. *Mario Quintana – uma vida para a poesia*. Porto Alegre: WS Editor, 2006.

FLÔRES, Onici C.; HELLER, Sabine E. Espaços em branco: a construção de sentido pelo leitor em textos de Luis Fernando Verissimo. In: FLÔRES, O. C. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1994.

FURLANETTO, Ecleide C. *Como nasce um professor? – uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GILES, Thomas R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GRITTI, Delmino. *Conc(s)ertos em dó maior para as perdas do espanto*. Caxias do Sul, Fundoprocultura: Lorigraf, 2008.

HEGEL, Georg W.F. *Estética*. Lisboa: Guimaraes Editores, 1993.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JENKINSON, Marion. D. Formas de Ensino. In: *O ensino da leitura I*. Trad. Teresa Balté. Unesco: Editorial Estampa, 1976.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KIEFER, Charles. *A última trincheira: arte, cultura e identidade nacional*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2002.

KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na Pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira – história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002a.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: VEIGA NETO, Alfredo; COSTA, Marisa C. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 de out. 2009.

LEVIN, Samuel R. *Estruturas lingüísticas em poesia*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

LLOSA, Mario V. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2005.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1956.

MACHADO, Maria Z. V. Leitura e alfabetização: quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.).

MACIEL, Francisca I. P. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: SOARES, M.; Paiva A. (Orgs). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELLO, Ana Maria L. de. Lírica e poesia infantil. SARAIVA, J. A. (org). *Leitura, e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

MERMELSTEIN, Miriam. Subsídios para trabalhar poesia em sala de aula. Centro de Referência em Educação Mário Covas. São Paulo. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei\\_a.php?t=020#artigo](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=020#artigo). Acesso em: 10 ago. 2007.

MICHELETTI, Guaraciaba. A leitura como construção do texto e construção do real. In: MICHELETTI, G; PERES, L. P. de F.; GEBARA, A. E. L. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MILIAN, Marta. Uma exposição de poesia: poemas para ler e compreender, para dizer, para olhar, para brincar. In: CAMPS, Anna (Org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOISÉS, Carlos. F. *Poesia não é difícil*. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1996.

MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEJAR, Carlos. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Copesul: Telos, 2007.

NUNES, Benedito. *A chave do poético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OBBERG, Sílvia. Como vai a poesia? In: CARVALHO, M. A. F. de, MENDONÇA, R. H. M. (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (Org). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Maria Z. (Orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: 126p. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 1º de Dez. 2009.

PAVIANI, Jayme. *Estética mínima: notas sobre arte e literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. *Problemas de filosofia da educação*. Caxias do Sul: Educus, 2005.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, Maria A. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERKOSKI, Norberto. A leitura do texto poético: entre a fruição e a cognição. In: OLMI, Alba, PERKOSKI, Norberto. (Org). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

PLATÃO. *A República*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2007.

PONDÉ, Glória M. F. Poesia e folclore para a criança. In: BELINKY, T.; ZILBERMAN, R. (Orgs.). *A produção cultural para a criança*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÉDE, S. S. (org.). *Literatura Infante-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PONTIM, Deorides T.; FLÔRES, Onici C. Os labirintos do texto: leitura, evocação e memória. In: FLÔRES, Onici C. (Org). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

POUND, Ezra. *Abc da literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1990.

POZENATO, Kenia; GAUER, Mauriem. *Introdução à história da arte*. Caxias do Sul: Ed. Maneco, 2009.

POZO, Juan I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Revista Pátio on line, Porto Alegre, ano VIII, n. 31, ago-out 2004. Disponível em: [http://www.diretoriabarretos.pro.br/pátio\\_pnline2.htm](http://www.diretoriabarretos.pro.br/pátio_pnline2.htm). Acesso em: 03 de abr. 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. Manifesto por um Brasil Literário (Vídeo e texto). Data: 1º de Jul. de 2009. Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>. Acesso em: 19 de out. 2009. texto disponível em <http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra.php?id=3>. Acesso em 1º de dez. 2009.

QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

RAMOS, Flávia B. A poesia infantil a caminho da emancipação: lendo Capparelli pelo olhar da infância. In: ZINANI, Cecil Jeanini Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

\_\_\_\_\_; PANOZZO, Neiva S. P. O papel da ilustração na leitura do livro infantil. In: ZINANI, Cecil Jeanini Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

\_\_\_\_\_; VOLMER, Lovani. A leitura de narrativa literária: proposta de mediação escolar pela voz do narrador. In: FLÔRES, Onici Claro. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

\_\_\_\_\_. A literatura no desenvolvimento da criança. In: OLMÍ, Alba, PERKOSKI, Norberto (Org). *Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

SARAIVA, Juracy A. (Org). *Leitura, e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_; MÜGGE, Ernani. (Org). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem – numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

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

SOUZA, Ana I. (org). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão popular, 2001.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem – numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1996.

TEIXEIRA, Evilázio F. B. *A Educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TREVISAN, Armindo. *A poesia: uma iniciação à leitura poética*. Porto Alegre: Uniprom, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte em la infancia*. Madrid, Espana: Akal, 2003.

WERLANG, Hector. 100 anos de Mario Quintana. ClicRBS. Disponível em: [http://www.clicrbs.com.br/especiais/jsp/default.jsp?espid=34&uf=1&local=1&template=2528.dwt&titulo=Biografia&flash=mario\\_quintana\\_biografia.swf&section=Biografia&argura=470&altura=500](http://www.clicrbs.com.br/especiais/jsp/default.jsp?espid=34&uf=1&local=1&template=2528.dwt&titulo=Biografia&flash=mario_quintana_biografia.swf&section=Biografia&argura=470&altura=500). Acesso em 12 de jul. 2009.

WERNECK, Regina Y. O problema da ilustração no livro infantil. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org.). *Literatura Infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

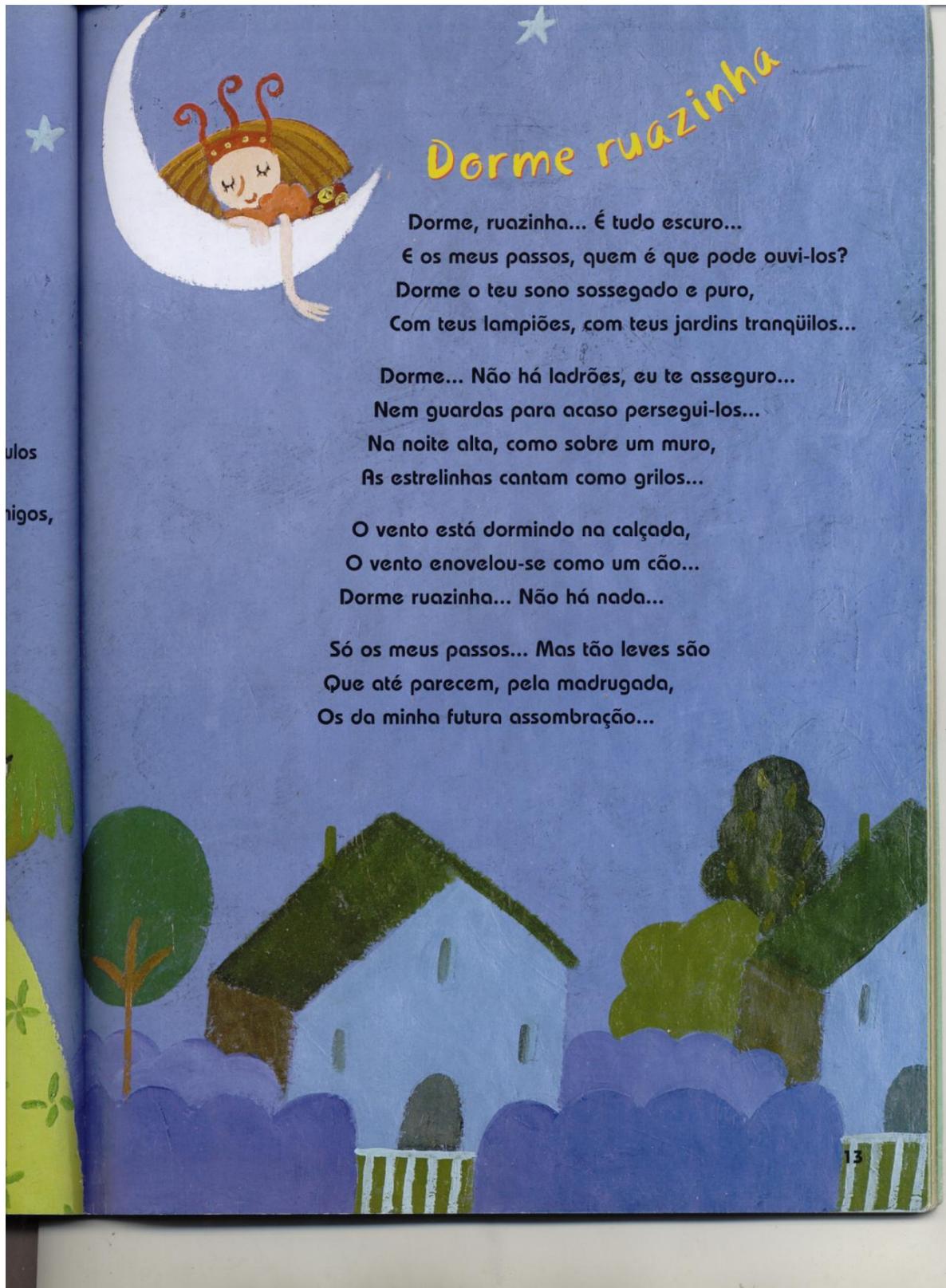
\_\_\_\_\_. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org.). *Literatura Infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

\_\_\_\_\_. Livros e leituras entre professores e alunos. *LeituraS*, Brasília, n. 01. p. 23-24, Nov. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/762/2893>. Acesso em: 29 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>.

\_\_\_\_\_. Sensibilização para a leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/762/2893>. Acesso em: 29 jul. 2008.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Dorme ruazinha



### Dorme ruazinha

Dorme, ruazinha... É tudo escuro...  
É os meus passos, quem é que pode ouvi-los?  
Dorme o teu sono sossegado e puro,  
Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...  
Nem guardas para acaso persegui-los...  
Na noite alta, como sobre um muro,  
As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,  
O vento enovelou-se como um cão...  
Dorme ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são  
Que até parecem, pela madrugada,  
Os da minha futura assombração...

## ANEXO B - Viver

### Sinfonia de abertura

Nosso Senhor, sobre os telhados,  
Nosso Senhor, com alamares de ouro,  
tange subitamente os sinofones.  
Lili espreguiça-se na cama.  
Estremece no teto um reflexo d'água.  
Lili tapa os ouvidos.  
Mas o seu coraçãozinho  
vibra como uma cigarra.

### Viver

Vovô ganhou mais um dia. Sentado na copa,  
de pijama e chinelas, enrola o primeiro cigarro  
e espera o gostoso café com leite.  
Lili, matinal como um passarinho,  
também espera o café com leite.  
Tal e qual vovô.  
Pois só as crianças e os velhos conhecem  
a volúpia de viver dia a dia,  
hora a hora,  
e suas esperas e desejos nunca se estendem  
além de cinco minutos...



## ANEXO C - Velha história

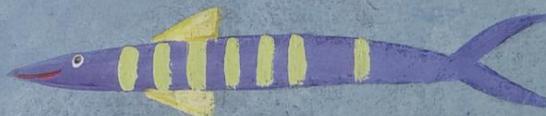
### Velha história

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente. E desde então ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés. Como era tocante vê-los no "17"! – o homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de café fumegante, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando o peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava laranja por um canudinho especial...

Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho: "Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!..."

Dito isto, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n'água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando...

até que o peixinho morreu afogado...



## ANEXO D - Pausa

### Pausa

Às vezes, nos dias calmos, apenas se nota uma leve ondulação na relva: são os cavalos do vento que estão pastando.

### Duelo

O auto que passa e a vitrina da esquina travam um duelo de reflexos.

### Manuela

– Manuela é nome de mulher de sapo – sentencia Lili.  
É não adianta perguntar por quê. – Todo o mundo sabe...

### O sonho

Sonhar é acordar-se para dentro.

## ANEXO E - Outono

### Outono

É uma borboleta amarela?  
Ou uma folha que se desprende e  
que não quer tombar?

### O vento

O único da casa que enxerga o  
vento é o cachorro.  
Detém-se à porta da cozinha,  
rosnando para o pátio ventado,  
cheio de latas inquietas e papéis  
decididamente malucos.  
E nos seus olhos fixos e  
rancorosos vê-se o desvario do  
vento, a incurabilidade do vento,  
os seus cabelos em corrupção,  
os seus braços que parecem mil,  
os seus trapos flutuantes  
de espantalho, toda aquela  
agitação sem causa que  
é ainda menos instável,  
no entretanto, que a  
terrível desordem da sua  
cabeça: pois o vento nunca  
pode assentar as idéias...

