

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDREIA SILVA DE NEGRI

**LETRAMENTO NO COMPASSO DA POESIA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM
UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAXIAS DO SUL

2013

ANDREIA SILVA DE NEGRI

**LETRAMENTO NO COMPASSO DA POESIA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM
UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos

CAXIAS DO SUL

2013

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

D392L De Negri, Andreia Silva

Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental / Andreia Silva De Negri. - 2013. 181 f. : il. ; 30 cm

Apresenta anexos.

Apresenta bibliografia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

“Orientação: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos”

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Leitura literária. 4. Ensino fundamental. 5. Educação. I. Título.

CDU 2.ed. : 37.013.73

Índice para o catálogo sistemático:

1. Letramento	37.016:003-028.31
2. Leitura	028
3. Leitura literária	028.4
4. Ensino Fundamental	37.046”465*7/11”
5. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

"Alfabetização e letramento ao som da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental"

Andréia de Negri

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, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 21 de janeiro de 2014.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Neiva Semide Petry Panozzo
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Nilda Stecanela
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Gerônimo Viegas, 1136 – B. Petrópolis – CEP 95070-900 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ox: Caixa Postal 1152 – CEP 95021-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telex (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Estabelecimento Mantenedor: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 09.640.761/0001-00 – CGC/IE 039.8000970

Aos alunos da turma 11, por darem vida e poesia a este estudo.

Aos meus pais e à minha tia-madrinha Sandra, por serem meus maiores incentivadores na vida.

À orientadora Flávia Brocchetto Ramos, pela mão sempre estendida para ajudar e guiar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu enxergasse nos estudos voltados à infância um caminho para a compreensão da vida e um espaço de aprendizagem constante.

Aos meus pais, Mario e Vilma, por dedicarem a mim amor incondicional e por acreditarem em meu potencial.

À orientadora, Flávia Brocchetto Ramos, pela oportunidade de pesquisa, pela orientação segura e pela parceria amiga. Sou grata pelo carinho, paciência e compreensão que dispensou a mim.

Aos meus alunos do 1º ano, por realizarem comigo este estudo e por proporcionarem momentos felizes de aprendizagem.

À minha tia e madrinha Sandra Maria Dias da Silva, pelo carinho e incentivo constante na vida.

Aos professores do Mestrado do PPGEd/UCS, pelos momentos de reflexão e aprendizagem.

Ao professor Jayme Paviani, pelos ensinamentos e pelas sábias palavras – em especial, uma frase que fortaleceu o meu desejo de estudar a mediação da leitura literária: “A literatura é a manifestação mais profunda da comunidade”.

Às professoras Rosa Maria Hessel Silveira e Neires Maria Soldatelli Paviani, que qualificaram meu trabalho com seu olhar cuidadoso e crítico.

Aos colegas do PPGEd/UCS, pelos momentos compartilhados de incertezas e de alegrias.

À Marli Cristina Tasca Marangoni e à Gabrielle Dall' Agnol, pelas contribuições durante a realização do estudo.

À professora Mara Ferreira Jardim, pelas lindas palavras sobre poesia e pela disponibilidade em contribuir para o meu estudo.

À colega de profissão Sintian Schmidt, por incentivar em minha busca pelo estudo da literatura infantil.

À Tania Bazo Costamilan, pelo auxílio prestado quando precisei.

À Júlia Aparecida de Queiroz Bertoti, secretária do PPGEd/UCS, pela prontidão e eficiência com que sempre me atendeu.

À Universidade de Caxias do Sul – UCS, pela oportunidade de realizar este trabalho e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que contribuiu para a viabilidade desta pesquisa pela concessão de bolsa de estudos.

O girassol é o carrossel das abelhas.

Vinicius de Moraes

RESUMO

Esta dissertação analisa, a partir de pesquisa experimental, como é possível promover o letramento a partir leitura mediada de poesia, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental. O problema posto justifica-se pela crescente importância que se tem dado, no âmbito escolar, aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, em especial, à preocupação com a biblioteca escolar e com a leitura literária como um direito do cidadão. A investigação insere-se no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – PPGEd/UCS, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia e é parte integrante do projeto de pesquisa “PNBE 2010: Leituras possíveis”, tendo como foco a leitura de poesia como prática potencializadora do processo de letramento a partir de uma experiência pedagógica com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A dissertação tem como referencial teórico Adorno (2000), Dewey (1976), Vigotski (1998, 2012), Larrosa (2002), Ramos (2010, 2012), Soares (1998, 2006, 2013), Cosson (2006), Saraiva (2001), Huizinga (2000), entre outros. O estudo está organizado em quatro capítulos: primeiro – Algumas reflexões sobre Educação e Linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; segundo – Traçado metodológico da pesquisa; terceiro – Poesia na sala de aula – Aplicação da pesquisa e quarto – Análise e discussão dos resultados. O método utilizado na pesquisa foi de enfoque qualitativo, privilegiando a pesquisa-ação, efetivando a investigação em ambiente real de aprendizagem, no contexto de escola pública e teve como prática a aplicação de roteiros de leitura de poemas. Foram utilizados para efetivar a proposta cinco poemas da obra *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes e contemplou ações pedagógicas que priorizaram a ludicidade a partir da exploração dos sons e dos sentidos das palavras, de jogos e de brincadeiras com o corpo bem como da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Os resultados do estudo apontam para a relevância da poesia na potencialização do processo de compreensão do sistema de escrita alfabético e da promoção do letramento literário. As experiências relatadas demonstram que a poesia atende ao horizonte de expectativas da criança, que se desenvolve nos âmbitos emocional, social, cultural e cognitivo ao interagir com o texto poético. O contato com a poesia na infância, a partir da exploração da musicalidade, da compreensão e da construção de sentidos para o lido contribui, desse modo, para o incremento da linguagem verbal e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Linguagem. Poesia infantil. Mediação de leitura. PNBE 2010.

RESUMEN

Esta disertación analiza, por la investigación experimental, como es posible promover la lectura mediada de la poesía, en una clase de primer año de la escuela primaria. El problema puesto es justificado por la importancia creciente que se ha dado, en el contexto de las escuelas, los procesos de aprendizaje de lectura y escritura desde la perspectiva de la alfabetización, en particular, la preocupación con la biblioteca de la escuela y la lectura literaria como derecho de los ciudadanos. La investigación es parte del Programa de Postgrado en la Universidad de Caxias do Sul – PPGEd/UCS, en la línea de investigación Educación, Lenguaje y Tecnología, y compone la investigación del proyecto "PNBE 2010: posibles lecturas", centrándose en la lectura de poesía como práctica de mejorar el proceso de alfabetización a través de una experiencia pedagógica con una clase de primer año de la escuela primaria. La tesis doctoral tiene como aparato teórico Adorno (2000), Dewey (1976), Vygotsky (1998, 2012), Larrosa (2002), Ramos (2010, 2012), Soares (1998, 2006, 2013), Cosson (2006), Saraiva (2001), Huizinga (2000), entre otros. El estudio está organizado en cuatro capítulos: primero – Algunas reflexiones sobre educación y lenguaje en los primeros años de la escuela primaria; segundo – metodología de la investigación; tercera – poesía en el aula y cuarta – análisis y discusión de los resultados. El método utilizado en la pesquisa fue de enfoque cualitativo, favoreciendo la pesquisa acción, efectuando investigaciones en ambiente real de aprendizaje, en el contexto de la escuela pública con la aplicación de estrategias de lectura de poemas. Para implementar la proposta, se utilizaron cinco poemas de *A arca de Noé*, por Vinícius de Moraes y fueron contempladas acciones pedagógicas que dieron énfasis a la alegría de la exploración de los sonidos y los sentidos de las palabras, juegos y bromas con el cuerpo, así como la lectura y escritura. Los resultados del estudio señalan la importancia de la poesía en la potenciación del proceso de comprensión del sistema de escritura alfabética y la promoción de la alfabetización literaria. Los experimentos reportados muestran que la poesía cumple con el horizonte de expectativas de los niños, que se desarrollan en lo emocional, social, cognitivo y cultural al interactuar con el texto poético. El contacto con la poesía en la infancia, desde la explotación de la musicalidad, la comprensión y la construcción de los sentidos para el lido contribuye de tal modo al aumento del lenguaje verbal y, en consecuencia, el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Educación. Lenguaje. Poesía infantil. Mediación de Lectura. PNBE 2010.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da obra <i>A arca de Noé</i>	65
Figura 2 – Aluno em atividade com o jogo “Palavra dentro de palavra”	92
Figura 3 – Alunos brincando com o “Jogo das rimas”	92
Figura 4 – Aluno pesquisando no caderno as palavras do jogo “Palavra dentro de palavra”	93
Figura 5 – Construindo uma casa com palitos de picolé coloridos	105
Figura 6 – Construindo uma casa com blocos lógicos	106
Figura 7 – Brincando com as borboletas de dobradura	118
Figura 8 – Encenando o poema “As borboletas”	119
Figura 9 – Imitando uma roupa no varal, ao sopro do vento	131
Figura 10 – Pannel com o poema “O elefantinho”	142
Figura 11 – Imitando o elefantinho do poema	143
Figura 12 – Atividade de pós-leitura em “O elefantinho”	144
Figura 13 – Trabalho de S25	145
Figura 14 – Trabalho de S18	145
Figura 15 – Trabalho de S16	146
Figura 16 – Girassol criado por S18 em momento posterior ao estudo do poema, em uma atividade livre	148
Figura 17 – S2, também em momento de criação livre com massa de modelar	148
Figura 18 – Desenho ilustrado por S24 em aula de Arte com temática livre	149
Figura 19 – “Máquina de fazer mel” ilustrada por S8 durante a aula de Arte	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras literárias do acervo de anos iniciais do PNBE 2010	55
Quadro 2 – Níveis de apropriação da escrita	64
Quadro 3 – Lista de poemas da obra <i>A arca de Noé</i>	65
Quadro 4 – Pistas das palavras elaboradas pelos alunos	88
Quadro 5 – Animais autorizados a brincar no carrossel	94
Quadro 6 – Animais proibidos de brincar no carrossel	94
Quadro 7 – Imaginando a casa	102
Quadro 8 – Perguntas da atividade de pré-leitura de “As borboletas”	120
Quadro 9 – Adivinhas da atividade de pré-leitura de “O ar (o vento)”	129
Quadro 10 – Adivinhas criadas pelas crianças	132
Quadro 11 – Adivinhas da atividade de pré-leitura	134
Quadro 12: Resultados dos testes de escrita dos alunos da classe experimental	156
Quadro 13: Nível de leitura dos alunos da classe experimental	157

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
PASSOS INICIAIS.....	19
CAMINHOS DA DISSERTAÇÃO.....	25
2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS	28
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	
2.1 A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	28
2.2 A LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO.....	35
2.2.1 Literatura na sala de aula.....	36
2.2.1.1 Literatura: a arte da palavra.....	40
2.2.2 Poesia e infância.....	43
2.2.2.1 A poesia embala a infância.....	47
2.2.1.2 Letramento literário: função da escola.....	50
3 TRAÇADO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	55
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
3.2.1 A escola.....	61
3.2.2 Os sujeitos.....	62
3.2.3 A obra A arca de Noé.....	64
3.3 ANÁLISE DOS POEMAS ESCOLHIDOS.....	66
3.3.1 O girassol	66
3.3.2 A casa.....	70
3.3.3 As borboletas.....	73
3.3.4 O ar (o vento).....	75
3.3.5 O elefantinho.....	77
4 POESIA NA SALA DE AULA – APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	79
4.1 PRIMEIRO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “O GIRASSOL”	79
4.1.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “O girassol”.....	79
4.1.2 Sentidos.....	84
4.1.3 Enigma.....	87
4.1.4 Musicalidade.....	88
4.1.5 Vivência corporal.....	90
4.2.6 Leitura.....	91
4.2.7 Escrita.....	93
4.2 SEGUNDO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “A CASA”	96

4.2.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “A casa”	97
4.2.2 Sentidos	100
4.2.3 Musicalidade	104
4.2.4 Vivência corporal	105
4.2.5 Leitura	106
4.2.6 Escrita	108
4.3 TERCEIRO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “AS BORBOLETAS”	110
4.3.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “As borboletas”	111
4.3.2 Sentidos	115
4.3.3 Vivência corporal	118
4.3.4 Musicalidade	120
4.3.5 Leitura	122
4.3.6 Escrita	124
4.4 QUARTO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “O AR (O VENTO)”	126
4.4.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “O ar (o vento)”	126
4.4.2 Sentidos	129
4.4.3 Vivência corporal	131
4.4.4 Enigma	132
4.4.5 Leitura	134
4.4.6 Escrita	136
4.5 QUINTO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “O ELEFANTINHO”	136
4.5.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “O elefantino”	137
4.5.2 Sentidos	139
4.5.3 Musicalidade	142
4.5.4 Leitura	143
4.5.5 Escrita	144
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA EXPERIMENTAL	146
5.1 PERCEPÇÃO DO POÉTICO	146
5.1.1 Sentidos	146
5.1.2 Enigma	151
5.1.3 Musicalidade	152
5.1.4 Vivência corporal	155
5.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	156
5.2.1 Leitura	158
5.2.2 Escrita	160

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS.....	175
ANEXO A – Páginas digitalizadas da obra <i>A arca de Noé</i> com os poemas estudados.....	175
ANEXO B –Teste de nível de escrita aplicado pela RME de Caxias do Sul.....	179

1 INTRODUÇÃO

O ritmo é a primeira experiência da criança com a poesia. Ainda no útero, ela é embalada pelo pulsar do sangue materno. Arrancada desse universo, essa primeira experiência é substituída pela voz da mãe, que canta acalantos que repetem as batidas do coração:

*“Boi, boi, boi,
Boi da cara preta
Pega esse menino
Que tem medo de careta.”*

Mara Jardim, 2012

É natural que, ao discutirmos sobre poesia e infância, vinculemos essa relação à escola, uma vez que muitos conhecimentos se dão (ou são consolidados) a partir da instituição - e um deles pode ser a poesia. Entendida por nós como uma manifestação do sensível - que pode materializar-se de diversas formas no campo da arte - e utilizada nesta pesquisa como sinônimo de texto poético em linguagem verbal, a poesia estabelece estreita ligação com a criança desde os seus primeiros momentos de vida, quando aquela, ainda no ventre materno, sente o ritmo pulsante do coração da mãe. Nesse caso, é a musicalidade, marcada pelo ritmo da batida, que envolve o bebê em segurança e tranquilidade.

Ao nascer, as cantigas de ninar podem dar ensejo à relação íntima de afeto entre a criança e os seres que dela cuidam. Desta vez, o ritmo é combinado à melodia e à palavra para acalmar e fazer dormir. Os brincos sucedem os acalantos e envolvem os sentidos do corpo da criança, que é delicadamente tocada durante a brincadeira. Mais adiante, quando a criança tem maior domínio da linguagem, os trava-línguas passam a incorporar de modo lúdico as experiências infantis.

A interação com a musicalidade da poesia continua percorrendo a primeira infância, por meio de canções, brincadeiras de roda, parlendas, adivinhas, etc., participando do desenvolvimento emocional, social e cultural da criança. Chegando à escola, é possível consolidar a relação da criança com a poesia, promovendo o diálogo entre o leitor infantil - que aos poucos emerge - e a poesia a ele direcionada. Entre ambos, podemos encontrar uma conexão de afinidade na percepção de mundo, pois criança e poesia buscam interagir pelo ludismo e pela sensibilidade. Contudo, percebemos que muitas crianças não têm tido acesso a esse repertório poético popular importante para o desenvolvimento infantil, cabendo à escola proporcionar o resgate de tais elementos culturais.

Quando pensamos na criança de 6 anos, em início de escolarização, a expectativa recai

sobre a alfabetização e letramento (estando a primeira inserida na proposta de letrar), levando-nos à procura de caminhos para a efetivação desse processo cognitivo. Compreendemos que a poesia, em tal caso, pode ser inserida na sala de aula como parte do letramento, tendo como ponto de partida as vivências lúdicas anteriores que são trazidas pelos pequenos à escola (ou mesmo oportunizando tais vivências poéticas, quando ainda não exploradas pelos pequenos).

Entendemos, ainda, que levar para o cotidiano escolar a poesia constitui um caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, ou seja, ler e escrever - ao som da poesia - pode oportunizar o desenvolvimento de um leitor estético, que contempla e produz sentidos, e de um escritor que reflete sobre a linguagem e sobre si – como alguém que aprende e se constitui pelo suporte da palavra artística. Aliando (e não separando) os saberes da literatura ao estudo da língua, é possível potencializar os processos de aprendizagem das classes de alfabetização, possibilitando a interação com a linguagem mais significativa.

Ao oportunizarmos a mediação da leitura da poesia ainda no primeiro ano escolar do Ensino Fundamental, estaremos atuando como promotores do letramento literário. Este é entendido como um processo de escolarização da literatura que busca a apropriação do texto literário como uma estrutura artística de fins estéticos, ou seja, trata-se de promover a interação dos estudantes com a literatura partindo de uma abordagem que valorize a natureza polissêmica e subjetiva dos textos.

Pela mediação docente, é possível promover uma educação literária que desenvolva o olhar atento, crítico e sensível sobre a poesia. Para tanto, a atuação do mediador de leitura necessita estar pautada na consciência da complexidade do gênero textual e no comprometimento com o planejamento de estratégias de leitura que visem à intervenção eficiente no processo de leitura, compreensão, interpretação e produção de sentidos.

Sabemos que aprender a ler e a escrever ainda no 1º ano do Ensino Fundamental é um dos principais objetivos da escola, que busca proporcionar condições para que tais habilidades se desenvolvam. Contudo, a aprendizagem desvinculada de saberes humanizadores não forma plenamente um sujeito cognoscente. Saber extrapola os limites dos conteúdos; o saber abrange o autoconhecimento, a construção de conceitos sobre o mundo que nos cerca e a resolução de problemas, dentre outros. Saber ler, nessa perspectiva, não significa somente a compreensão do sistema de escrita alfabético, mas compreender o mundo e a si próprio, assim como escrever transcende a representação gráfica de um sistema; diz respeito à expressão de ideias de modo reflexivo e sensível. A literatura, nesse sentido, pode contribuir para o desenvolvimento humano e o incremento do pensamento e da linguagem verbal.

Os estudos sobre o conceito de letramento, trazidos por Magda Soares (1998), discutem a importância do uso social da leitura e da escrita, indicando as diversas formas de a linguagem fazer parte da nossa vida e da necessidade de nos apropriarmos dela cotidianamente. Rildo Cosson (2006), de modo mais específico, investiga a importância da formação do leitor literário na comunidade escolar, tendo como ponto de partida a mediação docente. Em ambos os casos, o entendimento de leitura e escrita encaminha-se para a formação psicológica, social e cultural dos estudantes.

Neste trabalho, acolhemos tanto as pesquisas sobre letramento em nível de uso social da leitura e da escrita, quanto os estudos que se debruçam sobre a necessidade da presença do texto literário no desenvolvimento humano. Ao nosso olhar, um torna-se complementar ao outro.

O entrelaçamento entre poesia e letramento, portanto, apresenta-se como um caminho e um desafio, os quais acolhemos nesta pesquisa na expectativa de validar a experiência estética pela poesia como meio de sensibilização humana e, ainda, contribuir para o estudo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, que, cada vez mais, vem sendo alvo de investimentos das políticas públicas dos governos. Como exemplos, trazemos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual visa ao acesso aos bens culturais e ao estímulo à leitura a partir da distribuição de obras literárias a todas as escolas públicas brasileiras¹ e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², que, a partir de 2013, oferece formação para professores que atuam nas escolas públicas, em turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, e apresenta como proposta discutir a alfabetização na perspectiva do letramento.

O material teórico encaminhado aos professores que participam do PNAIC³, assim

¹ O PNBE abrange todo o território nacional e atende as escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No primeiro capítulo, detalharemos mais informações sobre o Programa.

² O PNAIC, do qual participo como professora em formação, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e objetiva o aprimoramento das práticas docentes com vistas à aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização no que se refere à apropriação do sistema alfabético de escrita e à alfabetização matemática. Para tanto, utiliza-se de um material de estudo e apoio ao professor, organizado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CELL/UFPE). Há encontros presenciais, de frequência quinzenal, nos quais os textos das unidades de estudo são discutidos e problematizados a partir de atividades voltadas aos alunos e/ou à reflexão sobre a prática dos professores alfabetizadores. No ano de 2013, os estudos foram voltados à Língua Portuguesa e, em 2014, o foco será a Matemática. As prefeituras municipais têm autonomia para decidir pela adesão ou não ao Pacto. A Secretaria Municipal de Educação (SMEd) de Caxias do Sul, na qual estou lotada como professora nomeada, aderiu ao projeto.

³ O material compõe oito unidades de estudo, organizadas em módulos, sendo que cada módulo corresponde a dois ou três encontros presenciais. Os conteúdos dos livros estão direcionados a cada um dos três anos do primeiro ciclo de alfabetização, compreendendo uma caixa com oito livros para cada professor, que recebe o material de formação referente ao ano para o qual está lecionando em 2013.

como o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 56), assinalam a necessidade de proporcionar aos estudantes atividades de leitura e escrita que partam, por exemplo, da poesia popular, como as quadrinhas, parlendas e canções, devido à frequência com que esses textos circulam oralmente na vivência que antecede a chegada das crianças à escola e pela estrutura sonora privilegiada.

Ainda como iniciativa para consolidar a proposta de alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), também passou a distribuir jogos de alfabetização a todas as escolas públicas de Ensino Fundamental. O material constitui-se de dez jogos que contemplam habilidades necessárias à leitura e à escrita, que correspondem à análise fonológica (sem correspondência com a escrita), à reflexão sobre os princípios do sistema alfabético (com correspondências grafofônicas) e aos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, sendo que a ênfase é dada aos jogos do primeiro e do segundo grupo.

Em vista do contexto de pesquisa em que se deu este estudo, não pudemos ignorar o processo de alfabetização pelo qual as crianças estavam passando, fato que nos mobilizou a propor, em determinados momentos das ações práticas de mediação da leitura literária, situações de leitura e escrita, tendo como foco a interação dos estudantes com o sistema de escrita alfabético. Portanto, ao elaborarmos as estratégias de abordagem da poesia envolvendo as habilidades de leitura e de escrita em sala de aula, consideramos as orientações vigentes no que se refere à proposta de alfabetizar letrando. Desse modo, o contexto, as vivências anteriores, o ludismo e a atuação reflexiva foram contemplados na nossa prática de mediação docente, ao longo da fase experimental do estudo.

A seguir, apresentaremos as intenções e os caminhos iniciais que orientaram esta pesquisa.

PASSOS INICIAIS

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED/UCS) como mestranda, a única certeza que eu tinha era do desejo de estudar práticas de mediação de leitura literária na escola - e explico a razão a seguir. A infância, para mim, foi a fase em que mais li por prazer e com descompromisso. A literatura permitia que eu exercitasse minha imaginação e construísse imagens e sentidos novos para as coisas que me

cercavam. Meus encontros com os livros eram alegres e regidos pela cumplicidade. Na adolescência, e ainda hoje, na vida adulta, continuo constituindo-me como leitora, mas é da infância que trago a vontade de compartilhar esse mundo mágico com as crianças, em especial, meus alunos.

Minha trajetória como educadora inicia-se com uma experiência na Educação Infantil, após formação no curso Normal. Durante dois anos, atuei na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos. Na sequência, assumi o cargo de professora dos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (onde atuo até o momento) e concluí minha graduação em Letras pela modalidade a distância. Após três anos atendendo turmas de 3º e 4º ano e de exercer a função de Apoio pedagógico, este ano escolhi uma classe de alfabetização. Confesso que a angústia acompanhou todos os meus dias de trabalho, pois a preocupação com a aprendizagem das crianças era uma constante para mim.

A escolha pela poesia, nesta dissertação, deu-se posteriormente, quando precisei escolher entre ela e a prosa para dar início ao meu projeto de pesquisa. A decisão foi difícil, pois, embora a prosa estivesse mais presente nas minhas práticas docentes, sabia do potencial da poesia como linguagem. Então, propus a mim mesma o desafio de aprender a olhar a poesia para poder ajudar as crianças a também enxergarem a linguagem apresentada sob uma perspectiva nova e estética.

Elegemos a poesia neste estudo, portanto, por entendermos que a mesma contribui para o processo de alfabetização e letramento, devido a sua estrutura comunicativa e expressiva privilegiada, em que determinados sons tendem a se repetir e a sua proposta verbal, em forma de enigma, desafia o leitor a concretizar o texto. A manifestação de ideias e acontecimentos de modo econômico e criativo assinala o caráter inaugural que eleva o texto poético à primazia linguística. Essa característica da poesia revelar-se estruturalmente de forma lacunar e breve confere ao leitor a possibilidade de inserir-se no texto, dando sentidos aos dizeres do eu-poético. Desse modo, concebemos a poesia como expressão artística de trabalho sobre a linguagem, que contribui para a constituição humana. Porém, quando direcionamos nosso foco de observação para o espaço escolar, constatamos que a poesia ainda é timidamente explorada, o que sustentou nosso propósito de levar o gênero às crianças.

Contudo, do projeto de pesquisa à dissertação, houve significativas alterações no rumo da investigação. Em virtude de eu ter assumido uma turma de alfabetização no ano vigente (2013), o tema e a escolha dos sujeitos passaram por modificações. Antes, o estudo dar-se-ia com um grupo de 10 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (devido à função de Apoio pedagógico exercida por mim na ocasião). No final de 2012, porém, após a escolha de turmas,

começamos a repensar nosso projeto, devido às limitações de tempo que a atuação docente imporia a mim e, ainda, à possibilidade de usar a sala de aula como um espaço efetivo de investigação. Foi então que concluímos ser oportuno realizar nosso estudo com a minha turma de 1º ano. O foco também foi mudado, passando de **formação do leitor literário pela poesia para a poesia no processo de letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental**.

Fizemos tal escolha, portanto, em função da oportunidade de aliar o meu trabalho com a pesquisa em um mesmo espaço de observação e intervenção. Essas condições também favoreceram que o estudo da mediação da literatura (meu desejo inicial) fosse entrelaçado com a alfabetização e o letramento (situação atual).

Assim, do mesmo modo que assumi o compromisso com o poético, comprometi-me a levar a pesquisa à sala de aula para ouvir os sujeitos e entender como poderiam se dar, no meu contexto profissional, algumas relações entre letramento e poesia bem como as vivências estéticas resultantes da interação com os textos poéticos. A fim de cumprir com tal objetivo, construímos nosso **problema** de pesquisa: **é possível potencializar a alfabetização e o letramento a partir da leitura mediada de poesia, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental?**

A partir do desejo de estudar a questão posta acima, começamos a garimpar estudos acerca do tema, com o propósito de verificar a relevância e originalidade da proposta. Como fontes, utilizamos o Banco de Teses do Portal CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Pergamum e eventos organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL). Os descritores definidos como critério de busca foram os seguintes: poesia infantil, poesia e infância, poesia e alfabetização, poesia e PNBE e poesia e letramento literário.

No que diz respeito a pesquisas vinculando poesia à educação, encontramos quatro estudos que auxiliaram a nortear nossos passos metodológicos. O primeiro a ser comentado é a tese de Solange Medina Ketzer (1997, PUC/RS), *Poesia e cognição infantil: em busca do desenvolvimento das potencialidades linguísticas de crianças pré-escolares*, cujo foco esteve direcionado à criança inserida na Educação Infantil e visou à verificação de benefícios da exploração da poesia com alunos de pré-escola, tendo como foco o desenvolvimento das potencialidades linguísticas e o aprendizado da leitura e da escrita. Desse trabalho, que relaciona diretamente a temática poesia à sala de aula, surgiu o projeto *Mundo mágico da poesia: potencialidades linguísticas e alfabetização*, do qual participaram estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, professores alfabetizadores dessas turmas e pesquisadores da pós-graduação.

No artigo *Poesia e alfabetização aos 6 anos*, Ketzer (2011, p. 209-220) publica os resultados da pesquisa, definindo-os como satisfatórios para as crianças, que, segundo a autora, desenvolveram habilidades linguísticas; para os professores, que se apropriaram de novas possibilidades de alfabetizar e para os pesquisadores, que aplicaram seus estudos teóricos na formação dos professores.

A dissertação de Fabiana Inês Beber (2007 – UNISC), *Isto e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia*, também ganhou destaque nas nossas referências. A investigação pautou-se na poesia como um meio de desenvolvimento do autoconhecimento e da consciência fonológica de crianças de uma classe de alfabetização. A partir da organização da turma em grupo controle e grupo experimental, foram aplicados roteiros de leitura (Saraiva 2001) com poemas da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. O resultado demonstrou que o contato com os textos poéticos propiciou avanços na apropriação do sistema alfabético de escrita bem como ampliou a concepção de mundo das crianças.

Outro trabalho que serviu de apoio durante a nossa pesquisa foi *A alfabetização na cadência da poesia*, dissertação de Claudia de Souza Barcelos (PUC/RS – 2006). Nela, além da discussão teórica sobre poesia e alfabetização, há, como desdobramento do estudo, a proposta de unidades de ensino para a exploração de diversos poemas infantis, tendo como base o método criativo ou recepcional, de Bordini e Aguiar (1993).

A tese *Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização* (UFCG – 2007), realizada por Diná Menezes da Silveira, também teve como contexto uma classe da alfabetização. A pesquisadora promoveu uma experiência com poesia pela leitura oral e objetivou verificar a recepção dos textos pelas crianças. Nesse caso, o foco foi a análise dos sentidos que os alunos atribuiriam aos textos poéticos, tendo como finalidade a ampliação do horizonte de expectativas dos pequenos.

Ainda considerando o estudo da poesia na sala de aula e ampliando a abordagem para além das turmas de alfabetização, duas pesquisas, orientadas por Vera Teixeira de Aguiar, destacaram-se em nossas buscas, por proporem oficinas de leitura e criação poética aos estudantes: A dissertação de Cristiane Lumertz Klein, *A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita* (2007 - PUC/RS), teve como corpus poemas de Mario Quintana e focou o aprimoramento da leitura, da escrita e da oralidade, com vistas à promoção da leitura entre estudantes de 8 a 12 anos. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula* (2007 – PUC/RS), de Gláucia Regina Raposo de Souza, também propôs a criação de oficinas de escrita de poemas, desta vez para promover a escrita autoral. Ambas as pesquisas atuaram como exemplos bem sucedidos de práticas de leitura e escrita poética em sala de aula,

indicando modos de aproximação entre poesia e aluno.

Por fim, duas dissertações do PPGEd/UCS, no qual se insere esta pesquisa, contribuíram para corroborar meu desejo de levar a poesia para a sala de aula: a) *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*, de Vânia Marta Espeiorin (2011), cuja discussão tece uma análise da constituição do poético de cinco poemas da obra *Lili inventa o mundo*, de Mario Quintana, indicando as potencialidades dos textos e b) *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal*, de Rochele Rita Andreazza, que, a partir da ideia de que a poesia também pode ser apreendida pelo corpo, organiza oficinas de leitura de poemas, tendo a experiência sensorial como via para a produção de sentidos para o lido.

Ademais, gostaríamos de mencionar mais alguns estudos que contribuíram para a validação dos nossos propósitos investigativos, uma vez que corroboram a relação entre infância e poesia, indicando possibilidades de abordagem no âmbito escolar. São elas: *Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis* (Rosetenair Feijó Scharf, 2012 – UFSC), *A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância* (Adriana Gomes Venancio, 2007 – UNICAMP), *A poesia fala com a criança: uma reflexão sobre as características da poesia infantil e sua relação com o leitor* (Ana Paula Klauck, 2008 – PUC/RS), *Entre as brincadeiras de roda e o encantamento dos poemas infantis: vivências literárias por alunos do ensino fundamental* (Daniela da Silva Araújo, 2008 – UFCG), *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1º e 2º ciclos do ensino básico* (Isabel Maria Pinto Do Souto Melo, 2011 – Universidade do Minho/Portugal) e *Promoção e mediação de poesia junto de crianças de pré-escolar* (Carina Alexandra Dos Reis, 2012 - Escola Superior de Educação João de Deus/Portugal).

A maior parte das pesquisas encontradas a partir dos descritores definidos, no entanto, efetivavam-se por estudos bibliográficos sobre obras específicas ou até mesmo autores, destacando-se trabalhos com a poesia de Cecília Meireles e Manoel de Barros. Desses estudos, porém, raramente algum teve como foco a exploração da poesia na prática de alfabetização e letramento, por isso não receberam destaque em nossos registros.

Entendemos que alguns resultados podem não ter sido encontrados devido às possíveis variações de palavras-chave ou expressões, contudo, a busca foi válida na medida em que auxiliou tanto como fonte bibliográfica, quanto para reafirmar nosso propósito de estudo, pois os textos encontrados apontaram para a viabilidade da abordagem temática que pretendíamos seguir – alguns pelo estudo teórico de textos poéticos e de suas relações com a infância e outros, voltados à poesia aplicada na sala de aula, sendo que esses últimos dialogaram de

forma mais próxima com nossas intenções iniciais.

Diante dos resultados que conseguimos obter acerca do estado da arte da poesia infantil, é possível reconhecer um investimento, no âmbito da pós-graduação, em estudos vinculando poesia, infância e experiências poéticas na sala de aula da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais trabalhos contemplam um olhar cuidadoso sobre o texto poético, pois valorizam a experiência estética ao partirem de uma relação lúdica, simbólica e reflexiva com a linguagem. Em diversas situações de pesquisa, as crianças foram ouvidas e puderam expressar, pela escrita poética ou por outra manifestação artística, suas percepções e ideias.

Contudo, encontramos poucas referências sobre trabalhos explorando a poesia no processo de letramento em turmas de alfabetização. Em vista disso, estabelecemos o **objetivo geral** de nossa pesquisa: **investigar se a interação com a poesia, mediada intencionalmente a partir da aplicação de roteiros de leitura, contribui para o processo de letramento de uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental**. Na sequência, determinamos os objetivos específicos da investigação científica, quais sejam:

- analisar a constituição do poético, em seus aspectos estruturais e temáticos, em cinco poemas da obra *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, pertencente ao acervo do PNBE/2010;
- elaborar roteiros de leitura para os cinco poemas estudados, a fim de aplicar, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como foco a potencialização da do letramento;
- aplicar roteiros de leitura em uma classe de alfabetização;
- analisar os modos de recepção dos textos poéticos pelas crianças no que tange à interação com a linguagem verbal e à sensibilização pela palavra artística.

Tendo em vista as práticas pedagógicas elencadas acima, nos objetivos específicos, não temos o propósito de desejar ver a poesia sendo utilizada como recurso para a alfabetização, e sim de introduzi-la no cotidiano escolar como uma possibilidade para o desenvolvimento da atenção à sonoridade das palavras - condição que pode favorecer a leitura e a escrita. Nossos esforços ainda voltam-se para o desenvolvimento de uma postura leitora diante dos textos poéticos, a qual exige que os sujeitos compreendam e depreendam sentidos para o que leem. Assim, estaremos promovendo o letramento literário.

Importa explicar que a nomenclatura “roteiro de leitura” é adotada neste estudo porque consideramos a proposta pedagógica de Saraiva (2001), contudo, acolhemos a voz dos alunos em todo o processo de aplicação dos roteiros, tendo estes como norte para a execução do

trabalho. Dito de outro modo, a partir da elaboração dos roteiros de leitura literária, não pretendemos criar um manual, mas traçar um planejamento para atingir nossos objetivos pedagógicos, considerando a subjetividade que subjaz qualquer interação humana com a linguagem verbal e, em especial, a palavra artística.

O presente estudo insere-se, portanto, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia e vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado “PNBE 2010 na escola: leituras possíveis”, sob coordenação da Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos, tendo como referência o que já vem sendo feito em termos de pesquisas sobre a importância da poesia para o desenvolvimento infantil e para o letramento literário e o que pouco encontramos a respeito do entrelaçamento entre poesia, alfabetização e letramento na esfera da prática escolar, tendo em vista minha condição atual de professora alfabetizadora.

CAMINHOS DA DISSERTAÇÃO

Além da construção do estado da arte da poesia infantil vinculada à alfabetização, que nos permitiu ter uma visão panorâmica das pesquisas que vêm sendo realizadas na área de pós-graduação em Educação e Letras, fundamentamos nossa investigação em um estudo bibliográfico que desse conta dos conceitos envolvidos nas discussões, quais sejam: educação, linguagem, literatura, poesia, alfabetização e letramento, letramento literário e mediação de leitura. A perspectiva pela qual cada conceito foi abordado será apresentada a seguir e encontra-se explicitada no primeiro capítulo deste trabalho.

O pressuposto que norteou a pesquisa fundamentou-se na concepção de que a poesia, inserida no contexto escolar, pode contribuir para o processo de emancipação dos sujeitos. A questão foi pensada a partir das contribuições de Adorno (2000), o qual estabelece a relação entre educação e formação humana, com vistas ao desenvolvimento da consciência humana. Dewey (1976) também ajudou a conceituar a educação como uma prática constante de experiências, que se dá a partir da interação entre os indivíduos e o meio, principalmente pela mediação do educador.

A importância da experiência pela leitura no processo de subjetivação e sensibilização pautou-se, inicialmente, em preceitos de Larrosa (2002), que nos deu suporte para explorar a aprendizagem da poesia pelo corpo, tendo como objetivo a experiência, e ganhou corpo a partir dos estudos de Cosson (2006), os quais deflagram a discussão acerca da indispensabilidade de se promover práticas de leitura literária orientadas na escola, com vistas

ao desenvolvimento da competência leitora. Candido (2004), por sua vez, ajudou a pensar o direito inalienável à experiência da literatura enquanto arte, que, segundo o autor, deve ser reservado à sociedade, como forma desta se apropriar das manifestações culturais da humanidade.

Nossa proposta de considerar o leitor no processo de leitura do texto literário como sujeito que dessa estrutura se apropria subjetivamente e, nesse processo, produz sentidos a partir das suas experiências foi encaminhada a partir da Estética da Recepção, instaurada por Jauss (1979, 2002). A teoria, a qual aponta a experiência estética pela literatura como mecanismo potencializador do alargamento do horizonte do leitor, encaminhou-nos para uma abordagem que analisasse a constituição do poético nos textos selecionados e privilegiasse a observação do olhar infantil sobre os mesmos.

A concepção de que a leitura do texto poético pode efetivar-se como uma experiência capaz de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos ganhou suporte à luz das reflexões teóricas de Paz (1998), ao discutir o fenômeno da poesia no que tange ao entendimento do dizer poético e dos modos de comunicação deste. A partir desse entendimento, Bordini (1991) e Ramos (2010), entre outros, também auxiliaram a pensar a importância da fruição da poesia na infância.

Para discutir a necessidade do lúdico e do jogo no desenvolvimento humano, trouxemos as contribuições de Huizinga (2000), que nos deram alicerce para fundamentar a interação das crianças com a poesia como linguagem que se vale do jogo sonoro e do jogo de sentidos para concretizar-se e, ainda, para a introdução de jogos pedagógicos voltados à compreensão do sistema de escrita alfabético.

O olhar sobre o conceito e as práticas de alfabetização e letramento foi lançado a partir dos estudos de Soares (1998, 2006), a qual problematiza a diferença existente entre a habilidade de ler e escrever e a sua prática social e encaminha a discussão para possíveis modos de intervir no processo. As orientações do MEC também foram consideradas durante a pesquisa, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Centro de Estudo em Educação e Linguagem (material do PNAIC e Manual Didático dos Jogos de Alfabetização).

Em termos de estrutura, além da introdução e das considerações finais, a dissertação apresenta quatro capítulos, que atendem à seguinte ordem: (1º) referencial teórico que fundamenta nossa concepção de educação e linguagem; (2º) metodologia da pesquisa; (3º) análise dos poemas e relatos das aplicações dos roteiros de leitura e (4º) discussão dos resultados da prática investigativa.

A partir da leitura mediada de textos poéticos, pudemos vivenciar e qualificar o processo cognitivo dos estudantes de uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram construídos e analisados pela metodologia qualitativa, valendo-se do contexto real de interação dos estudantes com a poesia.

O estudo que aqui comunicamos, portanto, não pretendeu ser inédito, uma vez que constatamos que há um movimento no âmbito da pesquisa no sentido de promover a leitura literária e a alfabetização pelo letramento. Entendemos que transitamos entre duas fronteiras: literatura e linguística e, talvez por isso, não tenhamos conseguido contemplar ambas as áreas da linguagem em todos os momentos. A intenção inicial, contudo, era que as crianças tivessem a oportunidade de experienciar a estética da poesia integrada ao trabalho com a leitura e a escrita. Em virtude de ser uma classe de alfabetização, seria difícil dissociar essas relações, por isso nossa tentativa de aproximação. Os acertos foram olhados com mais apreço por nós, mas desvios e equívocos também poderão ser identificados por quem venha a nos ler ou, possivelmente, retomados por nós em pesquisas posteriores.

Entendemos, ainda, que a leitura de cada criança é única, o que torna impossível conseguirmos transformar o processo de interação com a poesia em um dado preciso. O que temos são possibilidades de apreensão do texto poético, indicações de como se deu a reflexão sobre o lido, depreendidas pela intervenção direta de um mediador.

Com este trabalho, desejamos, principalmente, que a poesia seja reconhecida como uma possibilidade de conhecimento e de desenvolvimento humano das crianças, assim como queremos reforçar que a leitura e a escrita fazem parte de um processo singular e social de apreensão do mundo.

As possibilidades em torno de alfabetização e letramento e letramento literário não se esgotam com esta pesquisa; pelo contrário, nosso trabalho antes é uma indicação de que a poesia pode ser um caminho para a formação humana em bases cognitivas e estéticas. A necessidade de brincar, inerente à infância, conversa intimamente com a prática do poeta de brincar com as palavras, relação que pode resultar em vivências poéticas únicas e enriquecedoras. Desta forma, esperamos ter contribuído para as reflexões sobre alfabetização na perspectiva do letramento, em especial, pela poesia e, ainda, estimular que novas pesquisas sobre este importante tema sejam delineadas.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar [...].

(Morais, 1996, p. 12)

2.1 A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Para que serve a educação? De que maneira e em que condições se dá uma educação eficaz? Como se educa para a autonomia? O que seria um indivíduo emancipado? Qual a função da experiência nesse processo? Essas são algumas questões que têm inquietado o ser humano que pretende encontrar caminhos para contribuir com a formação humana que contemple aspectos de ordem cognitiva, emocional, social e cultural. Nesse processo, tem-se em vista o desenvolvimento de indivíduos capazes de atuar de forma consciente e ativa para a melhoria da sociedade.

Considerando os objetivos da educação, em especial a formal, instituída pela escola, aponta-se a necessidade de contemplar, na formação do sujeito, os aspectos cognitivos e éticos. Segundo Paviani (2012), por cognição, entendemos o desenvolvimento das estruturas mentais, a partir de vivências significativas, que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades e competências. Estas devem atender a necessidades sociais, ou seja, sua relevância está diretamente relacionada com a abrangência prática, com a potencialidade de solucionar problemas e vislumbrar horizontes, que conduzam ao bem comum. Desse modo, buscam-se vias para organizar o conhecimento produzido pela humanidade de forma a problematizá-lo no ambiente escolar, com vistas à elaboração de novos conhecimentos, aplicáveis na melhoria dos espaços sociais.

A dimensão ética do ser é alcançada pelos sujeitos, de acordo com Paviani (2012), a partir de uma prática educacional que favoreça o despertar da consciência pela razão e sensibilidade. Assim, valores éticos não devem ser ditados como regra, mas como princípios estabelecidos pelo conjunto de impressões que a criança recebe do meio. Esse processo, porém, não deve ser entendido como um movimento de fora para dentro do sujeito, mas a partir da promoção de situações que possibilitem a reflexão crítica e a sensibilidade, de forma

a instaurar a constituição desse sujeito ético, sintonizado com a mundo e capaz de atribuir importância a outrem.

Todavia, o que ainda se constata hoje é que não se consegue atingir plenamente nenhum desses dois fins: os estudantes muitas vezes ainda são vistos como receptores de informação, sendo ignorados enquanto individualidades pensantes e capazes de produzir novos conhecimentos bem como são constantemente afastados de experiências de caráter ético, que propiciariam a formação do sujeito e o entendimento de sua função no mundo como seres constituidores da realidade.

A questão ética também é problematizada por Freire (1996) ao afirmar que o ser humano se efetiva não apenas como um ser no mundo, mas como uma presença no mundo, cabendo-lhe responsabilidades e comprometimento com as mudanças sociais. O fato de os sujeitos apresentarem-se como seres condicionados pela história genética, social e culturalmente (porém, não determinados por essa) não implica, assim, omissão perante os problemas do mundo, mas sim possibilidade de reflexão e de intervenção na realidade, a partir da prática educativa.

Voltando o olhar para o segmento educativo, estudos de diversas áreas do conhecimento apontam o processo escolar como um fenômeno de caráter formativo, devido à sistematização do conhecimento e a interação social que o mesmo proporciona. Em contrapartida, surgem questões inquietantes acerca de como organizar esse espaço privilegiado, compartilhado por sujeitos, em um ambiente de fato favorável a esses propósitos, uma vez que o resultado desse processo não tem sido satisfatório em termos cognitivos e sociais.

Discute-se, frequentemente, em tal caso, sobre a necessidade de a escola proporcionar uma educação que promova a interação entre os pares e o desenvolvimento de suas potencialidades, com vistas à valorização cultural, ao resgate de valores e ao desenvolvimento intelectual, a fim de que o estudante possa constituir-se como um indivíduo capaz de compreender sua condição humana e que atue em sua comunidade como tal.

Nessa busca, preconiza-se que a escola deve proporcionar experiências que possibilitem ao aluno pensar a sua condição humana, e que a forma como esse fazer pedagógico se efetiva fundamenta-se em princípios de respeito ao próximo e na capacidade de solucionar problemas, conflitos e desafios de ordem social, como define Paviani (2005):

[...] a ação educativa visa essencialmente a criar consciência da realidade, isto é, da realidade humana e do mundo que nos cerca; criar condições que permitam ao homem e à população identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas.

Nesse sentido, a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo (2005, p. 29).

Dessa maneira, espera-se que a escola propicie aos sujeitos uma formação plena, a partir da qual ele seja capaz de conhecer a si mesmo a partir do outro. Essa concepção de que a educação é um ato social (portanto, recíproco) e que tem função formativa - graças às trocas de experiências a partir da mediação do educador - também encontra respaldo no discurso de Freire (1987), quando este sustenta que “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 68).

Tendo em vista o propósito de formar o sujeito em bases cognitivas e morais, surge a seguinte questão: de que modo pode se dar essa formação humana? A experiência, nesse caso, apresenta-se como a via privilegiada para que se efetive o desenvolvimento integral do sujeito. Em vista disso, a seguir, será desenvolvido o conceito de educação que sustenta esta pesquisa, fundamentado a partir das contribuições de Vigotski (1998), Adorno (2000), Dewey (1976) e Larrosa (2002), pois, a partir desses autores, entendemos a educação escolar como uma experiência constituidora do humano.

Vigotski (1998) concebe a educação como um evento social de produção de conhecimento, que se dá a partir da interação com os objetos (mundo). O estudioso define o ser humano como um ser inscrito social e culturalmente no mundo, que estabelece trocas constantes com seus pares. Nessa condição, há saberes já construídos pela humanidade que são socializados pelos mais experientes, enquanto que novos conhecimentos surgem dessa relação e desse contato subjetivo. Tal movimento de interação, que desencadeia um processo histórico-cultural, mobiliza o indivíduo a uma transformação constante, que gera o desenvolvimento humano. A interação com o mundo permite que o ser humano se constitua, alicerçado em princípios de diversidade social e cultural, devido às diferentes maneiras de pensar e agir às quais esse processo dinâmico proporciona. Essa ação, contudo, não se dá de maneira passiva: o sujeito, ao entrar em contato com um determinado saber, elabora uma síntese pessoal, que imediatamente modifica aquele saber, originando novos conhecimentos, que serão novamente socializados.

O autor explica que o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio sobre os meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem, e que a interação social é fator determinante para o desenvolvimento do pensamento sistematizado, pois ela mobiliza as estruturas deste, que se reflete na comunicação verbal. Compreende, portanto, que os avanços que a criança alcança, na área da linguagem, não estão somente relacionados a fatores

biológicos, determinados pelo desenvolvimento e maturação orgânica, mas são definidos pelas interações sociais das quais ela participa. O teórico, portanto, pensa o homem como um ser social, que se desenvolve a partir das constantes ações e relações com o seu meio, sendo que essas relações irão determinar social e historicamente os sujeitos.

Para Vigotski (1998), torna-se fundamental o campo interativo originado da relação entre os indivíduos, pois aquele constitui ações partilhadas na construção do conhecimento. Desse modo, a relação que se estabelece com o meio define as experiências que a criança terá e o seu consequente desenvolvimento, ou seja, se aquele oferecer estímulos e as experiências forem significativas, poderão impulsioná-la à liberdade de pensamento, à imaginação e à criatividade.

Considerando a interação social no processo de construção de conhecimento, Vigotski (1998) define o nível do desenvolvimento da aprendizagem em duas categorias: a primeira, chamada de nível de desenvolvimento real, corresponde aos conhecimentos que o indivíduo já traz consigo até o momento, adquiridos por suas vivências; e a segunda, denominada nível de desenvolvimento proximal, refere-se às funções mentais ainda não desenvolvidas pelo indivíduo, as quais constituem problemas que o mesmo, até o momento, não é capaz de solucionar sozinho, precisando do auxílio de um mediador. O teórico entende, em vista disso, como necessária a mediação do educador no contexto escolar, a fim de auxiliar o estudante na construção de conceitos acerca de saberes já sistematizados pela humanidade.

Theodor Adorno (2000) entende o processo educativo como um fenômeno social que deve encaminhar o sujeito à formação humana a partir da ampliação do conhecimento e do desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre si. O desenvolvimento da consciência subjetiva, segundo o autor, requer contato com o outro, enquanto universo distinto, dotado de novas possibilidades, e contato com o objeto, pela crítica constante. Para tanto, ele defende que a escola é um dos principais espaços onde podem se dar essas relações.

O filósofo, contudo, critica a instituição escolar por ser uma reprodutora dos valores da sociedade, promovendo o adormecimento da consciência e a insensibilidade dos sujeitos. Essas condições de empobrecimento da experiência e deformação da consciência, segundo o autor, foram determinantes para que acontecesse a barbárie em Auschwitz. O desenvolvimento da consciência, nessa perspectiva, efetiva-se pela interação social, partindo de princípios éticos de respeito à diversidade humana e da compreensão de que se vive em um sistema de interdependência, no qual o outro também tem valor e direitos. As discussões, portanto, referem-se a um plano subjacente à educação formal do eu (2000, p. 152), devendo partir da prática da sensibilidade e da reflexão crítica:

[...] é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. (ADORNO, 2000, p. 151).

Desse modo, o filósofo alemão argumenta que a educação deveria passar pela experiência da reflexão, do pensar crítico e da discussão, pois, assim, a sociedade poderia constituir-se sustentada por princípios de justiça, ética e sensibilidade.

Importa explicar que, neste estudo, para fundamentar o conceito de experiência, lançamos mão das considerações de Adorno (2000), Dewey (1976) e Larrosa (2002), que, embora encontrem-se em tempos e contextos históricos distintos, partilham de ideias comuns acerca da importância das vivências humanas na constituição de sujeitos sintonizados consigo e com o mundo, autônomos e constituidores de si e da realidade.

A valorização da experiência no processo educativo, desse modo, também é contemplada nos estudos de John Dewey (1976), que a caracteriza como fonte de aprendizagem significativa, capaz de promover o encontro entre o conhecimento e o sujeito: “vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (1976, p. 115). Concebe, portanto, a educação como um evento social. O autor aponta a decadência da escola tradicional, que posicionava o conhecimento no centro do processo, enquanto que ao aluno apenas cabia dele se apropriar como forma de se preparar para a sua futura atuação social. Desse desgaste natural dos métodos tradicionais surge a Escola Nova ou Progressista, caracterizada por priorizar, em sua prática, a relação com o meio e com o outro; pelo “aprender fazendo”. Nessa nova concepção de educação, torna-se fundamental o papel do educador como mediador na produção dos saberes.

Dewey (1976), entretanto, problematiza esse novo paradigma da educação, alertando que, se meramente transmitir informações de fora para dentro apresenta-se como um sistema de ensino obsoleto, o seu movimento oposto, de dentro para fora, sem qualquer orientação e sem objetivos claramente traçados, tampouco potencializaria a formação humana. Considera necessário, a partir dessa análise, que os conhecimentos produzidos pela humanidade, ao longo da história, bem como alguns dos pressupostos práticos do método tradicional devam permanecer na dinâmica desse novo modelo de escola que se delineia, sob pena de a educação perder-se em ideias vagas e conceitos vazios de liberdade.

Com isso, é necessário dar liberdade ao educando, a fim de que este seja capaz de realizar experiências, mas pondera que essas experiências precisam ser muito bem planejadas e seus objetivos definidos a priori, de maneira que os educadores não percam de vista os fins da educação. Dewey (1976) destaca, ainda, que existem experiências positivas e negativas, sendo que aquelas levariam o sujeito a se apropriar de um conteúdo formativo de tal modo que delas se desencadeassem novas experiências, enquanto que estas restringiriam futuras experiências - como é o caso de procedimentos impostos unilateralmente, de fora para dentro, ou daqueles em que há meramente um prazer momentâneo, que se dissipa rapidamente, restando nada de significativo para a aprendizagem. O autor, desse modo, argumenta que a escola precisa estabelecer relações com a vida dos estudantes; que disponha as atividades pedagógicas de tal maneira que elas signifiquem e instrumentalizem os sujeitos para o desenvolvimento humano e para a atuação consciente no mundo.

No âmbito da prática, o autor exemplifica como positivas aquelas experiências que envolvam os sujeitos na busca por soluções de problemas e na elaboração de conceitos, empregando raciocínio e espírito crítico, ao passo que considera negativas aquelas que se limitam a apresentar um modelo de conhecimento acabado ou mera informação. Referenda, ainda, a importância do educador na tarefa de “[...] dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências.” (1976, p. 16). Explica, desse modo, que nenhuma experiência encontra o fim nela mesma, estando sua relevância diretamente relacionada com seu potencial de culminar em experiências vindouras.

Larrosa (2002) complementa a ideia de experiência trazida por Adorno (2000) e Dewey (1976), afirmando que a mesma nos forma como sujeitos. Defende que a experiência é algo que transcende a mera aquisição de informações, tão comum na atualidade - refere-se, antes, à informação como algo que cancela a possibilidade de experiência, o que se configuraria em o que o pesquisador define por “antiexperiência”. Constata, desse modo, que a avalanche de informações às quais o mundo moderno submete os sujeitos está a serviço de não permitir que se realizem experiências verdadeiras, que levem à reflexão e ao autoconhecimento e afirma que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Larrosa (2002), a experiência seria algo subjetivo, intransferível, vivenciado de forma singular por cada sujeito, fonte de saber que faculta aos seres humanos a apropriação de sua própria vida. A experiência é, em vista disso, “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o

que nos toca.” (2002, p. 21). Desse modo, para que a experiência ocorra, exige-se do sujeito receptividade, abertura, disponibilidade para o que está fora de si. Segundo o autor, a experiência requer

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Contudo, o que encontramos como resultado do insucesso da prática educativa são pessoas com muita dificuldade de refletir, de criar, de inovar; seres individualistas, que não aceitam o diferente, o não-eu, devido à incapacidade de reconhecerem-se a partir do outro, de alegrarem-se e enriquecerem-se com as descobertas e as realizações alheias. Esse perfil de sujeito atuante no processo educativo distancia-se demasiadamente do que Larrosa (2002) define como um ser em condições favoráveis à experiência:

[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

Concebemos o ato educativo, por conseguinte, como uma prática formativa, que depende de experiências formativas para que se realize, ou seja, que possibilite que o humano se constitua como um ser pensante, que analise, reflita e critique a realidade, concebendo-a como dinâmica, que pode ser constituída a partir de sua atuação consciente e sensível. Por sua vez, a educação, como fenômeno formativo, só se faz possível a partir das inter-relações entre os sujeitos e da socialização das experiências adquiridas entre estes e os objetos. Nesse processo, o educador, no papel de mediador, torna-se importante como indivíduo que promove a interação, estimula o raciocínio crítico, propõe reflexões, promove situações que favoreçam a produção de conhecimento e que articula, enfim, os saberes e os sujeitos, na busca por desenvolvimento humano e social. Nessa busca, é que se deseja atribuir à experiência estética proporcionada pela arte - principalmente a poesia - a função de via capaz de potencializar esse processo na infância.

2.2 A LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO

Entendemos que, para que relações fundamentadas na experiência se efetivem no processo educativo, a linguagem apresenta-se como única via possível. Partindo do pressuposto de que o sujeito se constitui pela linguagem, por se tratar da manifestação primordial e intrínseca do humano, concebemos ser imprescindível que a mesma, em seus mais variados matizes, promova o diálogo entre os indivíduos envolvidos no processo educativo.

Assim, a linguagem ocupa um lugar de destaque na escola, pois é através dela que o sujeito aprende - e também se constitui - e ganha importante expressão pelos fenômenos da prática da leitura e da escrita. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - destacam que

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Sendo a leitura uma das habilidades que possibilita aprendizagem na escola, podemos entender que o ato de ler configura-se como uma experiência constituidora do sujeito, sendo que a sua prática, desencadeada pelo diálogo estabelecido entre texto e leitor, é capaz de mobilizar recursos cognitivos e emocionais. A leitura, portanto, como prática de caráter subjetivo, potencializa o desenvolvimento humano a partir do outro, que, neste caso, ganha representatividade por meio do texto. Novos e inusitados sentidos são apreendidos dessa relação, enriquecida pela singularidade de cada parte envolvida. Por meio dessa interação, realiza-se a formação humana que Larrosa defende: “[...] o saber da experiência ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético, etc.” (2007, p. 138).

Ao situarmos a linguagem no processo educativo como condição essencial e intrínseca ao sujeito e a leitura como prática humanizadora, voltamos o olhar para a urgência de se promover práticas de leitura como forma de garantir o desenvolvimento pleno do estudante, considerando que um dos aspectos cognitivos que mais causa preocupação é a leitura, pois, de um modo geral, o estudante brasileiro lê pouco e com significativa dificuldade compreensiva e interpretativa. Tal problema constatamos ao observar os resultados obtidos em avaliações

nacionais e internacionais que consideram o nível de alfabetização e de leitura de crianças e jovens em idade escolar (Provinha Brasil, Prova Brasil⁴, PISA)⁵.

Em tais circunstâncias de aprendizagem, em que a fluência é o fim desejado, a literatura pode contribuir para o desenvolvimento de um leitor competente, tendo em vista que esse tipo de texto articula o raciocínio e possibilita a relação com novos modos de percepção da realidade, conforme discutiremos no tópico seguinte.

2.2.1 Literatura na sala de aula

Concebendo que as inter-relações proporcionadas pela linguagem possibilitam a constituição e socialização dos sujeitos no mundo, a busca por essa prática dialógica da leitura encontra na literatura um universo de possibilidades de experiências formativas. Dessa maneira, a leitura do texto literário contribui para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor infantil, por meio do exercício da imaginação, da criatividade, da expressão de si, do confronto de ideias e realidades bem como da identificação com conflitos e anseios imanescentes à humanidade.

O desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, portanto, passa pelo texto literário, uma vez que a sua complexidade mobiliza o horizonte do leitor. O traço diferencial de transgredir a realidade através do imaginário, inerente à literatura, constitui ingrediente para a elaboração de conceitos acerca de si e do mundo. A palavra artística situa o leitor no foco do processo de produção de sentido, exigindo que o mesmo mobilize habilidades especiais. O texto literário faculta ao leitor uma experiência linguística e subjetiva que descortina novos caminhos de atuação no mundo e inusitadas maneiras de perceber a realidade através do olhar do outro, problematizando e gerando desequilíbrios e rupturas com o estabelecido. Conforme Goulart (2007), a literatura

[...] apresenta-nos diferentes modos de via 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 (2007, p. 65).

⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324.

⁵ Programme for International Student Assessment. O PISA é um programa internacional de avaliação de estudantes na faixa de 15 anos, sendo que as provas avaliam conhecimentos de Leitura, Matemática e Ciências. Mais informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

Umberto Eco argumenta que a literatura pode ser concebida como um bem, de um “poder imaterial”, do qual os indivíduos se servem subjetivamente e a define como um “complexo de textos que a humanidade produziu e produz, não com fins práticos, mas '*gratia sui*', por amor a si mesma, e que são lidos por prazer, elevação espiritual ou para ampliar os conhecimentos” (2001, grifo do autor). Afirma, ainda, que a literatura exerce influência sobre a história dos povos, lançando, algumas vezes, um modelo de língua, enquanto que, em outras, a mantém em exercício, preservando-a como patrimônio coletivo.

O escritor Bartolomeu Campos de Queirós (2009), em *Manifesto por um Brasil literário*⁶, também discute a importância da literatura para o desenvolvimento do sujeito e para a harmonia da sociedade, argumentando que o homem é feito de real e de ideal e que, quando a literatura aparece para as crianças, traz consigo um diálogo com a fantasia. A fantasia, segundo o autor, é o que existe de mais importante na construção do mundo, pois, “se existe o novo, é porque ele foi fantasiado anteriormente”. Assim, ao lado do raciocínio, a fantasia promove o desenvolvimento do mundo, e a educação, nesse contexto, não pode estar somente a serviço de informar os feitos da humanidade; a educação deve, também, abrir uma porta para que o sujeito possa fantasiar o futuro e dar corpo a essa fantasia.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil, Vigotski (1998) igualmente sustenta a necessidade da imaginação, explicando que a realidade que vivemos é antes fantasiada para, posteriormente, ser criada pelo homem. E é essa distinção que separa a criação humana da natureza: a primeira depende da imaginação, enquanto a segunda encontra-se consolidada no meio. Imaginação e realidade, portanto, estão intimamente ligadas aos feitos humanos. A literatura, nesse sentido, parte da fantasia para dialogar com o sujeito, que se modifica e modifica o mundo a partir dessa experiência.

A busca por identidade e autoconhecimento são inerentes à prática da leitura literária. A criança, ao enredar-se no universo fantástico que a literatura lhe faculta, passa a dar voz a sentimentos e emoções que, no mundo lógico, dificilmente seriam expressos, devido à complexidade que os envolve. Nesse sentido, Cosson (2006, p. 17) defende que “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. A literatura, desse modo, potencializa a formação de sujeitos reflexivos, capazes de aliar o pensamento à sensibilidade. A partir do olhar diferenciado que o outro traz sobre o mesmo

⁶ O documento, lançado na Festa Literária de Paraty (FLIP), em julho de 2009, faz parte do Movimento por um Brasil Literário e é uma iniciativa de um grupo de instituições e pessoas que defendem a leitura literária no país. As reflexões do escritor Bartolomeu Campos de Queirós, citadas aqui, foram transcritas a partir do vídeo intitulado *Manifesto por um Brasil literário*, disponível em <http://www.brasilliterario.org.br/videos.php>.

mundo em que o leitor⁷ vive, estabelece-se uma relação de troca de experiência, de abertura de perspectiva, que fortalece o desenvolvimento humano, como fundamenta Queirós (2009):

A literatura concorre, eu acredito, para uma sociedade mais harmoniosa, porque no texto literário você começa a ver que o mundo vai além de você. [...] você aprende, com o texto literário, a democratizar a razão. Democratizar a razão é saber que o outro também tem razão, que a razão não é sua - a minha razão depende da razão do outro. Quer dizer, então, essa capacidade que a literatura tem de trazer um novo olhar sobre as coisas - esse olhar que me surpreende, porque eu não tinha visto isto assim. É a literatura que me traz como o outro enxerga as coisas, como o outro trabalha esse mesmo mundo que eu estou. Ela me faz mais atencioso, mais cuidadoso... Eu escuto melhor, porque ler é escutar... Ler também é escutar: você escuta o que o autor tem a dizer.

Ainda no documento *Manifesto por um Brasil literário* - MBL, a importância da ficção para o exercício da imaginação é destacada como via de crescimento individual, e a literatura é defendida como um sistema generoso, que ampara os sujeitos, libertando-lhes do imediatismo do ordinário:

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude (MBL, 2009).

Candido (2004) igualmente contribui com esta proposta de significar a literatura como ação humanizadora ao pensá-la como um direito que deve ser reservado à humanidade. Segundo o autor (2004, p. 175), ninguém vive sem a ficção, o fabuloso e o poético no cotidiano e afirma que “[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível manter o equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja o equilíbrio social sem a literatura”.

Ao discutir direitos humanos, Candido (2004) salienta a importância de bens que assegurem, além da integridade física - como alimentação, moradia e vestuário -, a integridade espiritual, classificando a fruição da literatura nesta última. O autor argumenta que a interação do humano com a literatura permite a mobilização dos sentimentos e a compreensão do mundo. Sendo assim, o texto literário oportunizaria a sensibilização, que Candido (2004, p. 180) entende como sendo “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos

⁷ Nesta pesquisa, entendemos como leitor a criança que lê de forma autônoma ou a partir de um mediador.

seres, o cultivo do humor” e conclui que a literatura “nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”

Amarilha (1997) complementa a defesa da literatura na formação humana, em especial na infância, ao argumentar que o texto literário faculta ao infante o desenvolvimento de “[...] auto-estima e identidade psicológica e social. Psicológica porque lida com seu mundo interior, social porque exercita suas habilidades de leitura” (1997, p. 55).

A literatura, portanto, favorece o autoconhecimento e a compreensão do mundo, que são razões para a sua institucionalização no ensino, como reflete Edgar Morin (2002) em entrevista concedida ao programa “Salto para o futuro”:

[...] o papel da escola passa pela porta do conhecimento. É ajudar o ser que está em formação a viver, a encarar a vida. Eu acho que o papel da escola é nos ensinar quem somos nós; nos situar como seres humanos; nos situar na condição humana diante do mundo, diante da vida; nos situar na sociedade; é fazer conhecermos a nós mesmos. E eu acho que a literatura tem o seu papel.

Em vista do exposto, concebemos a literatura como um modo específico de conhecimento, capaz de potencializar o desenvolvimento do sujeito-leitor em todos os âmbitos, devido ao seu caráter artístico. Através dela, emoções, anseios e incertezas da humanidade são retratadas, visto que esse tipo peculiar de expressão linguística trabalha com questões universais e atemporais, inerentes à condição humana, revelando sentimentos e desejos de quem a cria - pertinentes à condição humana, independente do tempo e do espaço de criação e recepção.

Todavia, o texto literário, nessas condições, nem sempre é contemplado em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007), por exemplo, não desenvolvem um discurso aprofundado, que oriente a escola para a abordagem da literatura. O documento apenas define a literatura como uma variável de constituição da experiência humana e sinaliza a necessidade de pensar a sua especificidade dentro da linguagem e a importância de uma abordagem que contemple essas peculiaridades compositivas das construções literárias (BRASIL, 2007, p. 29-30). Destaca, ainda, o caráter transgressor da criação literária - que estabelece uma relação indireta com a realidade, servindo-se do plano do imaginário:

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 2007, p. 30).

Entendemos que tal orientação, escrita de forma sucinta, não abarca satisfatoriamente a reflexão sobre a presença da literatura na sala de aula. Como o texto dos PCN de Língua Portuguesa ocupa-se com o discurso do uso social da leitura e da escrita, ganha destaque o estudo de gêneros textuais ditos do cotidiano, e de menor complexidade, como receita, bilhete, bula, etc. Acreditamos que o caminho da escola seja, além de alfabetizar, possibilitar o letramento a partir de textos que circulem socialmente, como os discutidos no documento, contudo, o texto literário também precisa ter espaço nas discussões dessa natureza, pois trata-se de um bem cultural, que também faz parte das experiências sociais dos sujeitos. Entendida como uma manifestação artística, a literatura pode, além de letrar, humanizar os indivíduos envolvidos no processo educativo.

2.2.1.1 Literatura: a arte da palavra

Partindo da premissa de que a literatura é uma manifestação artística, recorreremos ao conceito de experiência estética construído por Jauss (2002), a fim de justificar a necessidade da presença do gênero literário nos primeiros anos escolares, como potencializador da formação humana. Ao longo da discussão, outros teóricos auxiliam a fundamentar a importância da arte na constituição humana.

De acordo com Coelho (2002, p. 27), “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, pela palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. Essa concepção de literatura infantil é um dos pressupostos da nossa investigação, o que nos leva a apresentar algumas ideias sobre arte que subjazem nosso conceito de experiência estética.

Jauss (2002), em seus estudos, enfrenta algumas verdades que, ao longo do processo histórico da humanidade, vieram sendo construídas sobre a função da arte. Sob esta, sempre se voltou olhares contraditórios, algumas vezes sendo vista como experiência unicamente reflexiva, de caráter ascético, enquanto que, em outras, a sua excelência se dava pela fruição, sendo considerada uma expressão sem correspondência com sentidos e significados, desvinculada da realidade, como uma necessidade de fuga dessa correspondência com o real e imediato.

Desse modo, os esforços do autor voltam-se a buscar o equilíbrio entre esses dois extremos conceituais, fundamentando, sob uma perspectiva hermenêutica, a arte - e, em especial, a literatura - como uma experiência estética que, conforme Jauss (2002), proporciona

fruição com a mesma intensidade em que se torna fonte de conhecimento, a partir da mobilização de recursos cognitivos desencadeadores da reflexão e da criticidade. Assim, a fruição seria o aspecto primordial da experiência estética, advindo dele o desenvolvimento intelectual. Situa, portanto, a arte no rol das experiências formativas e humanizadoras, graças ao seu poder de relacionar o prazer com o cognitivo, conforme explica Daniel Innerarity, na Introdução da obra *Pequeña apologia de la experiencia estética*:

A arte assim entendida permite um modo específico de liberdade e contém muitas virtudes morais e políticas. A estética de Jauss supõe, ademais, uma tentativa de devolver à arte sua dignidade cognitiva; na medida em que renova a percepção das coisas, a arte representa uma estratégia contra o estranhamento do mundo. Toda obra de arte põe à nossa disposição uma insubstituível possibilidade de experiência.” (2002, p. 10, tradução nossa)⁸.

A partir desse pressuposto, os modos de alcance da arte passam a ser estudados por Jauss (2002), com o intuito de compreender como se dá esse conhecimento. Surge, então, a Estética da Recepção como teoria que põe o leitor no centro do processo literário, reservando àquele a função de atribuir significado à obra. Inicialmente, o teórico passa a considerar o leitor como elemento fundamental no processo de significação da obra literária e de construção de uma história da literatura. Esse leitor ganha *status* de sujeito histórico, portanto único e diverso, e a obra literária começa a ser entendida como um objeto a ser significado, de acordo com aquele contexto de recepção. Dessa relação de interdependência é que se dá a experiência estética, como explica Jauss (1979, p. 76, grifo do autor): “o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do *prazer de si no prazer no outro*”. Aqui cabe retomar o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (2009) que sintetiza esse processo de significação com a seguinte reflexão:

Quando você lê, dialoga com a fantasia do escritor. A leitura é um diálogo. [...] o fenômeno literário talvez seja a fantasia do escritor dialogando com a fantasia do leitor, e construindo uma terceira obra, que nunca vai ser escrita. Talvez o fenômeno literário esteja aí, nessa subjetividade da leitura.

A interação da arte de um modo geral, como manifestação individual com identificação no coletivo, promove um encontro do indivíduo com o que há de profundo e autêntico no outro, configurando uma atmosfera propícia à formação humana, a partir de

⁸ El arte así entendido permite un modo específico de libertad y contiene no pocas virtualidades morales y políticas. La estética de Jauss supone, además, un intento de devolver a la arte su dignidad cognoscitiva; en la medida em que renueva la percepción de las cosas, el arte representa una estrategia contra la extrañeza del mundo. Toda obra de arte pone a nuestra disposición una irremplazable posibilidad de experiencia.”

novas sensações, sentimentos e emoções. Segundo Ramos (2010, p. 21), é da fruição dessa experiência subjetiva, do encontro do próprio eu com o universo diverso do outro, no qual estão representadas questões atemporais, pertinentes e comuns à humanidade, que se dá a riqueza da experiência estética:

Pela arte, o homem encontra possibilidades de conhecer, de entender a si e ao seu entorno. Ela possibilita ao indivíduo a união com o todo, entendido por nós como o conjunto de experiências já sistematizadas e registradas pela humanidade, seja por meio da pintura nas cavernas como por um quadro de Van Gogh, seja por meio da linguagem verbal como por uma história de Pedro Malasartes ou por um conto de Machado de Assis, seja por meio de uma melodia como aquela de uma moda de viola pantaneira ou por uma sonata de Beethoven.

Assim, a arte recorre ao material subjetivo, comum a toda a humanidade, para tratar de questões para as quais a Ciência não dá conta de encontrar respostas. Ela (a arte) estimula um constante vir-a-ser, desencadeado pela relação que com ela se estabelece, conforme explica Fischer (2002, p. 19): “sua função concerne sempre ao homem total, capacita o ‘Eu’ a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser”.

A escritora Adélia Prado (2008) argumenta que o poder sensibilizador da arte reside na entrega, no envolvimento subjetivo. Ela afirma que a obra de arte não busca revelar a aparência do que já está na natureza, e sim propiciar, pela emoção que ela nos causa, o contato com a intimidade, com a alma das coisas. A arte oferecendo-nos um espelho, fazendo com que nos reconheçamos nela - e é por isso que nos comove: “porque mexe, não em nossos pensamentos, mas em nossos afetos”. De acordo com Prado (2008), nesse ponto reside a universalidade da arte:

[...] a obra verdadeira tem o dom de espelhar a humanidade; aquilo que nos é comum - e nada mais comum em nós do que nosso desejo e de que nossos afetos: queremos ser felizes, temos medo, temos compaixão, temos ódio, temos ira, temos bondade, todas as más e boas paixões que nos habitam; é esse material que faz a obra de arte. Ela não é um pensamento filosófico, não; ela expressa aquilo que nós sentimos, aquilo que é humano, e só por isso ela me alimenta, porque ela dá significação e sentido na minha vida (PRADO, 2008).

A oportunidade de abrir-se ao outro, ao diverso, dimensiona a função social e cognitiva da arte como experiência formadora. Assim, essa atividade de conhecimento pode dar-se pelo ato transgressor da literatura, uma vez que as relações indiretas que o texto artístico estabelece com a realidade libertam o sujeito da rigidez do mundo material, possibilitando a ele o direito de imaginar e fantasiar, de poder pensar sobre si e sobre o mundo

a partir da linguagem cifrada. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 13), “a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”. A humanidade que a literatura abarca reside, por conseguinte, nessa possibilidade de o leitor dar abertura ao outro para o desenvolvimento da própria subjetividade e para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor.

Até o momento, desenvolvemos o conceito de literatura como um bem de natureza artística, cuja apropriação torna-se um direito dos indivíduos, devido ao desenvolvimento subjetivo que subjaz à experiência. Acreditamos, portanto, que os textos literários possam fazer parte do cotidiano escolar, a fim de garantirem a formação plena dos estudantes. A partir dessas considerações, encaminharemos a discussão para a exploração da poesia em sala de aula com o propósito de promover a interação com a arte poética bem como para potencializar o letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental.

2.2.2 Poesia e infância

Devido ao tratamento inaugural que a poesia dá à linguagem verbal, investindo na polissemia, entendemos que o texto poético se aproxima das expectativas infantis pela novidade e pelo ludismo nas manifestações de sons e sentidos. A partir desse pressuposto, concebemos a importância da leitura da poesia nos primeiros anos escolares das crianças como via para o desenvolvimento humano e cognitivo. Fundamentamos tal estudo nas reflexões de Paz (1998), no que tange à constituição do poético; a Jauss (1979, 2002), que discute o conceito de experiência estética pela literatura, a Huizinga (2000), que nos dá suporte para validar a presença do jogo na sala de aula (tendo a poesia como referência de construção verbal que joga com sons e sentidos das palavras) e a Ramos (2010, 2012), a qual igualmente pensa a poesia como manifestação essencialmente artística e humanizadora.

A manifestação de pensamentos e ideias, de forma econômica e criativa, segundo uma organização diferenciada das palavras, assinala o caráter inaugural presente na poesia. Essa característica de revelar-se de forma lacunar, a partir de vazios que permitem a inserção do leitor para a construção de sentidos, promove a interação do texto com os sujeitos. Nesse sentido, Paviani (1996, p. 136) afirma que “a poesia como conhecimento rompe a distância entre o organizar e o efetivar a experiência, pois ela é, concomitantemente, pensar, conhecer e saber fazer”, ou seja, a leitura da poesia proporciona o contato com um sistema linguístico complexamente arranjado, fato que exige a constante mobilização cognitiva e emocional de quem com ele interage.

Ao fundamentar a função da poesia na nossa época, Paz (1998)⁹ auxilia a refletir sobre o fenômeno poético como expressão histórica da humanidade. Para tanto, considera, em sua análise, os elementos linguísticos, rítmicos e imagéticos contidos no texto literário. Esses elementos, por sua vez, mobilizam o leitor, auxiliando-o em seu desenvolvimento intelectual e humano.

A excelência do texto poético, conforme Paz (1998), justifica-se pela riqueza linguística e a expressão artística que o compõe, sendo considerado pelo autor como experiência estética singular, de potencial constituidor do mundo a partir do humano, capaz, ainda, de elevar o espírito: “a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (PAZ, 1998, p. 13, tradução nossa).

Ao tratar do poema, o poeta emprega uma metáfora para conceituá-lo: “[...] o poema é um caracol de onde ressoa a música do mundo e metros e rimas não são senão correspondência, ecos, da harmonia universal” (PAZ, 1998, p. 13, tradução nossa). Aponta, ainda, que a poesia está em diferentes manifestações artísticas e afirma que um poema tem o poder de transcender as palavras, assim como sons e cores das expressões sonoras e plásticas apenas partem da não-significação, logo passando a ter sentido devido às suas qualidades estéticas e ao seu inerente simbolismo. Desse modo, o teórico eleva a função do poeta ao mesmo tempo em que alarga a abrangência da poesia para além do texto poético, apontando-a em todas as manifestações do sensível, e exemplifica afirmando que “ser um grande pintor quer dizer ser um grande poeta: alguém que transcende os limites de sua linguagem” (PAZ, 1998, p. 23, tradução nossa).

A poesia, por outro lado, encontra abertura exatamente entre os limites naturais que existem entre as coisas e seus nomes, e esse abismo permite que o texto poético ganhe corpo a partir do exercício da imaginação pelo devaneio, pela fantasia e pelo ilogismo, enriquecendo, de tal modo, o universo do leitor. A poesia possibilita contato com uma leitura diferente de mundo, que privilegia o inusitado e o desconhecido. Nesse sentido, Ramos sustenta que a poesia

[...] inova, inaugura um modo de ver e de dizer que talvez ainda não conheçamos. O poeta escolhe as palavras e o modo de dizê-las, buscando algo original, que surpreenda o leitor. Se o texto repete algo já bem conhecido e o diz de um modo corriqueiro, não é poesia. Poesia é nova... Na poesia está em jogo o imaginário, não a racionalidade, e no terreno do imaginário os limites são mais amplos. Quem tem

⁹ Guiado por questões relacionadas ao fazer poético e a sua abrangência comunicativa, o poeta, ensaísta, tradutor e diplomata mexicano Octavio Paz, nascido em 1914, escreve a obra *El arco y la lira*, que teve sua primeira edição publicada em 1956.

uma percepção genuína sobre o mundo, de um modo geral, é a criança e o poeta (2010, p. 48).

As possibilidades do texto poético, ainda, vão além da fruição artística, sendo esse gênero capaz de proporcionar ao leitor infantil momentos de interação com seus pares, levando-o a refletir e ampliar a compreensão de si próprio e do seu entorno. Assim, o simbolismo, o ilogismo e a abstração, presentes nesse tipo de obra, ajudam a criança a entrar em contato com as próprias emoções e com os seus conflitos interiores, que refletem na relação com o mundo.

Temas como medo, solidão, convivência e incertezas do futuro – muitas vezes revestidos de metáforas – permeiam o universo poético e convidam a criança a desenvolver sua imaginação, sensibilidade e capacidade de solucionar conflitos, configurando-se como um significativo subsídio que contribuirá para o seu processo formativo.

No campo da linguagem, pode-se afirmar que a contribuição da poesia torna-se valiosa. Suas palavras, repletas de plurissignificação e conotação bem como suas metáforas e efeitos sonoros põem à disposição da semântica, da fonologia e da sintaxe um repertório infindável de possibilidades de abordagem. Sob esse aspecto, Howard Gardner (1994) considera que o poeta explora com primazia sua inteligência linguística, fazendo uso da diversidade de elementos que constituem a linguagem.

Os recursos da poesia, todavia, não se esgotam na necessidade da exploração artística intrínseca ao ser humano nem na aspiração pela constituição emocional, cultural e social do educando; eles vão além, refletindo na compreensão da dinamicidade da linguagem verbal, como explica Ramos (2012, p. 11): “ter contato com o texto poético desde cedo permite ao indivíduo perceber a língua como um código variável, flexível, passível de ser empregado de diferentes formas, de acordo com a situação e o objetivo, enfim, como sendo um código criativo”. Assim, é possível relacionar-se com um universo de possibilidades pela linguagem e, sob esse aspecto, a poesia possibilita uma experiência rica de construção de sentidos, de compreensão e de interpretação de palavras e expressões, que se apresentam em uma multiplicidade de acepções, envolvidas por uma estrutura marcada esteticamente por formas, sons, rimas e ritmos.

O jogo verbal das rimas, que se complementam em som e sentido, busca estabelecer um diálogo com a fonologia e a semântica, necessário para o desenvolvimento da linguagem infantil. Esse exercício poético é propício à comunicação, pois favorece a ampliação de vocabulário e confere maior desenvoltura na expressão oral e escrita. Essas habilidades, mesmo que de forma inconsciente, facultam ao leitor um maior domínio da língua.

Para Huizinga (2000), a poesia extrapola a experiência estética, pois está presente em todas as fases da vida dos sujeitos ao exercer papel auxiliar de construção da realidade, estabelecendo relações de diversos níveis com as práticas humanas:

A poesia não possui apenas uma função estética ou só pode ser explicada através da estética, mas desempenha uma função vital que é social e litúrgica ao mesmo tempo. A poesia é um ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrina, persuasão, feitiçaria, adivinhação, profecia e competição (2000, p. 134).

Contudo, o primeiro aspecto da poesia que se evidencia à criança é o sonoro. As brincadeiras infantis trazem em sua base a musicalidade como modo de concretizar-se diante dos pequenos, cuja necessidade de brincadeira denota uma maneira específica de compreender e dar sentido à realidade. Na infância, a linguagem materializa-se pelos jogos sonoros de sentidos promovidos pelas brincadeiras poéticas que lhe são apresentadas. Desde os brincos sonoros, praticados com os bebês, como o disseminado “Bate palminha”, passando pelas cirandas até chegar às adivinhas, a poesia marca as etapas infantis de forma prazerosa e memorável, estabelecendo relação entre o sujeito e o mundo a partir da interação humana.

Segundo Huizinga (2000), o jogo atinge o desenvolvimento humano desde as sociedades mais primitivas, constituindo-se como uma necessidade. A criança, em especial, utiliza-se da brincadeira para compreender o mundo e, desse modo, o jogo da palavra proposto pela poesia contribui para o amadurecimento infantil. Segundo o autor, a poesia

“[...] tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão” (2000, p. 143).

Assim, a ludicidade que envolve o jogo sonoro e de sentidos da poesia merece estar presente no cotidiano infantil. Segundo texto veiculado no *Manual de jogos didáticos* distribuído junto da caixa de Jogos de alfabetização a todas as escolas públicas do país em 2010, os jogos são práticas culturais comuns à sociedade em diversas partes do mundo e de épocas da vida das pessoas, portanto compõem a história da humanidade e configuram-se como “veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo” (2009, p. 10).

Tendo em vista o exposto acerca da importância da poesia para o desenvolvimento infantil, na sequência, trataremos da musicalidade como recurso poético que pode envolver as crianças no processo de aprendizagem e que, portanto, merece um olhar cuidadoso da escola no que se refere à promoção da leitura de poesia em sala de aula.

2.2.2.1 A poesia embala a infância

Sendo a musicalidade o aspecto da poesia que mais mobiliza a criança, destacamos que o universo lúdico que as rimas e o ritmo propõem através do jogo verbal aproxima e cativa o receptor infantil. Os ritmos e as brincadeiras com figuras sonoras trazem à tona as vivências anteriores ao período escolar, quando o repertório oral das brincadeiras com a melodia das palavras é predominante.

Canções de ninar, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, adivinhas são as primeiras manifestações poéticas que introduzem a criança no mundo da poesia. Segundo Mello (2001, p. 73), essas experiências lúdicas com a poesia folclórica reforçam a intimidade com a camada sonora do poema, inicialmente de forma oral (criação coletiva), transferindo-se, mais adiante, para a literatura escrita (criação individual).

Magalhães (1987, p. 29-32) afirma que, ao acessar a educação institucionalizada, a criança sofre uma ruptura com o ludismo infantil pautado na experiência linguística que, em sua funcionalidade, é poética. A autora assinala que “a apresentação da poesia infantil na escola poderia dar continuidade a uma experiência por ela iniciada e, logo, desprezada no processo de aprendizagem” (1987, p. 29), pois o que passa a ter mais peso é o conhecimento racional e sistematizado. Esse conhecimento, contudo, dá recursos para que a criança depreenda a realidade apenas pelo viés científico, enquanto que a interação com o jogo verbal da poesia seria “uma forma peculiar de exploração do mundo pela fantasia que, restrita, cede lugar a uma forma de informação intelectual sobre o mundo.” (1987, p. 29). A natureza lúdica do jogo verbal pode contribuir, dessa forma, para a compreensão e interpretação do mundo pela criança e, conseqüentemente, para a sua constituição:

A criança explora seus sentimentos e emoções através do jogo, assim como explora o mundo exterior através de percepções. As situações do mundo real nem sempre oportunizam a exploração dos sentimentos e o exame das reações da mesma forma que a fantasia de uma situação lúdica. O perigo fingido possibilita um ensaio de comportamento e uma aferição de sentimento que a situação de risco real não oportuniza (1987, p. 27).

Bordini (1991, p. 23) também defende a presença constante da musicalidade da poesia ainda nos primeiros anos de vida dos infantes, reafirmando a essência poética que permeia, originalmente, o universo infantil:

A evidência sonora da poesia, traço diferencial que aos olhos despreparados a torna distinta da prosa, ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança, em especial ao bebê a aos pequeninos. O tecido melódico, formado por aliterações e

assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados, tradicionalmente tem sido cultivado pelo povo para aquietar a criança com ritmos hipnóticos ou para expressar-lhe corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz, que sussurra ou canta os versos, à carícia.

Conforme a criança avança em idade e adentra o Ensino Fundamental, percebemos que a relação com o poético, antes tão íntima na primeira infância, agora perde espaço diante dos conceitos formais, das habilidades e das competências de que a escola precisa dar conta. Especificamente, o processo de compreensão do sistema alfabético de escrita, atribuído ao programa de ensino dos anos iniciais, algumas vezes não usufrui da potencialidade que o texto poético abarca como linguagem.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica; portanto, a leitura e a escrita são entendidas como habilidades primordiais para que os sujeitos possam produzir conhecimento na escola e além dela. Sem ler e escrever, os alunos não são capazes de avançar em suas aprendizagens, pois todo o processo cognitivo da instituição está vinculado a essas práticas sociais. Sem ler e escrever, torna-se mais difícil (ou menos pleno) para os sujeitos a interação com o mundo. Todavia, é necessário fazermos algumas distinções sobre o que seria saber ler e escrever na perspectiva abordada neste estudo, que acolhe alguns dos estudos mais recentes da área.

Para Soares (2013), a aprendizagem da leitura abrange um conjunto de habilidades que atendem a níveis de competência de vão desde a leitura de sílabas até a reflexão sobre o lido. Segundo a autora,

[...] ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito, a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2013, p. 31)

Contudo, essa prática de ler a qual Soares (1998, 2013) se refere - e que corresponde ao processo de alfabetização - sempre se dá em um contexto sociocultural que significa os materiais de leitura. Se ler vai além de decodificar, essa concepção de aprendizagem da língua escrita como objeto sociocultural encaminha para o letramento, o qual Soares explica se tratar do uso social e cultural que fazemos da escrita. Alfabetização e letramento, portanto, são indissociáveis nas práticas de apropriação do sistema de escrita alfabético, quando inseridos no contexto de uso real da língua. De acordo com Soares, o letramento

[...] refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. Em síntese, o letramento é “um fenômeno de muitos significados” (Scribner, 1984, p. 9); uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível. (SOARES, 1998, p. 112)

Dito de outra maneira, o letramento é a prática que viabiliza o sujeito a significar o mundo a partir da leitura. Soares dá ciência que, até os anos 1980, as crianças primeiramente aprendiam a ler por meio de exercícios desvinculados da realidade da escrita que circulava socialmente para somente depois ter contato com esses materiais de leitura, ou seja, era preciso aprender a ler para poder ler. Com o advento das teorias sociocognitiva e sociocultural, a aprendizagem significativa e contextualizada modifica a organização da sala de aula das classes de alfabetização: os livros, antes guardados para o momento em que o aluno aprendesse a ler, passam a fazer parte do cotidiano das crianças no processo cognitivo de leitura e escrita.

Tendo em vista a importância da apropriação da língua escrita na infância escolar, a literatura apresenta-se como texto privilegiado no que tange a atender aos interesses das crianças. Na infância, não resolve explicar aos pequenos que eles precisam aprender a ler porque é importante para o futuro; eles necessitam vivenciar pelo ludismo e pelo desafio os processos de aprendizagem. O texto literário, direcionado à criança, atende às expectativas infantis pela fruição e, ainda, contribui para o amadurecimento emocional já que “[...] torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas” (SOARES, s.d, p.16).

A interação com contos de fadas, fábulas e poemas, que compõem o acervo popular das sociedades ocidentais, favorece o desenvolvimento infantil pelo exercício da fantasia (SOARES, s.d, p. 16), assim como oportuniza que a alfabetização parta da realidade e do íntimo da criança, como explica Saraiva (2001, p. 83):

por desenvolver as áreas afetiva e intelectual, a leitura de textos literários, na fase da alfabetização, oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele.

A poesia, especialmente, dialoga com a necessidade de brincar das crianças - em função de sua organização linguística pautada no jogo sonoro e de sentidos - ao mesmo tempo em que a disposição das palavras oferece recursos para a reflexão sobre a língua escrita. Em

vista do exposto, na sequência traremos algumas considerações acerca da escolarização da literatura, considerando que todos os saberes vinculados à aprendizagem escolar precisam estar sistematizados para que se efetivem como conhecimento. Neste caso, a poesia insere-se no âmbito do letramento literário.

2.2.1.2 Letramento literário: função da escola

As questões abordadas a seguir referem-se aos caminhos possíveis para que a prática da leitura do texto poético seja viabilizada no ambiente escolar. Ramos (2013) contribui com reflexões a respeito do aproveitamento dimensionado às obras infantis do PNBE 2008; Cosson (2006) discute o ensino da leitura literária na escola, tendo em vista a formação de leitores autônomos e Saraiva apresenta uma proposta metodológica de ensino a partir da elaboração de roteiros de leitura para textos literários.

A partir da concepção de que o texto poético constitui um modo de conhecimento específico, entende-se que a escolarização da literatura (e da poesia, neste caso) não deve ser encarada como uma prática que esteja a serviço de apagar a essência artística das produções literárias, e sim como um caminho para se chegar ao letramento.

Para Cosson (2006), letramento literário é uma proposta de prática didática de concepção maior de uso da escrita, para além das práticas escolares usuais, que considera um ensino da literatura significativo para o professor e para seus alunos, ou seja, letramento literário é o processo de escolarização da literatura, orientado pelo cuidado de não descaracterizá-la como objeto artístico. O autor considera, ainda, o letramento literário um processo que se dá através da interação social e que se consolida na escola, a qual tem o compromisso social de formar comunidades leitoras.

A escolarização da literatura, discutida por Soares (1998, 2006) e Cosson (2006) prevê práticas voltadas à garantia da presença do texto ficcional na sala de aula como objeto estético que proporciona interação com a linguagem e possibilita o desenvolvimento humano. Contudo, nem sempre há esse entendimento dos profissionais da educação. De acordo com Cosson (2006, p. 23) “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Na instituição escolar, muitas vezes a literatura ainda vem sendo utilizada como instrumento pedagógico desvinculado da experiência estética. Obras que não apresentam nenhum fio literário são usadas nos momentos de contação de histórias, enquanto que textos artísticos são empregados unicamente para explorar conteúdos curriculares ou abordar temas

transversais. Essas práticas, alheias à dimensão simbólica, demonstram o longo caminho que ainda precisamos percorrer para chegarmos ao equilíbrio no ensino da leitura literária.

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer e discutir a estrutura diferenciada que compõe a literatura, a fim de que esse tipo de texto e, em especial, a poesia, seja de fato acolhido pela escola como uma via para a sensibilização dos sujeitos; como um sistema capaz de recriar a experiência e possibilitar a ampliação de vivências do leitor (RAMOS, 2008, p. 11). Assim, a experiência singular que a obra literária faculta ao leitor torna-se determinante para que o acesso e a interação com o livro seja garantido já nos primeiros anos escolares dos estudantes, a fim de contribuir para o desenvolvimento da sua competência leitora.

O papel do mediador docente no processo de apropriação do texto literário pela criança torna-se fundamental, uma vez que, sozinha, dificilmente o leitor iniciante conseguirá elaborar sentidos para o texto. Nesse sentido, Ramos (2010, p. 25-26) explica que

[...] o professor é um mediador. Como o texto artístico é cifrado, enigmático, o aluno precisa de um sujeito que o ajude a compreender o funcionamento, a organização do texto e as suas possíveis propostas de sentido. É diferente da notícia de jornal que, se possibilitar dupla interpretação, está mal escrita. O bom texto literário implica a polissemia, a plurissignificação, ou seja, ele contém diferentes sentidos.

Para o leitor iniciante de poesia, a função do mediador torna-se essencial para que a complexidade da linguagem poética reverta-se em encantamento e não em barreira linguística, condição que inviabiliza a formação desse leitor. Outro fator determinante para a apropriação do texto poético refere-se ao professor: este precisa ter em mente que a condição de leitor de poesia torna-se essencial no momento de mediá-la. Como explica Sorrenti (2007, p. 19), acreditava-se que

[...] para aproximar a criança da poesia, bastava apresentar-lhe textos de qualidade. Sabe-se hoje que é preciso somar outros elementos a essa aproximação, entre os quais o entusiasmo do professor ou mediador. Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é peça importante na formação do gosto pela poesia.

Pensando a prática de caráter formativo, verificamos que há programas notáveis de incentivo e fomento à leitura no âmbito nacional, como é o caso do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O Programa, criado em 1997, visa a promover, a alunos e professores, o acesso à cultura, à informação e o incentivo à leitura, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O PNBE atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo

Escolar, compreendendo os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

Contudo, nem sempre as obras endereçadas às escolas, por programas como o já mencionado, recebem um tratamento apropriado por parte dos docentes, sendo que, muitas vezes, estes simplesmente desconhecem os materiais ou, quando tomam conhecimento da existência dos acervos, fazem um uso limitado dos livros, instrumentalizando os textos para fins alheios à natureza artística da qual a literatura se constitui, como comprova Ramos (2013) ao pesquisar o encaminhamento dado às obras distribuídas às escolas públicas pelo PNBE 2008.

Ao voltar seus estudos às condições em que os acervos são disponibilizados à comunidade escolar, a pesquisadora verifica que a biblioteca, a qual deveria ser o primeiro ambiente de interação entre educadores, alunos e textos literários, muitas vezes negligencia esse papel primordial. Deixa de ser, nessas condições, um espaço que propicia a formação do leitor ao falhar na comunicação e não articular as partes e os saberes envolvidos no processo de letramento e, ainda, ao assumir a lamentável condição de depósito de livros e de materiais pedagógicos diversos. Os professores não tomam conhecimento do tipo de material literário circulante no ambiente escolar, provindo da biblioteca - ou mesmo ignoram as possibilidades de abordagem que poderiam ser dadas às obras literárias de qualidade, devido ao desconhecimento das mesmas - comprometendo, desse modo, o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Ramos (2013, p. 22) afirma, ainda, que “o acesso aos diversos modos de representar a condição humana seria a grande finalidade da interação dos estudantes com o acervo literário que compõe uma biblioteca escolar”, uma vez que a literatura oferece ao leitor a possibilidade de apropriar-se de diferentes olhares sobre um mesmo mundo. A pesquisadora aponta o PNBE como uma iniciativa louvável, que, embora apresente algumas limitações de abrangência e continuidade, no que tange à quantidade de exemplares distribuídos em cada escola e na formação de mediadores de leitura, cumpre seu papel na divulgação de obras de qualidade nas escolas públicas do País. A autora salienta que o direcionamento e o uso adequado desses títulos, em lugar do incentivo ao consumo de literatura de massa, fariam diferença na constituição de leitores autônomos, cabendo à escola essa função: “[...] se a escola não tomar a si o papel de formadora do leitor literário, continuaremos a ter leitores apenas de *best-sellers*” (2013, p. 10).

Cosson (2006) argumenta que, pela prática da leitura (de si e do mundo), é possível contribuir para o processo de autoconhecimento. Concebe a literatura como uma experiência

humana, ligada à arte e à estética, que necessita ser mediada nos primeiros anos escolares, a fim de que se forme esse perfil de leitor autônomo, que compreende e interpreta o texto literário de forma autônoma.

Na busca pelo desenvolvimento da competência leitora dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidencia-se o papel do mediador, responsável pelo processo de significação do texto poético. Tendo em vista que quem atribui significado à obra é o leitor, não basta oferecer um texto de alta complexidade linguística sem auxiliar no processo. O mediador, nesse contexto, tem a função não de manipular o texto ou o leitor, mas sim de auxiliar o estudante na elaboração de sentidos. A escola, portanto, passa a ser o ambiente privilegiado para que esse processo se dê, uma vez que se constitui em espaço de interação social.

Assim, entendemos que a escolarização da literatura - e da poesia, neste caso - não deve ser encarada como uma prática que esteja a serviço de apagar a natureza artística das produções literárias, e sim como um caminho para se chegar ao seu objetivo maior: o letramento literário. Conforme pontua Cosson (2006, p. 23), o cuidado que se deve ter nessa prática refere-se à abordagem adequada desse tipo peculiar de texto por parte dos docentes, a fim de que estes conduzam os estudantes à ampliação das possibilidades de atuação no mundo, a partir do encontro com esse universo singular de fruição e conhecimento.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 66).

Posta a importância da experiência estética pela poesia para a formação do leitor infantil na escola, apontamos a via prática para chegarmos a tal fim. A base teórica que utilizamos para a nossa proposta didática de leitura de poemas foi a de Saraiva (2001), a qual prevê, para o que a autora chama de “roteiros de leitura”, três etapas de apropriação do texto, que correspondem à pré-leitura (momento de sensibilização para a leitura do texto), leitura (momento de leitura, compreensão e interpretação do texto) e pós-leitura (momento de transferência e aplicação da leitura). Na primeira etapa, estão previstas atividades lúdicas que estabeleçam relação com o texto que será apresentado a seguir; na segunda etapa, é promovida a leitura compreensiva do texto, tendo em vista a participação dos alunos na construção de sentidos – que vão desde o entendimento do vocabulário até a interpretação e inferência; a terceira e última etapa concentra atividades que encaminham os estudantes à

produção de novos textos a partir do lido, objetivando a experiência da escrita a partir da literatura.

Os resultados da aplicação de tal proposta de leitura literária encontram-se detalhados nos próximos capítulos desta dissertação, que tem por fim, como já explicamos, discutir algumas possibilidades de letramento pela poesia.

3 TRAÇADO METODOLÓGICO DA PESQUISA

É pelo trampolim do riso, não pela lição de moral, que se chega ao coração das crianças.

José Paulo Paes

O presente capítulo tratará dos princípios de trabalho que nortearam o estudo experimental desta dissertação e as escolhas metodológicas feitas a partir de tais diretrizes.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Em termos de escritura, a dinâmica da pesquisa deu-se em cinco etapas. Inicialmente, pela construção do referencial teórico, que embasou nosso olhar diante dos objetos e dos sujeitos do saber. Paralelamente, ocorreu a construção do estado da arte da poesia infantil vinculada à alfabetização. Após, na segunda etapa, procedemos com a análise do *corpus* do estudo e a posterior elaboração de roteiros de leitura. Para tanto, o ponto de partida foi o acervo do PNBE/2010, pois consideramos relevante o estudo de obras literárias que possam ser encontradas em escolas públicas, como é o caso das vinculadas ao PNBE, e reconhecemos a qualidade dos títulos referidos. No acervo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, composto por 100 obras, 30 títulos são classificados como poesia e são apresentados na tabela abaixo em destaque.

Quadro 1: obras literárias do acervo de anos iniciais do PNBE 2010¹⁰

OBRAS SELECIONADAS PNBE 2010 – ACERVO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Título	Autor, ilustrador
Acervo 1	
Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa
No risco do caracol	Maria Valéria Vasconcelos Rezende
O caso da lagarta que tomou chá de sumiço	André Neves, Milton Celio de Oliveira Filho
Ribit	Juan Gedovius
Tempo de voo	Bartolomeu Campos de Queirós, Ildfonso Lucrécio Ruano Martín
Fausto	Goethe – Barbara Kindermann, Klaus Ensikat
Festa no céu. Festa no mar	Lúcia Kikoko Hiratsuka

¹⁰ Mais informações sobre as obras distribuídas pelo Programa disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574.

A terra dos meninos pelados	Roger Mello, Graciliano Ramos
Dom Quixote de la Mancha	Carlos Reviejo, Javier Zabala
Eles que não se amavam	André Neves, Celso Sisto
As melhores histórias de Andersen	Laura Constancia Athayde Sandroni
Dia brinquedo	Fernando Augusto Magalhães Paixão
O risco e o fio	Ana Carla Bicalho Cozendey
Fardo de carinho	Roseana Murray
Senhor texugo e dona raposa	Eve Tharlet, Brigitte Luciani, Maria Alice de Sampaio Doria
A mulher que falava para-choquês	Mercelo Duarte
Ervilina e o príncês ou deu a louca em Ervilina	Sylvia Orthof, Laura Gomes de Castilhos
Só meu	Mario Quintana, Orlando Ribeiro Pedroso Junior
Feita de pano	Adriana Aparecida Mendonça, Valeria Barros Belém Dias
Bichos	Ronaldo Simões Coelho, Angela Lago
Poemas da Iara	Eucanaã de Nazareno Ferraz, André Alejandro Sandoval Rodriguez
Raul da ferrugem azul	Ana Maria Machado, Rosana Faria
O coelhinho que não era de páscoa	Ruth Rocha, Nair Elisabeth da Silva Teixeira
Anjos e abacates	Eid Ribeiro
Viriato e o leão	Roger Mello
Acervo 2	
A tartaruga e a boneca	Márcia das Dores Leite
O fantasma de Canterville	Oscar Wilde, Lisbeth Zwerger, Renata Lucia Bottini
Os pequenos guardiões	David Petersen
Trava-língua quebra-queixo rema-rema remelexo	Almir Correia
Traça-letra e traça-tudo	Luciana Savaget
Azur e Asmar	Michel Ocelot
Histórias de Ananse	Baba Wague Diakite – Adwoa Badoe
As três maçãs de ouro	Orígenes Lessa
Gato Viriato o pato	Roger Mello
Os pestes	Quentin Blake, Angela Mariani Bittencourt, Roald Dahl
Lé com cré	José Paulo Paes
Os animais fantásticos	José Jorge Letria, André Letria
Rimas da floresta	José Santos Matos, Laura Beatriz de Oliveira Leite Almeida
O mistério do coelho pensante	Clarice Lispector
Circo mágico: poemas circenses para gente pequena, média e grande	Alexandre Silva Brito, Eduardo Vieira da Cunha
Lua no brejo com novas trovas	Elias José, Graça Lima
Contos de morte morrida	Marilda Castanha, Ernani Ferreira da Fonseca Rosa

Poemas para assombrar	Carla Caruso
A gata borralheira	Walcir Rodrigues Carrasco
50 fábulas da China fabulosa	Marcia Schmaltz, Sergio Capparelli
Lulu toupeira: rapidíssimo	Noelly Russo Ferreira, Bruno Heitz
Minhas férias, pula uma linha, parágrafo	Christiane de Araújo Gribel, Orlando Ribeiro Pedroso Junior
Sete histórias para contar	Adriana Falcão, Ana Tera Pakulski
Cafute & pena-de-prata	Rachel de Queiroz
Marley, o cãozinho trapalhão	John Grog
Acervo 3	
Folha	Stephen Michael King
Krokô e galinhola	Marie-Thérèse Kowalczyk
O guarda-chuva do vovô	Odilon Alfredo Pires de Almeida Moraes, Carolina Moreyra Afonso
Mutts os vira-latas	Patrick Mc Donnell
A cor de cada um	Carlos Drummond De Andrade
Grande Junim: histórias do maior baixinho da turma do menino maluquinho	Ziraldo Alves Pinto
O grande livro das adivinhações	Mario Boaventura Souto Maior
Bicho que te quero livre	Elias José, Ana Raquel
Berimbau e outros poemas	Manuel Bandeira, Graça Lima
Pluft, o fantasminha	Maria Clara Machado, Graça Lima
A caixa de lápis de cor	Maurício Veneza da Silva
A fada que tinha ideias	Fernanda Lopes de Almeida, André Luís Neves da Fonseca
Brinciar	Dilan Camargo, João Carlos Camargo Magalhães
A arca de Noé	Vinícius de Moraes, Nelson Alves da Cruz
Sete histórias para sacudir o esqueleto	Angela Lago
Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades	Arlene de Holanda Nunes Maia, Maria Lenice Gomes da Silva, Clayson Gomes da Almeida
Chiclete grudado embaixo da mesa	Wagner Menezes de Araújo, Rosana Calixto Rios
Valentina	Márcio Vassallo de Freitas, Vivian Suppa
O dia não está para bruxas	Marcus Vinícius Tafuri Cimino
Os saltimbancos	Chico Buarque de Holanda, Luis Enriquez Bacalov, Ziraldo Pinto, Sergio Bardotti
Bicho-papão pra gente pequena, bicho-papão pra gente grande	Sônia Maria Milone de Freitas Travassos
Rua Jardim, 75	Ana Terra Pakulski
Boi da cara preta	Sergio Capparelli, Luiz Carlos Coutinho
O fazedor de amanhecer	Manoel de Barros, Ziraldo Alves Pinto
De carta em carta	Ana Maria Machado, Nelson Alves da Cruz
Acervo 4	
O pequeno príncipe	Antoine Saint-Exupéry

Se um dia eu for embora	Anna Maria Göbel
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Mem Fox – Julie Vivas
A princesinha medrosa	Odilon Alfredo Pires de Almeida Moraes
Usagi Yojimbo Daisho	Stan Sakai
O reino dos mamulengos	Maria Stela Fortes Barbieri, Fernando Vilela de Moura Silva
Quem acorda sonha	Sylvia Orthof
Viagens da Carolina	Ziraldo Alves Pinto
Reinações de Narizinho	Monteiro Lobato
Cadeira de balanço	Vanessa Campos Rocha, Flávio Castellan
Conversa de passarinhos	Maria Valéria Vasconcelos Rezende, Alice Ruiz
Ou isto ou aquilo	Cecília Meirelles, Thais Linhares
E um rinoceronte dobrado	Hermes Bernardi Júnior, José Augusto Brandão, Estelita Lins
O casamento da princesa	Celso Sisto Silva
Quando eu era pequena	Adélia Luzia Prado de Freitas, Nair Elisabeth da Silva Teixeira
Leonardo	Nelson Alves da Cruz
O capitão e a sereia	André Luís Neves da Fonseca
Pula, gato!	Marilda Castanha
Duelo danado de Dandão e Dedé	Arlene de Holanda Nunes Maia, Maria Lenice Gomes da Silva
As meninas e o poeta	Manuel Bandeira, Graça Lima
Anacleto	Bartolomeu Campos de Queirós
Nian	Kety Chen
Betina	Nilma Lino Gomes, Denise Cristina do Nascimento
Os japonesinhos	Laura Beatriz de Oliveir Leite Almeida, Lazaro Simões Neto
Se as coisas fossem mães	Sylvia Orthof, Ana Raquel

Em 2012, após a leitura das 30 obras poéticas do acervo destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pré-selecionamos nove títulos, considerando como critérios a temática e a linguagem lúdica ou reflexiva: *No risco do caracol*, *Cadeira de balanço*, *Feita de pano*, *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*, *Lé com cré*, *O fazedor de amanhecer*, *Anacleto*, *Se um dia eu for embora* e *Tempo de voo*. Tendo em vista que, no momento da escolha do *corpus* da pesquisa, eu atuava como professora de Apoio Pedagógico, nossa intenção era, no ano seguinte, realizar a pesquisa de campo com um grupo de 10 alunos de uma turma de 5º ano, devido à fluência de leitura que identificamos em parte dos alunos desta fase escolar, que proporcionaria uma leitura mais autônoma dos textos, a fim de que conseguíssemos aprofundamento nas discussões que permeavam as temáticas contempladas em cada obra.

Dentre os nove títulos iniciais da pré-seleção, escolhemos três obras tendo como critério temáticas pouco abordadas em sala de aula (respectivamente, velhice, morte e passagem do tempo): poema “Meu avô”, de *O fazedor de amanhecer* e as obras *Se um dia eu for embora* e *Tempo de voo*.

Contudo, em 2013, devido à minha condição de professora alfabetizadora de uma classe de primeiro ano, optamos por mudarmos os critérios de escolha do *corpus* da pesquisa e, conseqüentemente, elegemos apenas uma obra para a concretização das leituras poéticas - *Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, mais especificamente os poemas “O girassol”, “A casa”, “As borboletas”, “O ar (o vento)” e “O elefantinho”. Para tal decisão, consideramos que os textos deveriam contemplar os seguintes critérios: (a) assuntos que dialogassem com os interesses infantis; (b) valorização do ludismo e (c) exploração da musicalidade das palavras.

Ao realizarmos a análise dos poemas, observamos a concepção do poético e os modos como ele se constitui nos textos e, conseqüentemente, as possibilidades de ação sobre a sensibilidade e a cognição do leitor infantil. Para tanto, definimos duas categorias de análise:

a) *temática*: nela, buscamos identificar a relevância temática vinculada nas obras, considerando o horizonte de expectativas do leitor - se os conceitos e as ideias abordados ensejariam um encontro do aluno com novas possibilidades de percepção, entendimento e saberes e se poderiam ampliar, assim, seus limites de atuação no mundo a partir da sensibilidade, da ludicidade e da reflexão crítica;

b) *linguagem*: aqui, foram examinados os modos como as ideias e os conceitos são apresentados e o efeito comunicativo das palavras, conforme a sua diversidade semântica e organização sintática; se há possibilidade de atualização dos sentidos das palavras a partir da

plurissignificação e em que medida as imagens propostas por figuras de linguagem podem favorecer a imaginação e a fantasia do leitor bem como de que forma contribuiriam para o desenvolvimento de sua sensibilidade e cognição. Ainda nesta categoria de análise, observamos o potencial dos textos no que diz respeito à percepção da musicalidade (rima, assonância, aliteração) como recurso para a exploração dos sons e da escrita das palavras.

Os roteiros de leitura foram elaborados pela pesquisadora a partir da metodologia proposta por Saraiva (2001) na obra *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação*, a qual já foi explicitada no tópico 2.2.1.2 do capítulo anterior.

A aplicação dos roteiros de leitura constituiu o terceiro passo do estudo¹¹, que se deu no período de 10 de junho a 8 de agosto de 2013. Todas as atividades desenvolvidas com a turma foram registradas em áudio e, algumas delas, em vídeo ou fotografia, tendo como objetivo a posterior transcrição e análise, as quais serviram de base para a elaboração dos relatos que se encontram no terceiro capítulo desta dissertação. Os relatos estão organizados por poema estudado e as categorias de análise estão apresentadas verticalmente, conforme a seguinte nomenclatura (sendo que algumas não estão presentes em todos os poemas): sentidos, enigma, corpo, musicalidade, leitura e escrita.

Na quarta etapa do estudo, discutimos os resultados da pesquisa-ação, tendo como foco de análise a apropriação que as crianças fizeram dos textos poéticos no âmbito da linguagem simbólica, dos recursos sonoros e da apropriação do sistema alfabético. Esta discussão encontra-se no quarto capítulo da dissertação e está subdividida em duas partes: análise dos poemas e relatos da aplicação.

O último passo da pesquisa apresenta-se no terceiro capítulo da dissertação e envolveu a discussão dos resultados depreendidos a partir dos relatos. No texto, novamente as categorias são trazidas, agora organizadas horizontalmente, retomando como as mesmas foram apreendidas em cada poema. O produto dessa análise pretende identificar que propostas de experiência e de saberes, inicialmente indicadas por nós na análise dos poemas, efetivaram-se na interação entre as crianças e a poesia.

As considerações finais fazem o fechamento do presente estudo, apontando algumas possibilidades vislumbradas por nós a partir da pesquisa, tendo em vista a potencialização do letramento a partir da poesia.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

¹¹ A parte experimental deste estudo foi realizada em concordância com a direção da escola em que atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O texto a seguir explicitará local, sujeitos e *corpus* que compuseram este estudo.

3.2.1 A escola

A escola escolhida para realizar a investigação é a mesma em que a pesquisadora atuou como professora no ano de 2012 e 2013. A instituição é pública, pertence à Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e oferece ensino de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental. Possui aproximadamente 800 alunos, que são atendidos em três turnos. No turno da manhã, são recebidos estudantes de 1º a 9º ano, sendo que há apenas uma turma para cada ano dos anos iniciais. A escola também mantém, no turno da manhã, uma turma de classe acelerada¹², para alunos repetentes e de idade avançada. Na parte da tarde, predominam turmas de anos iniciais mescladas com classes de 6º e 7º anos. No turno da noite, são atendidos alunos a partir dos 15 anos pela modalidade de EJA.

Está instalada em um bairro operário, que apresenta boa estrutura urbana na maior parte do espaço, ou seja, a comunidade dispõe de Unidade Básica de Saúde (UBS), comércio local (supermercados, farmácias, lojas de materiais de construção, livraria, dentre outros), assim como asfaltamento, tratamento de água e esgoto em grande parte das residências, coleta seletiva de lixo, templos religiosos, etc. As famílias que procuram a instituição escolar para matricular seus filhos dividem-se em dois grupos. O primeiro, de classe média baixa, vive em moradia própria ou alugada e dispõe de condições financeiras razoáveis para suprir as necessidades básicas dos filhos. O segundo grupo corresponde às famílias em vulnerabilidade social, que, muitas vezes, vivem de forma irregular em suas moradias (construídas em terrenos invadidos) e em situação de pobreza, carecem de emprego fixo e dependem de assistência social e programas de complementação de renda (como Bolsa família) para garantir a manutenção do lar.

A escola possui boa estrutura física, com ginásio, pátio e área coberta para atividades físicas; banheiros no interior do prédio e no pátio externo; bebedouros também em ambos os espaços. Ainda não tem refeitório (as merendeiras servem o lanche na sala de aula).

¹² Nesta turma, são reclassificados alunos de idade avançada e inferior a 15 anos, que, no ano anterior, encontravam-se em turmas de 6º e 7º ano. Os estudantes são atendidos, diariamente, por professores de Arte, Educação Física e Inglês, além de um professor regente da classe, que, para ter direito à escolha da turma, deve possuir habilitação em alguma das licenciaturas pré-requisitadas para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. É realizada uma seleção de habilidades, competências e conteúdos que deverão ser trabalhados com a classe durante o ano letivo, a fim de que, ao final do ano, concluam o Ensino Fundamental e estejam aptos a cursar o Ensino Médio.

Aos alunos, são oferecidos os seguintes serviços: *Projeto + alfabetização*¹³, que atende crianças do 1º (a partir do segundo semestre) ao 5º ano; Apoio pedagógico (com professor exclusivamente destinado a tal função que, uma vez por semana, quando não precisa substituir professor ausente, atende alunos de 2º a 6º ano que apresentam dificuldade de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa ou Matemática); Psicopedagogia (atende alunos com distúrbios ou transtornos de aprendizagem duas vezes por semana em cada turno), Sala de recursos (acolhe alunos com necessidades especiais e assessora os professores regentes de classe, todos os dias da semana, alternando turno), Psicologia (duas vezes por semana, na escola) e SOE (diariamente, por um professor com habilitação ou especialização em Orientação Educacional). Além disso, a escola possui coordenação pedagógica, direção e professor substituto (para quando algum professor ausenta-se das atividades). A Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul está organizada por currículo por atividade, ou seja, desde os anos iniciais os estudantes são atendidos por professores especializados em Arte, Educação Física e Inglês (6º ano em diante)¹⁴.

A biblioteca apresenta acervo variado, de qualidade, em razoável quantidade e em boa conservação; contudo, os livros literários adquiridos pelos Programas do Governo Federal são todos encapados com plástico transparente, sob a justificativa de que o constante manuseio dos estudantes deteriora o material - o que interfere na interação do aluno com as obras. A sala dispõe de cinco mesas com cadeiras para os estudantes permanecerem quando há hora da leitura. Esta, porém, não é realizada com frequência pré-estabelecida, apenas quando há disponibilidade do professor que exerce a função de bibliotecário. Como auxiliar, há uma professora readaptada. Além das estantes com livros de literatura, há outras com livros didáticos e teóricos, para uso dos professores. Em um canto da sala, há um armário onde são guardados materiais de diversos usos, como jogos e material pedagógico e mapas.

3.2.2 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são os alunos da turma de 1º ano da pesquisadora. A classe é

¹³ Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) de Caxias do Sul, o Projeto visa ao atendimento de alunos com defasagem no processo e alfabetização e está em consonância com as políticas nacionais (Compromisso Todos pela Educação, Diretrizes Nacionais e Plano Nacional de Educação), que preveem a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos. O Projeto ainda contempla a formação continuada dos professores atuantes bem como dos que se encontram em sala de aula regular dos anos iniciais, com vistas ao aperfeiçoamento do currículo escolar e das práticas docentes.

¹⁴ Do 1º ao 5º ano, cada escola tem autonomia para definir a carga horária das disciplinas de Arte e Educação Física. No ano de 2013, a turma de 1º ano da escolha em que atuo teve dois períodos de hora/aula para cada uma dessas áreas do conhecimento.

composta por 28 crianças que iniciaram o ano letivo com idade entre 5 e 6 anos. Aproximadamente, metade dos estudantes frequentaram pré-escola, embora poucos tenham chegado com noções do sistema de escrita alfabético. Da parcela que não frequentou a pré-escola, também poucas crianças já traziam algum conhecimento sobre leitura e escrita. Nos primeiros contatos com os alunos, ficou evidente que a maioria não sabia escrever o próprio nome, sendo que, os que o faziam, era devido, algumas vezes, a um investimento dos pais, e, em outras, da escola de Educação Infantil.

Para acompanhar a apropriação do sistema alfabético de escrita, no início de cada trimestre do ano letivo (abril, agosto e novembro, respectivamente), foi realizado um teste com cada aluno. A avaliação é padrão para a RME de Caxias do Sul e o material é elaborado a partir de orientações da Prof.^a Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque, integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE e aplicado coletivamente, na sala de aula, ao grupo de alunos de cada turma do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Os níveis de escrita são avaliados conforme proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e compreendem a seguinte classificação: pré-silábico, silábico e alfabético, sendo que cada nível divide-se em três subníveis de escrita, de acordo com descrição abaixo, retirada do material fornecido a todos os professores alfabetizadores da RME de Caxias do Sul, de 1º a 3º ano, para ser usado como referência nas avaliações realizadas com os alunos no ano de 2013.

1. Pré-silábico: Não há compreensão de que existe relação entre escrita e pauta sonora. A criança, muitas vezes, busca a “lógica” da escrita nas propriedades do objeto significado. Pode apresentar algumas hipóteses, como a necessidade de variar a quantidade de letras de uma palavra para outra, variar as letras internamente na palavra e variar as letras entre as palavras. O aluno pode estar no pré-silábico

1A) utilizando desenho e/ou rabisco, quando ainda não reconhece que são utilizadas letras para escrever;

1B) utilizando letras e/ou numerais, quando já reconhece que são utilizadas letras, mas ainda confunde letras e numerais;

1C) em início de fonetização, quando começa a fazer algumas correspondências (muito casuais) ou mostrar que está começando a segmentar a palavra, seja no momento em que escreve ou no momento em que lê.

2. Silábico: a criança registra uma letra para cada segmento da palavra. Pode entrar em conflito com algumas hipóteses típicas dessa fase, como a de que não é possível escrever com poucas letras (hipótese da quantidade mínima de letras) ou a hipótese de que não se deve repetir a mesma letra em uma palavra sequencialmente. Compreende, geralmente, que não é possível escrever duas palavras com as mesmas letras em uma mesma sequência. O aluno pode estar no silábico

2A) sem correspondência grafofônica (silábico de quantidade), quando coloca, na maioria das vezes, um símbolo para cada sílaba, mas não demonstra conhecimentos sobre a quais letras correspondem os fonemas;

2B) com correspondência grafofônica (silábico de qualidade), quando coloca, na maioria das vezes, um símbolo para cada sílaba, demonstrando que já conhece várias

correspondências, mesmo que sejam apenas as das vogais;

2C) silábico-alfabético: a criança começa a ficar insatisfeita com a quantidade de letras que está usando e percebe que as sílabas têm mais de uma letra, mas não tem consistência ainda para a marcação de todos os fonemas.

3. Alfabético: a criança preocupa-se em fazer correspondências com todos os fonemas. Após essa conquista, inicia um longo caminho de aprendizagens sobre as normas ortográficas. Assim, o aluno pode estar no alfabético

3A) realizando trocas de letras: quando demonstra que não domina as regras contextuais diretas e, portanto, faz trocas de letras que não demandam conhecimentos de regras ortográficas mais complexas;

3B) com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas: quando já usa sistematicamente as letras que correspondem aos fonemas, sem confundir N/M, T/D, F/V, P/B, por exemplo;

3C) com razoável domínio de algumas regras contextuais e morfo-gramaticais: quando já domina algumas regras ortográficas básicas, tais como o uso de C/QU, G/GU, R/RR, por exemplo, mesmo que ainda não domine todas as regularidades e viole as irregularidades. (ALBUQUERQUE, 2013)

A seguir, apresentamos o quadro que sintetiza os níveis de apropriação da escrita considerados na avaliação das diagnoses dos alunos.¹⁵

Quadro 2: Níveis de apropriação da escrita

Níveis	Descrição
1A	Pré-silábico utilizando desenho e/ou rabisco
1B	Pré-silábico utilizando letras e/ou numerais
1C	Pré-silábico em início de fonetização
2A	Silábico sem correspondência grafofônica (silábico de quantidade)
2B	Silábico com correspondência grafofônica (silábico de qualidade)
2C	Silábico em transição para o alfabético (silábico-alfabético)
3A	Alfabético realizando troca de letras (não domínio das regras contextuais diretas)
3B	Alfabético com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas
3C	Alfabético com razoável domínio de algumas regras contextuais e morfo-gramaticais

No item 5.2, da página 154, apresentaremos os resultados acerca da apropriação do sistema de escrita alfabético, os quais obtivemos após a aplicação dos roteiros de leitura e estão representados nos quadros 14 e 15, intitulados “Resultados dos testes de escrita dos alunos da classe experimental” e “Nível de leitura dos alunos da classe experimental”,

¹⁵ Material fornecido pela professora Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque – CEEL/UFPE à Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul – SMEd.

respectivamente.

3.2.3 A obra *A arca de Noé*

O livro escolhido para a realização deste estudo foi *A arca de Noé* (2004), do poeta Vinícius de Moraes. A primeira edição da obra foi lançada em 1970. Os poemas foram escritos, inicialmente, para os filhos do poeta¹⁶. Ele contém 32 poemas que abordam temáticas infantis – em grande parte voltadas aos animais. O ludismo dos textos prioriza o ritmo e a musicalidade, recorrendo, muitas vezes, ao ilogismo para surpreender o leitor.

Vários dos poemas da obra, ainda, ganharam a versão musicalizada em disco, em dois volumes.

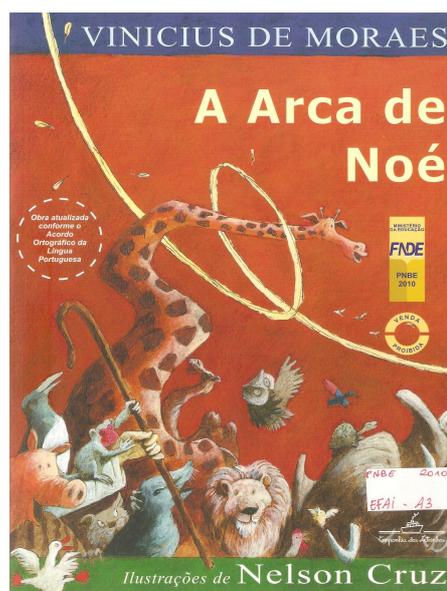


Figura 1: Capa da obra *A arca de Noé*

A seguir, apresentamos os 32 poemas contidos na obra e, em destaque, os escolhidos para a aplicação da nossa pesquisa.

Quadro 3: Lista de poemas da obra *A arca de Noé*

Poemas		
A arca de Noé	O pinguim	A foca
São Francisco	O elefantinho	O mosquito

¹⁶ Informações disponíveis em <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/livros/arca-de-noe>.

Natal	O leão	A pulga
O filho que eu quero ter	O pato	A corujinha
Menininha	A cachorrinha	O pintinho
O girassol	A galinha-d'angola	O porquinho
O relógio	O peru	A formiga
A porta	O gato	O peixe-espada
A casa	As borboletas	A morte do meu carneirinho
O ar (o vento)	O marimbondo	A morte do pintainho
Os bichinhos e o homem	As abelhas	

As ilustrações de Nelson Cruz, que compõem a edição escolhida nesta pesquisa, ora tomam conta das páginas, ora se apresentam discretamente após os poemas, sendo que, na maioria das vezes, oportunizam a construção de novos sentidos para o lido, uma vez que não repetem o posto no texto verbal.¹⁷

Quanto às possibilidades de exploração dos poemas escolhidos, a seguir faremos uma breve análise da potencialidade de cada um no âmbito da linguagem verbal (sentidos e musicalidade), de acordo com os critérios definidos para escolha dos textos desta pesquisa e considerando a posterior interação das crianças com a poesia.

3.3 ANÁLISE DOS POEMAS ESCOLHIDOS

Os tópicos seguintes apresentarão o que foi possível deprendermos dos cinco poemas analisados, tendo como referência as categorias de análise (temática e linguagem), pré-estabelecidas na etapa de estruturação do traçado metodológico desta pesquisa. A análise foi realizada por mim e o resultado de tal estudo serviu de base para a elaboração dos roteiros de leitura, posteriormente aplicados na turma.

3.3.1 O girassol

Sempre que o sol
Pinta de anil
Todo o céu
O girassol
Fica um gentil
Carrossel.

O girassol é o carrossel das abelhas.

¹⁷ As páginas digitalizadas dos poemas encontram-se digitalizadas nos anexos (a partir da página 173), ao final desta dissertação.

Pretas e vermelhas
 Ali ficam elas
 Brincando, fedelhas
 Nas pétalas amarelas.

- Vamos brincar de carrossel, pessoal?

- “Roda, roda, carrossel
 Roda, roda, rodador
 Vai rodando, dando mel
 Vai rodando, dando flor.”

- Marimbondo não pode ir, que é bicho mau!
 - Besouro é muito pesado!
 - Borboleta tem que fingir de borboleta na entrada!
 - Dona cigarra fica tocando seu realejo!

- “Roda, roda, carrossel
 Gira, gira, girassol
 Redondinho como o céu
 Marelinho como o sol.”

E o girassol vai girando dia afora...
 O girassol é o carrossel das abelhas.

O poema “O girassol” faz alusão ao movimento, à dança, à brincadeira de roda. As repetições “roda, roda” e “gira, gira” remetem às cantigas de roda. Ao mesmo tempo, o paralelismo, frequente nas estrofes do texto, que lembram estrutura de refrão, contribui para o efeito sonoro, retomando o movimento de ciranda e convidando a criança a vivenciá-lo, a experimentar suas palavras com os sentidos do corpo.

A primeira estrofe anuncia a brincadeira que o poema irá propor ao leitor: “Sempre que o sol/Pinta de anil/Todo o céu/O girassol/Fica um gentil/Carrossel” (MORAES, 2004, p. 19). O formato circular da flor e o seu movimento, em busca da luz solar - embora não seja em volta de si mesma, como é, no caso do brinquedo -, faz lembrar um carrossel. O girassol, portanto, torna-se um carrossel e, logo abaixo, o texto se encaminha a informar a quem o brinquedo pertence: “O girassol é o carrossel das abelhas” (MORAES, 2004, p. 19). Com essas informações, é possível que a criança consiga imaginar os versos e, até mesmo, o que virá na sequência.

A definição inusitada que marca a segunda estrofe do poema (“O girassol é o carrossel das abelhas”) oferece ao leitor espaço para elaborar a imagem mental do verso ao mesmo tempo que insinua a brincadeira com o corpo.

O texto convida o leitor infantil a integrar-se à proposta lúdica, seja, inicialmente, pela imaginação, seja, posteriormente, pelos sentidos (do corpo), valendo-se da escolha de elementos da natureza (como o sol, o girassol e os insetos), familiares ao universo infantil – e

que, caso não o sejam, ao menos constituem alvo da curiosidade infantil. Essa proposta de integração do humano com o natural também aproxima o leitor do texto, já que a criança encontra-se em contato mais estreito com a natureza, quer pela curiosidade inerente, para quem tudo é novo, quer pelo olhar descompromissado com a lógica adulta. Mesmo que a criança nunca tenha visto um girassol, a alusão ao brinquedo carrossel já possibilita a construção de uma imagem mental que a aproxima do lido.

A intencional sonoridade, produzida a partir da combinação de palavras, constitui o fio melódico do poema, que acolhe o leitor mirim, sensível ao universo das palavras, dos sentidos e dos seus efeitos. Os pares de rimas sol/girassol, anil/gentil e céu/carrossel, ainda na primeira estrofe, chamam a atenção do público infantil, curioso e aberto às novidades da língua e às suas possibilidades de combinações. Uma atmosfera de surpresa e encantamento é capaz de envolver crianças na fase inicial da escolarização, ao entrarem em contato com um texto como “O girassol”, construído cuidadosamente para ouvidos atentos ao inusitado. A harmonia entre as palavras e a proposta de imagens, construídas a partir daquelas, proporciona o contato com a Arte, o que auxilia na constituição humana da criança.

A estrofe que segue explica o modo como as abelhas brincam no girassol: “Pretas e vermelhas/Ali ficam elas/Brincando fedelhas/Nas pétalas amarelas” (MORAES, 2004, p. 19). As abelhas brincam nas pétalas do girassol, assim como os infantes brincam no carrossel, sentadas em cavalinhos. A alusão ao universo das brincadeiras infantis acolhe os anseios do leitor mirim, que, como todo humano, busca referência e aceitação. Assim como as crianças, as abelhinhas gostam de brincar. Essa possibilidade de identificação mobiliza a emoção do leitor mirim – ela percebe, por meio da voz do eu-poético, que seus desejos, anseios e necessidades têm reflexo, têm eco no texto.

Na terceira estrofe, o eu-poético interage com o leitor de modo a convidá-lo a participar da brincadeira: “- Vamos brincar de carrossel, pessoal?” (MORAES, 2004, p. 19). Se, até este momento da leitura, alguém encontrava-se tímido, apenas contemplando os acontecimentos, agora ela é explicitamente chamada à ação:

- Roda, roda, carrossel
Roda, roda, rodador
Vai rodando, dando mel
Vai rodando, dando flor.

A repetição da palavra “roda” dá, por ela mesma, a ideia de círculo e, quando combinada a “carrossel” e a “rodador” proporciona, ao leitor, a sensação de se estar girando,

participando da brincadeira. Da mesma forma, a marcante presença de paralelismos e repetições (**Roda, roda**, carrossel/**Roda, roda**, rodador e **Vai rodando, dando mel/Vai rodando, dando flor**)¹⁸ compõe a sonoridade do poema, favorece o interesse infantil pela leitura e, ainda, facilita a memorização dos versos, como se uma música fosse, uma vez que a combinação desses elementos pode provocar o desejo de saber o poema de cor, para poder repetir posteriormente, como costumamos fazer com as músicas que ouvimos e gostamos: queremos aprender a cantá-las; queremos lembrar de sua letra. As rimas poucas vezes se repetem, conferindo qualidade ao texto, pois cria expectativas no leitor sobre o que virá de novidade. Os pares de rimas são os seguintes: sol/girassol, anil/gentil, céu/carrossel, vermelhas/fedelhas, elas/amarelas, carrossel/mel e rodador/flor.

Assim como o poema fala de uma brincadeira, ele propõe essa brincadeira e, ainda, em sua estrutura, constitui-se como um brinquedo, na medida em que brinca com o som das palavras e joga com os sentidos construídos a partir das combinações feitas. É o que encontramos, logo adiante, na quarta estrofe, em que não há a presença de rima; a brincadeira é com os sentidos: “- Marimbondo não pode ir, que é bicho mau!/ - Besouro é muito pesado!/ - Borboleta tem de fingir de borboleta na entrada!/ - Dona cigarra fica tocando seu realejo!” (MORAES, 2004, p. 19). Atribuindo características aos insetos, o eu-poético justifica o consentimento ou a proibição de eles brincarem no carrossel das abelhas. Essas qualidades são facilmente referendadas pelos leitores mirins, pois dialogam com o seu universo: marimbondo pica, causa dor, por isso, para as crianças, é visto como um bicho mau; a espécie de besouro mais conhecida por esse nome é o de cor preta, que, em relação às abelhas, torna-se pesado, desajeitado; a borboleta tem como principal característica voar e, quando se pensa nela, logo são suas asas que vêm à mente como referência de imagem', portanto, nada mais lógico do que uma borboleta portar-se como tal na brincadeira – e essa ruptura com a expectativa de uma justificativa também pode causar um efeito lúdico. A cigarra, por sua vez, tem sua imagem vinculada ao canto e reforçada pela fábula “A cigarra e a formiga”, narrativa que está presente, há muitas gerações, na infância dos pequenos.

A pausa de cada verso, marcada por travessão e ponto de exclamação, pode ser entendida como uma série de enunciados do eu-poético, que ditam o ritmo e o desenrolar da brincadeira; abre-se um espaço para a inserção desse leitor infantil, seja para identificar-se com os insetos, seja para sugerir uma possível brincadeira posterior à leitura, que elimina seus participantes por exclusão. Essa proposta garante a continuidade da experimentação do texto poético, agora com o corpo em movimento. Na penúltima estrofe do poema, identifica-se um

¹⁸ Grifo nosso.

convite que o texto faz a quem o lê, cujos versos retomam o movimento do carrossel, completando a ciranda:

Roda, roda, carrossel
 Gira, gira, girassol
 Redondinho como o céu
 Marelinho como o sol. (MORAES, 2004, p. 19)

“E o girassol vai girando dia afora... O girassol é o carrossel das abelhas.”. Com esses dois versos, que compõem a última estrofe do poema, é ditada a dinâmica da brincadeira: ela não termina... Assim como o círculo - formato dos elementos do poema -, que não tem marcado seu início nem seu final, a ideia de continuidade envolve a proposta lúdica de Vinícius de Moraes. Abre-se um espaço para o leitor retomar o texto assim que deseje e da maneira que eleger mais conveniente e agradável.

“O girassol”, portanto, apresenta-se como um poema centrado no ludismo, que acolhe a necessidade mais natural e primeira da criança: a de brincar. Por identificação, os pequenos têm a oportunidade de experimentar sensações de alegria e movimento do corpo, além de serem aproximadas da natureza, pela riqueza de imagens que podem ser construídas a partir da leitura. A musicalidade criada pelo jogo de palavras garante o contato com a tessitura melódica da poesia, configurando-se em uma experiência estética que contribui para a s dos leitores.

3.3.2 A casa

Era uma casa
 muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia
 Entrar nela, não
 Porque na casa
 Não tinha chão
 Ninguém podia
 Dormir na rede
 Porque na casa
 Não tinha parede
 Ninguém podia
 Fazer pipi
 Porque penico
 Não tinha ali
 Mas era feita
 Com muito esmero
 Na rua dos bobos
 Número zero.

O poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, apresenta-se como uma proposta lúdica de faz-de-conta, convidando o leitor¹⁹ a exercitar a sua imaginação. Afinal, que casa pode ser essa que não tem teto, nem chão, nem parede, mas dela se está a falar? Uma casa na qual não se pode pôr objeto algum ou sequer nela entrar - como pode existir? O ilogismo permeia o poema e seduz a criança, que vê no absurdo uma maneira divertida de se apropriar da realidade, pois o texto propõe a reflexão sobre a mesma.

Contudo, antes da confusão instaurar-se no pequeno leitor, o eu-poético, sabiamente, dá o tom da leitura nos primeiros versos: “Era uma casa/Muito engraçada” (MORAES, 2004, p. 23). Para a criança, esses dizerem bastam como anúncio de que a brincadeira está começando. E é justamente essa busca pelo riso que sela o acordo entre o texto e o leitor: um quer causar graça, o outro quer rir. A ruptura com a lógica e com o real, longe de distanciar a infância, acolhe-a em seus anseios e dúvidas, uma vez que permite o distanciamento da realidade, levando-a imediatamente a um lugar que acolhe a sua necessidade de criar e fantasiar: a poesia. É nesse lugar que a casa existe, e é de lá que ela ganha formas tecidas de absurdo.

Ainda nos primeiros versos, instaura-se a curiosidade do leitor mirim, que recebe informações suficientes para tentar materializar, na imaginação, a casa, que era muito engraçada, pois “Não tinha teto/Não tinha nada” (MORAES, 2004, p. 23). O exercício da imaginação da criança, mobilizada pelo que o eu-poético narra, proporciona o desenvolvimento da cognição, devido ao esforço pelo qual é preciso submeter seu raciocínio na elaboração de sentidos para o lido. Esse processo complexo de apropriação das coisas, de reflexão sobre elas e de formulação de hipóteses pode originar saberes ou, ao menos, pôr em prática essa rede mental, alargando as possibilidades do sujeito-leitor atuar no mundo.

A cada novo verso, a imagem mental que se tem de uma casa vai se desconstruindo, com informações que a descaracterizam. O apelo temático às coisas comuns ao universo de qualquer criança estabelece a ponte entre o conhecido e o inesperado: a casa e suas partes, uma rede para dormir e um penico, vinculados a ações cotidianas de habitar uma casa, dormir em uma rede ou fazer xixi agregam elementos que conversam com a infância, ao mesmo tempo em que a impossibilidade dessas ações se concretizarem rompe com o esperado, provoca estranhamento, desestrutura o sabido e convida à reflexão, pela via do humor. Aliás, o riso, no caso d’“A casa”, garante a aquiescência do leitor, ávido por diversão, e é a falta de comprometimento com a lógica que dá o teor do brinquedo.

¹⁹ Entende-se por leitor, nesta pesquisa, a criança que lê o texto de forma autônoma ou por intermédio de um mediador.

Um dos pontos altos do poema é o momento em que o eu-poético pondera que não se podia fazer pipi na casa, pois lá não havia penico – e nem poderia haver, uma vez que não teria chão para pôr. O ato de fazer pipi, tratado com tanto comedimento e discrição pelos adultos e reservado, culturalmente, a um lugar privado, surge no poema com naturalidade, oportunizando à criança identificação com o texto e liberdade para pensar sobre o assunto.

O final do poema segue envolvendo o leitor infantil, pois é por meio dele que se desvela o sentido do narrado até o momento: “Mas era feita/Com muito esmero/Na rua dos bobos/Número zero.” (MORAES, 2004, p. 23). O endereço da casa era a rua dos Bobos, número zero. É possível que o pequeno leitor perceba a história mal contada que o eu-poético lhe apresentou, se àquele for propiciada uma reflexão: Por que a casa fica na rua dos Bobos? E por qual motivo ela tem como número de localização o algarismo zero? O desfecho lúdico, com ares de que anuncia o final de uma história de enganação, paira triunfante sobre o leitor, envolvido, até esse instante, com a construção imaginária da materialidade da casa.

“A casa”, todavia, não exaure seus atrativos poéticos na proposta de construção de sentidos; ela oferece um jogo sonoro de rimas agradável, que mobiliza a criança e favorece o deleite. Mesmo sem nunca ter ouvido ou lido o poema, o leitor inexperiente pode identificar a lógica da combinação de sons, deparando-se com reflexos de adivinhação das palavras que virão nos versos seguintes. Se era uma casa muito engraçADA, fica fácil arriscar que a mesma não podia ter nADA. Se antes, o divertido era desafiar a lógica, agora, é a lógica sonora quem auxilia o leitor a descobrir os termos que compõem e dão sentido à história. Os fatos que se apresentam diante dos olhos e da mente do leitor dão pistas da ordem natural do que será dito a seguir, como no caso dos versos “Ninguém podia/Entrar nela nÃO, Porque na casa/Não tinha chÃO”. A leitura configura-se como um convite ao preenchimento dos versos, seja pela lógica dos acontecimentos, seja pelas rimas. A brincadeira entre sons e sentidos segue até o final:

[...] Ninguém podia
 Dormir na **rEDE**
 Porque na casa
 Não tinha **parEDE**
 Ninguém podia
 Fazer **pipI**
 Porque penico
 Não tinha **ali**
 Mas era feita
 Com muito **esmERO**
 Na rua dos Bobos

Número **zERO**²⁰. (MORAES, 2004, p. 23).

A inversão da ordem sintática nos versos marca boa parte do texto e também contribui para a ampliação da linguagem verbal dos leitores mirins e está a serviço de garantir ritmo e musicalidade à leitura. É o caso do quarteto “Ninguém podia/Entrar nela não/Porque na casa/ Não tinha chão”, que, na sequência direta, ficaria “Ninguém podia/Entrar nela não/Porque não tinha/Chão na casa”, o que desconstruiria o efeito sonoro. A incidência de paralelismos é mais uma prova do arranjo sonoro pelo qual o texto pretende seduzir o leitor: “Não tinha”, cinco vezes, “Ninguém podia” e “Porque”, ambos três vezes. São recursos que facilitam a memorização dos versos, pois concedem estabilidade e certa previsibilidade ao texto. Por outro lado, a frequente repetição das expressões “Não tinha” e “Ninguém podia” parece negar o modelo de casa conhecido, abrindo espaço para a novidade e para a imaginação do leitor.

A palavra “esmero” dificilmente faz parte do repertório infantil, o que, num primeiro momento, pode dificultar a compreensão do texto, mas, após a apropriação do seu significado, dá ensejo ao enriquecimento de vocabulário.

“A casa”, portanto, prioriza o ilogismo e convida o leitor infantil a imaginar e a divertir-se com o resultado desse exercício mental. A graça, nesse caso, reside na impossibilidade de concretizar imagetivamente algo sobre o qual se fala - situação que pode mobilizar o interesse e a curiosidade da criança.

3.3.3 As borboletas

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas.

E as pretas, então
Oh, que escuridão!

²⁰ Grifo nosso.

Fácil imaginar borboletas brancas, azuis, amarelas e pretas brincando na luz. Mais fácil ainda achá-las belas e impossível por elas não se maravilhar. Eis a temática do poema “As borboletas”. Eis a atmosfera de encantamento que propõe envolver os pequenos leitores: o poema prioriza o movimento e as cores. Borboletas remetem à liberdade. Crianças prezam pela liberdade. As borboletas coloridas, no poema, brincam juntas, assim como as crianças, que adoram brincar, principalmente na companhia de outras crianças. Torna-se natural, portanto, que o leitor mirim se identifique com as borboletas do texto e queira ser como elas. O poema parece aproximar-se de quem o lê de tal maneira que possibilita um efeito mimético, pelo desejo de experienciar ser uma borboleta; afinal, voar pode ser prazeroso e brincar trata-se de uma das maiores urgências da infância.

A sensação de leveza e suavidade, própria das borboletas, permeia a composição do poema, econômico na distribuição das palavras pelos versos e generoso nos espaços para inserção do leitor. Com muitas pausas entre uma palavra e outra, na primeira estrofe, e entre uma estrofe e outra, a partir da segunda, o eu-poético vai inserindo elementos novos no texto: inicialmente, as cores das borboletas e suas ações; na sequência, as características atribuídas a cada cor de borboleta. Há tantos gostos e características quantas cores de borboletas apresenta o poema. A diversidade e a individualidade constituem a identidade das belas borboletas, e são as suas cores que ditam o tom da brincadeira: ao mesmo tempo em que brancas, azuis, amarelas e pretas brincam juntas, elas conservam suas peculiaridades e preferências. E não é semelhante no universo humano?

A frequência do som [b] nas palavras “borboletas”, “brancas”, “brincam” e “belas” constitui um efeito fônico que parece ser uma busca pela evidência do som explosivo inicial da palavra borboleta, que pode lembrar o alçar voo do inseto. A reafirmação pela retomada constante da palavra-tema do poema desenha o voo das borboletas em volta da luz, com idas e vindas, cuja presença sobressai à ausência. As rimas, por sua vez, garantem a musicalidade do poema e facilmente encontram espaço na memória infantil, atenta aos brincos sonoros.

Borboletas brancas são alegres e francas, segundo o poema. Branco lembra alegria e franqueza? Pode até ser, todavia, a combinação brancas-francas parece origina-se mais da necessidade de rima do que da busca por sentidos. Contudo, nada impede que sentidos sejam construídos a partir da leitura; basta oferecer o texto ao seu destinatário infantil. Borboletas azuis gostam muito de luz, afirma o eu-poético, em sua procura por sonoridade e harmonia.

As amarelinhas são tão bonitinhas, que muitas crianças podem sentir o desejo de sê-las! A passagem da cor amarela para o diminutivo aproxima afetivamente o leitor, pela

sensibilidade, e dirige um apelo ao belo: “São tão bonitinhas!”. Quem não se agradaria de ver uma borboleta “bonitinha”? Intensamente bonitinha, aliás, pois há a presença do advérbio “tão” marcando a qualidade.

E o que dizer das pretas, então? Que escuridão! A proposta de sentido, possibilitada pelos pares de rima então-escuridão, joga com as palavras “pretas” e “escuridão”, sendo que a segunda pode atribuir característica à primeira e surpreende o leitor, que possivelmente está esperando, devido a uma lógica linear, um par de rima para a cor preta. A ruptura com a expectativa do leitor enriquece a sua experiência com a linguagem, pois mobiliza seu raciocínio para que reflita acerca do lido.

A impressão que podemos ter, ainda, é a de que a palavra escuridão dá o tom grave ao final da leitura, como se a luz, assim como o tom, fosse sendo ocultada, anunciando o fim da brincadeira. Afinal, de onde viria essa escuridão: das asas das borboletas ou do lugar? As pretas ocultam a luz ou é o olhar para elas remete-nos à sensação de escuridão? E o que é escuridão?

O esplendor imagético caracteriza “As borboletas” de Vinícius de Moraes. As borboletas são belas pela sua estrutura física e por suas cores; são admiráveis por poderem voar, por sua delicadeza, por seu poder de transformação, por brincarem como crianças, por serem diferentes umas das outras, por serem únicas - como todo humano. O arranjo delicado de palavras converte-se em agradáveis ondas sonoras, que, materializadas na imaginação, contam e permitem criar e recriar o borboletear colorido dos insetos, fazendo um convite aos sentidos da criança para vivenciar esse mundo poético.

3.3.4 O ar (o vento)

Estou vivo, mas não tenho corpo
 Por isso é que eu não tenho forma
 Peso eu também não tenho
 Não tenho cor.

Quando sou fraco
 Me chamo brisa
 E se assobio
 Isso é comum
 Quando sou forte
 Me chamo vento
 Quando sou cheiro
 Me chamo pum!

Uma das formas mais desafiadoras pelas quais a palavra pode se apresentar ao humano

é pelo enigma, pois, por meio dele, instaura-se uma ligação entre texto e leitor que só se desfará ou se transformará no momento do deciframento. O fio lúdico dá os contornos da adivinhação, que chega ao leitor carregada de informações que não revelam tudo o que sabem: cabe ao leitor refletir sobre os sentidos postos de modo que estes o levem à revelação. Trata-se de um movimento que mobiliza a emoção e o cognitivo para, juntos, buscarem uma solução.

É deste lugar da linguagem que o poema “O ar (o vento)” surge como um jogo de palavras pautado na descrição enigmática, com o nítido propósito de envolver a criança pela curiosidade. O poema pode ser ainda melhor aproveitado, em seu caráter de jogo, se o mediador da leitura omitir o título. A escolha pelo ocultamento abre um espaço generoso para a imaginação infantil criar possibilidades de respostas, uma vez que a tensão da dúvida prende a atenção humana.

A métrica do poema confere ritmo à leitura, marcando os versos como se fizessem parte de uma composição musical. Em “O ar (o vento)”, a rima praticamente não está presente, sendo destinada à leitura revelar a musicalidade do texto. Vários versos têm o mesmo número de sílabas poéticas, favorecendo a adesão do leitor infantil ao enigma.

O eu-poético assume a primeira pessoa no poema-enigma, o que aproxima o leitor do lido, pois há uma comunicação direta entre as duas partes, tendo como único intermediário a palavra. É um recurso poderoso que compõe a atmosfera de mistério, por tornar o contato mais íntimo e provocar o leitor, como quem diz “decifra-me se for capaz”. Trata-se de um jogo no sentido mais estrito do termo – pois envolve o leitor em uma brincadeira de adivinhação, faz um convite ao desafio posto pelas palavras, que, por sua vez, também jogam, agora com os sentidos: “Estou vivo mas não tenho corpo”. Com essa informação do primeiro verso, o eu-poético dá início ao jogo de adivinhação, já deixando uma pulguinha atrás da orelha da criança, que prontamente é provocada a buscar nos seus saberes algo que possa se encaixar na descrição feita. O que pode estar vivo mas não ter corpo, ou seja, não ser visível? Os três versos que seguem, compondo a primeira estrofe, dificultam ainda mais o deciframento e instigam o leitor: “Por isso é que eu não tenho forma/Peso eu também não tenho/Não tenho cor.”.

Percebe-se uma subversão da lógica científica, que classifica o ar como um ser não-vivo. Ser vivo, de acordo com a Ciência, “é tudo o que nasce, cresce, reproduz-se e morre. O ar, nesse sentido estrito, não passa por essas etapas, para que seja classificado como um ser vivo, contudo, o eu-poético sente-se autorizado a dar vida ao elemento. A poesia, assim, permite, pois seu contrato é com a liberdade de expressão, com o lúdico, com a subjetividade,

e não com a lógica. Apresentar o ar como um ser vivo, embora este não tenha corpo, forma, peso e cor, é dizer à criança que ele existe, pois ela percebe seus efeitos: o cabelo ao vento, o movimento das folhas nas plantas, um papel no chão, um barco a velas, uma chama se apagando... Todas as cenas que só existem sob efeito da ação do ar em movimento. O ar, para a poesia de Vinícius, está vivo devido à sua presença na vida cotidiana, ao movimento, que modifica os cenários a todo instante, assim como a água, o fogo e a terra, que têm poder transformador na natureza.

A brincadeira entre as palavras percorre a estrutura do texto, valendo-se de substantivos e adjetivos que se complementam para dar unidade ao enigma e atuam como pistas ao leitor: “Quando sou **fraco**/Me chamo **brisa**”, “Quando sou **forte**/Me chamo **vento**”, “Quando sou **cheiro**/Me chamo **pum**²¹!”. O fato de o nome do elemento oculto modificar de acordo com suas características ou estado, dá indícios de que se trata de algo que pode apresentar-se em diferentes intensidades e maneiras, ora suave, ora vigoroso ou, até mesmo, atingindo o nosso olfato. O pum, assim como o pipi d’“A casa” de outrora, atingem em cheio a expectativa da criança, que necessita pensar e falar sobre seu universo, sobre sua realidade, e melhor ainda se puder ser com humor, como nos oportuniza a obra *A arca de Noé*, pois o humor escatológico é apreciado pelas crianças. Qual criança ficará imune a um enigma que termina celebrando a espontaneidade de um eu-poético que informa chamar-se pum quando se faz cheiro?

Mesmo que a criança, ao realizar a leitura autônoma do texto, depare-se com a resposta do enigma ainda no título, o caminho pelo qual o leitor é convidado a percorrer na leitura, por meio de versos que vão acrescentando novas possibilidades para um mesmo termo, enriquece a experiência dos pequenos com a linguagem. A proposta de deciframento, materializada por cada par de versos, mostra vários caminhos que a língua oferece para a elaboração da definição de algo. O poema, dessa forma, converte-se em uma unidade significativa, articulada por partes ao mesmo tempo autônomas e dependentes – não de sentido, mas do significado maior, que condensa e define, de acordo com o eu-poético, o elemento ar.

3.3.5 O elefantinho

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?

²¹ Grifo nosso.

Andas perdido, bichinho
 Espetaste o pé no espinho
 Que sentes, pobre coitado?

- Estou com um medo danado
 Encontrei um passarinho!

O poema "O elefantinho" estabelece um diálogo com a sensibilidade do leitor mirim a partir de um dos sentimentos mais comuns ao humano: o medo. Nem sempre os medos são justificáveis aos olhos do outro, como no caso do elefantinho, que se assusta ao encontrar um inofensivo passarinho pelo caminho. Do ponto de vista do leitor, por exemplo, é possível que pareça ilógico um animal tão grande sentir medo de uma pequenina ave, assim como o leitor poderá rapidamente identificar-se com tal sentimento, por vezes ilógico. Desse modo, o eu-poético revela a fragilidade do protagonista, aproximando a criança do texto pelo apelo às emoções humanas.

O texto oportuniza a construção de imagens que marcam a trajetória do susto do elefantinho por meio da inversão da ordem natural dos acontecimentos. Partindo da consequência do fato de ter encontrado um passarinho, que é "o medo danado" que o protagonista sente, o eu-poético busca entender a razão de tanto desespero, sensibilizando-se com a situação emotiva do bichinho por meio da empatia e do interesse pelo que se passa com o outro. Essa postura empática da voz que fala ao elefantinho dialoga com o leitor mirim, que, de igual forma, quer ser ouvido, quer compartilhar seus medos.

Se por um lado "O elefantinho" apresenta-se como uma oportunidade de a criança presenciar uma situação de empatia, escuta e conforto, por outro lado, falar dos medos poderá auxiliá-lo na sua constituição humana - não necessariamente para superá-los, mas para dar voz aos sentimentos e às emoções. Refletir sobre situações em que o medo está presente pode nos auxiliar a perceber que precisamos do outro, da sua compreensão e de seu auxílio. O elefantinho, ainda, não contém o seu medo, sai correndo de forma desajeitada, ao contrário do que vamos nos condicionando socialmente a fazer em situações semelhantes. O modo exarcebado de o bichinho manifestar suas emoções sinaliza um desejo de expressão que nem sempre é possível atingir no cotidiano humano.

O poema não revela o resultado do diálogo, abrindo espaço para que se possa imaginar o que aconteceu com os dois bichinhos após o encontro: O passarinho também se assustou e fugiu? O que o eu-poético disse ao elefantinho? O elefantinho e o passarinho nunca mais se viram? O modo como o texto se apresenta ao leitor é convidativo ao imaginário, que poderá dar continuidade ao teor narrativo que tece os versos.

O fato de o elefante ser um animal grande em oposição à criança pequena poderia distanciá-la, contudo, em “O elefantinho”, a palavra no grau diminutivo aproxima o leitor mirim da personagem, pois ambos são pequenos, frágeis e sentem medo.

Outro aspecto que favorece o envolvimento da criança na leitura consiste na musicalidade do texto, que elege a rima como principal recurso sonoro. As combinações entre elefantinho/caminho/bichinho e desconsolado/coitado/danado resultam em uma brincadeira com as palavras, que poderá vir a agradar o ouvido infantil. O fato de “elefantinho”, “bichinho” e “passarinho” serem palavras que estão flexionadas no diminutivo pode favorecer a adesão da criança, que também é pequena.

“O elefantinho”, de Vinícius de Moraes, em vista do exposto, propõe ao pequeno leitor o pensar sobre si e sobre o mundo, nessa relação com as coisas que nos cercam e, principalmente, direciona o olhar para o íntimo humano a partir do que o outro sente, que também é o que eu sinto.

4 POESIA NA SALA DE AULA – APLICAÇÃO DA PESQUISA

*A lua é muito escura e só aparece à noite pra iluminar
um pouco, para as pessoas enxergarem algumas coisas.*
(S1)

*Ser borboleta é bom porque, no final, quando elas
começam a morrer, elas botam ovos para os filhos
viverem sempre, pra continuarem a jornada.*
(S1)

Escuridão é quando apaga a luz e fica escuro.
(S8)

Seria bom voar com as borboletas...
(S16)

Neste capítulo, será apresentada a parte prática da pesquisa, que se deu no espaço da sala de aula. Serão detalhadas as atividades realizadas durante a aplicação dos cinco roteiros de leitura de poemas, observando-se a aprendizagem das crianças e a ação docente.

4.1 PRIMEIRO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “O GIRASSOL”

A aplicação do roteiro de leitura teve início na segunda semana do mês de junho e seu término deu-se na primeira semana do mês de julho, totalizando três semanas de estudo.

A discussão acerca da aplicação do poema será dividida em dois eixos a partir de elementos que emergiram durante a prática: a) percepção do poético, que compreende as categorias do texto sentidos, enigma, musicalidade e vivência corporal e b) letramento, que se subdivide nas categorias leitura e escrita.

4.1.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “O girassol”

Objetivos

Vivenciar com o corpo o ludismo do texto poético;

Explorar a musicalidade da poesia;

Construir sentidos para o lido;

Refletir sobre o sistema alfabético de escrita;

Produzir pequenos textos coletivamente.

1ª etapa

Atividade introdutória à recepção do texto

Dividir a turma em sete grupos, sentados em forma de círculo, e distribuir a cada um deles imagens de um dos seguintes elementos do poema: girassol, carrossel, besouro, marimbondo, borboleta, cigarra e abelha. Entregar a cada grupo, ainda, fichas com os nomes dos elementos. A professora deverá passar em cada grupo para ajudar às crianças a se familiarizarem com o elemento que lhe foi designado e localizar, nas fichas, o seu nome.

A seguir, os grupos escolhem características para definir seu elemento, sem citar o nome dele, a fim de que os demais grupos tentem adivinhar. Enquanto um dos grupos descreve seu elemento, os demais grupos deverão aguardar o término da descrição. Assim que o grupo concluir, todos os grupos deverão dizer qual elemento pensam que é e levantar uma das fichas com a palavra correspondente.

Ganha 1 ponto quem acerta o nome do elemento oralmente e mais 1 ponto quem acerta a escrita do nome.

Fixar as imagens e seus respectivos nomes no quadro.

Na sequência, fazer as seguintes perguntas:

- Vocês já viram de perto os objetos ou seres da brincadeira? Quais?

Dar ênfase ao girassol:

- Por que será que a flor girassol ganhou esse nome?

- Há algo em comum entre um girassol e um carrossel? O quê?

- Vocês já viram o movimento de um girassol?

Neste momento, apresentar um vídeo que mostra o movimento dos girassóis ao longo de um dia.

Por fim, apresentar o poema “O girassol” em um cartaz e ler para os alunos, com entonação. Após, convidar as crianças a repetirem os versos, a fim de memorizá-los.

O GIRASSOL

SEMPRE QUE O SOL
PINTA DE ANIL
TODO O CÉU
O GIRASSOL
FICA UM GENTIL
CARROSSEL.

O GIRASSOL É O CARROSSEL DAS ABELHAS.

PRETAS E VERMELHAS
ALI FICAM ELAS
'BRINCANDO, FEDELHAS
NAS PÉTALAS AMARELAS.

- VAMOS BRINCAR DE CARROSSEL, PESSOAL?

- “RODA, RODA, CARROSSEL
RODA, RODA, RODADOR
VAI RODANDO, DANDO MEL
VAI RODANDO, DANDO FLOR.”

- MARIMBONDO NÃO PODE IR, QUE É BICHO MAU!
- BESOURO É MUITO PESADO!
- BORBOLETA TEM QUE FINGIR DE BORBOLETA NA ENTRADA!
- DONA CIGARRA FICA TOCANDO SEU REALEJO!

- “RODA, RODA, CARROSSEL
GIRA, GIRA, GIRASSOL
REDONDINHO COMO O CÉU
MARELINHO COMO O SOL.”

E O GIRASSOL VAI GIRANDO DIA AFORA...
O GIRASSOL É O CARROSSEL DAS ABELHAS.

2ª etapa

Leitura compreensiva e interpretativa do texto

Realizar os seguintes questionamentos oralmente:

- Vocês já andaram de carrossel? Qual é o seu formato?
- E um girassol, vocês já viram um de perto?
- Por que o girassol é o carrossel das abelhas?
- Será que as abelhas são brincalhonas como as crianças?
- E os outros bichinhos, será que também gostam de brincar?
- Você já viu algum bicho brincando ou já brincou com algum? Qual/quais?
- Qual a sua brincadeira preferida? Expliquem como se brinca.
- Segundo o poema, quais bichos podem e quais não podem brincar de carrossel?
- Por que será que, no poema, o marimbondo é considerado um bicho mau? Vocês concordam com essa afirmação?
- Você já viu um besouro? Ele é mesmo pesado?
- E a cigarra, você já ouviu o canto dela? Tente imitá-la.
- O que significa “fedelha”? A professora lê os significados da palavra no dicionário e propõe que os estudantes escolham o sentido que melhor se adequa ao contexto do poema.
- Como seria uma borboleta fingendo-se de borboleta? Tentem representar.
- Que cor é o anil?
- De que cor o céu fica quando o dia está ensolarado?
- Quando o dia está chuvoso ou nublado, será que o girassol gira da mesma forma de quando há Sol?
- Por que, no poema, há referência ao céu como redondinho? Tente girar e perceber a forma que fica o céu.
- Localizem, no poema, as seguintes palavras:

AMARELINHO

MARELINHO

- Vocês conseguiram encontrar ambas? Qual foi encontrada?
- Por que, no verso “Marelinho como o sol”, a letra “a” foi suprimida? Pronunciem das duas formas (Marelinho como o sol e Amarelinho como o sol) e percebam qual é mais agradável de se dizer e ouvir, qual é mais sonora.
- Na primeira e segunda estrofes, qual som de letra predomina nas palavras?
- Que som as palavras sempre, sol, céu, girassol, carrossel têm em comum?

- Completem as rimas, tentando localizá-las no poema:

sol – girassol

anil – gentil

céu – carrossel (Neste caso, explicar que ambas têm terminações parecidas no som, mas grafia distinta.)

vermelhas – fedelhas

pétalas – amarelas

carrossel – mel

rodador – flor

- Por que há repetição das palavras “roda, roda, rodador” e “gira, gira, girassol”? Explicar aos alunos que, buscando representar o movimento do carrossel, que é de girar/rodar várias vezes, o poema repete as palavras, dando ritmo e musicalidade à leitura. Sendo assim, as palavras são escolhidas para causar o efeito desejado.

Apresentar a música *O Girassol*, interpretada por Jane Duboc, integrante do CD *A arca de Noé 2*. Antes, explicar às crianças que, na música, uma parte do poema foi suprimida.

Convidar os alunos a brincarem de *Roda, girassol*. A brincadeira de roda fará uso da letra do poema *O girassol* e será ensinada aos alunos.

Brincadeira “Roda, girassol”

No pátio da escola, todos os alunos ficam dispostos em pé para formar uma roda de mãos dadas, como em outras brincadeiras de cantigas de roda. As crianças devem girar e cantar os seguintes versos:

Sempre que o sol

Pinta de anil

Todo o céu

O girassol

Fica um gentil

Carrossel.

Ao que a professora (ou algum aluno) diz:

- Vamos brincar de carrossel, pessoal?

Todos devem responder “- Vamos!” e cantar o refrão:

- “Roda, roda, carrossel
Roda, roda, rodador
Vai rodando, dando mel
Vai rodando, dando flor.”

No último verso da estrofe acima, todos devem parar e, quem se posicionar em frente a um dos marcadores que haverá no chão, dentro da roda (haverá cinco marcadores, quais sejam: abelha, marimbondo, besouro, borboleta e dona cigarra), deverá realizar as seguintes ações:

Abelha – ir para o lugar do marimbondo.

Marimbondo – sair da roda.

Besouro – tirar uma peça de roupa, entrar na roda e ficar agachado até o final da brincadeira.

Borboleta – imitar uma borboleta, dando uma volta por fora da roda e retornar à roda.

Dona cigarra – cantar uma música e retornar à roda.

Continuar a brincadeira:

- “Roda, roda, carrossel
Gira, gira, girassol
Redondinho como o céu
Marelinho como o sol.”

Plantar sementes de girassol em um canteiro ou floreira da escola.

3ª etapa

Transferência e aplicação da leitura

A professora fixa no quadro dez fichas com o nome de insetos e explica que a maioria vive no jardim, como os do poema. Desafia, então, os alunos a tentarem ler os nomes. A cada palavra lida corretamente, a professora mostra a imagem de uma foto reproduzida do inseto e fixa-a abaixo do nome.

Os insetos são os seguintes: vaga-lume, joaninha, mosca, mosquito, grilo, gafanhoto, louva-a-deus, barata, formiga e traça.

Após todos os nomes dos insetos serem lidos pelos alunos, a professora pede a turma que leia a seguinte estrofe do poema:

- MARIMBONDO NÃO PODE IR, QUE É BICHO MAU!
- BESOURO É MUITO PESADO!

- BORBOLETA TEM QUE FINGIR DE BORBOLETA NA ENTRADA!
- DONA CIGARRA FICA TOCANDO SEU REALEJO!

Feita a leitura coletiva da estrofe, os alunos são convidados a criar versos para cada um dos dez insetos, decidindo se os bichos podem ou não brincar no “carrossel das abelhas” e o motivo, buscando criar um efeito lúdico, como no texto original. Essa elaboração será coletiva, com a professora atuando como escriba. Se ficar viável, poderá ser feita uma dramatização de cada verso, com ou sem adivinhação, a fim de que as crianças experimentem, com o corpo, as imagens que criaram com as palavras.

4.1.2 Sentidos

A exploração dos sentidos construídos pelas crianças para as palavras isoladamente e contextualizadas no poema permeou todas as etapas de aplicação do roteiro. Já na etapa de pré-leitura, alguns sujeitos atribuem sentidos peculiares às palavras, com o propósito de elaborar enigmas, como é o caso de S2, que cria uma imagem interessante para enunciar seu enigma: “ela tonteia”, referindo-se à abelha. Para os colegas, as múltiplas possibilidades de entendimento do informado por S2²² causa graça: quem tonteia – a abelha ou quem por ela é picado? Ou seriam seus observadores que tonteiam com o voo ágil do inseto? S5, de igual forma, atribui uma sensação subjetiva ao besouro, possivelmente originada pelo contato com seu elemento oculto: “ele tem patinhas afiadinhas”.

Sobre a abelha, S12 informa que o inseto “tira mel”, ao que a turma adivinha que se tratava da abelha. Nesse momento, interfiro perguntando à turma se a abelha tirava mel ou se fabricava o alimento. A turma respondeu que ela fazia o mel. Dois alunos fazem alusão do trabalho das abelhas ao desenho animado *Ursinho Pooh*. S10 cita uma cena específica em que o protagonista, que adora mel, disfarça-se de abelha para comer seu alimento predileto. Pergunto, então, como o personagem “finge-se” de abelha, ao que S10 e S11 imitam som e movimento de uma abelha. Por esse episódio, constatamos que a atividade envolveu os alunos, mobilizando-os a estabelecerem relação entre as abelhas do jogo e um personagem da ficção.

Mais adiante, na segunda etapa de aplicação do roteiro, após a professora ler o poema (apresentado em um cartaz) pela primeira vez, torna-se perceptível o encantamento das crianças pelas imagens sugeridas pelo eu-poético. Além de olhares de aprovação,

²² Nesta pesquisa, para mencionar os estudantes, utilizamos a abreviação de Sujeito + o número que indica cada uma das crianças.

demonstrando que estavam significando o lido, alguns risos foram ouvidos, como se, naquele instante, aquelas palavras do jogo tornassem-se uma unidade de sentido a partir do texto. Outros demonstraram gostar da brincadeira narrada no poema, como S4, que vibra: “Olha, que legal” - referindo-se ao pacto lúdico do girassol com as abelhas. Em especial, o verso que mais mobilizou a classe foi “Vamos brincar de carrossel, pessoal?”, levando-as a interagir com o eu-poético por meio da resposta espontânea em coro “vamos!”.

Ao serem questionados acerca da razão da flor chamar-se girassol, dentre as respostas que consideram as características da planta como “é redondo” (S12), “é amarelo” (S13), “fica lá no alto” (S1), “parece um gira-gira” (S21), “parece com o sol” (S2) e “gira ao redor dele mesmo” (S4), destacou-se a seguinte: “o girassol tem esse nome porque ele é alto e, porque fica perto do céu, parece um sol quando as formigas andam” (S1).

S1 manifesta sensibilidade e criatividade em sua afirmação. É possível que a leitura do poema tenha favorecido a elaboração dessa hipótese poética, uma vez que o texto se mostra como uma possibilidade nova de apreensão do mundo. Os primeiros versos são marcados por metáforas e talvez tenham dado liberdade para que S1 se sinta autorizado a comparar o girassol ao sol, assim como o eu-poético compara a flor a um carrossel. Há possibilidade de a resposta do menino ter sido orientada por uma lógica de proporção e de vocábulo, contudo, o produto da sua reflexão veio em forma de poesia.

Em momento posterior, ao apresentar o vídeo que explicava o movimento que o girassol faz em direção ao Sol, S2 tenta organizar as informações da animação, a fim de justificar a posição que a planta adota durante a noite: “[...] O girassol fica triste quando não tem luz.”. S2 nos traz uma contribuição poética à discussão ao dizer que os girassóis estavam tristes à noite, pois não havia luz para iluminá-los. O menino atribui sensações humanas à planta e cria uma bela imagem, que difere da informação científica veiculada no vídeo. De modo não intencional, o aluno ameniza a rigidez da Ciência pela poesia, originando um conceito poético.

Ainda durante a etapa de leitura, compreensão e interpretação do texto poético, S15 diz que o girassol “procura a luzinha” enquanto S11 problematiza a afirmação do colega: “os girassóis não têm olho, por isso não veem o Sol”. Como solução para a dúvida instaurada por ele mesmo, S11 tenta elucidar a questão explicando que “eles enxergam sem olho”. A professora pergunta, então, se as flores “sentem” o Sol, ao que o menino concorda com a hipótese trazida. S11, ao lançar mão da sua realidade e do concreto para explicar o movimento da planta, mostra-nos o quanto o humano emprega seu repertório para entender o mundo.

S7 contribui com a discussão trazendo o ditado popular “se tem girassol, tem Sol”.

Aproveitando a pergunta da menina, a professora questiona-a se, no dia em que não há Sol, não tem girassol. S7, parecendo reconhecer a relatividade da afirmação do ditado, acha graça e sorri para a mediadora. A partir da fala trazida pela aluna, podemos identificar a cultura popular como discurso presente no cotidiano das pessoas e que contribui para o entendimento da realidade. No caso de S7, a sabedoria popular oportunizou uma reflexão sobre a realidade.

No que se refere à reflexão a partir do texto, a leitura da primeira estrofe do poema apresentou-se como um desafio aos estudantes, que mobilizaram a imaginação e o raciocínio, a fim de construir sentidos para a linguagem metafórica dos versos “Sempre que o sol/Pinta de anil/Todo o céu/O girassol/Fica um gentil/Carrossel.”. Anil, palavra desconhecida das crianças, causou-lhes dúvida. Para auxiliar a descobrir de que cor se tratava, convidei os estudantes a fecharem os olhos para imaginar como poderia estar o céu em um dia em que o girassol se transforma em carrossel: nublado, chuvoso ou ensolarado. A turma aponta a resposta “ensolarado”, enquanto S6 explica que “o girassol gira quando tem o sol iluminando”. Orientados pela lógica, os alunos logo chegam à conclusão de que anil é outro nome dado à cor celeste.

Já para a expressão “gentil carrossel”, os pequenos demonstraram ter uma maior compreensão do sentido da palavra “gentil” no contexto do poema, pois, ao serem questionados sobre o vocábulo, a classe concorda com as definições de S6 e S1 - os quais afirmam que deveria ser um carrossel “muito bonito” (S1) e “bonzinho” (S6) -, e acaba optando pela definição “belo, formoso”, ao ouvir a leitura da palavra no dicionário.

A metáfora “O girassol é o carrossel das abelhas” foi interpretada com encantamento por S4, que ilumina a questão ao dizer que “o girassol parece um carrossel mesmo para as abelhas, porque ele fica girando em volta da luz do Sol, e as abelhas ficam brincando na flor”. O mesmo aluno ainda finaliza seu comentário festejando a descoberta da polissemia e afirma: “que bonitinho!”. Percebemos a satisfação da criança ao construir um sentido para o lido. O menino consegue imaginar a cena narrada no poema e, ainda, associá-la ao movimento do carrossel. Nesse sentido, o texto poético ampliou as possibilidades de compreensão do mundo, uma vez que permitiu a apropriação de um sentido a partir da imagem sugerida.

Ao serem questionados acerca da sexta estrofe do poema, que trata de quem pode ou não entrar no carrossel, as crianças tentaram construir sentidos para o dito, de acordo com suas vivências. S5 explica que “o marimbondo não pode ir no girassol, porque ele desmancha a brincadeira, porque ele não é amigo das abelhas”; S7 endossa a decisão do eu-poético, argumentando que “ele pica” e S5 ainda complementa que “o marimbondo é grande, enquanto que as abelhas são “pequeninhas”. A professora questiona sobre o besouro: o que será que

acontece se ele entrar no carrossel? S5, prontamente, responde: “ele vai derrubar o brinquedo, por isso ele não pode brincar”. Sobre a borboleta, perguntei aos sujeitos como seria essa ação que o inseto tem de praticar para entrar no carrossel das abelhas – como seria uma borboleta fingindo-se de borboleta? - S5 logo encontra a solução: “ela tem que fazer de conta que está voando, do jeito que ela voa de verdade”. Pedi a todos que tentassem fingir-se de borboleta, ao que vários levantaram e, com os braços, simularam o bater das asas. S4 ensaiou um voo, mas, como estávamos na sala de aula, pedi que retornasse ao seu lugar, explicando que logo iríamos ao pátio, para brincarmos com o poema, o que causou expectativa na turma.

A partir da reflexão proposta na etapa de compreensão e interpretação do texto, podemos constatar que as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre o dito no poema, ampliando as possibilidades de atuação como leitores literários. Ao elaborarmos sentidos para o poema, os estudantes lançaram mão das suas vivências para significar os dizeres do eu-poético e envolveram-se na brincadeira sugerida poeticamente.

4.1.3 Enigma

O contato inicial das crianças com o enigma aconteceu ainda na etapa de pré-leitura do poema. Para chegar ao texto poético, havia obstáculos de leitura e deciframento de palavras que o constituíam. A partir da proposta de elaboração de pistas sobre as palavras abelha, besouro, borboleta, carrossel, cigarra, girassol e marimbondo, que estabeleceriam relação com um texto que seria conhecido na sequência, a turma pode experimentar a estrutura de enigma, por vezes presente na poesia. Organizados em pequenos grupos entre três e quatro alunos, os estudantes desafiaram uns aos outros, no jogo em busca das palavras ocultas. Ficou evidente a empolgação das crianças durante as inúmeras tentativas de adivinhação de cada enigma e a vibração ao descobrir as palavras. O envolvimento no desafio rendeu momentos divertidos para os alunos. A seguir, apresentamos uma tabela com as pistas elaboradas oralmente pelos grupos:

Quadro 4: Pistas das palavras elaboradas pelos alunos

Palavras	Pistas
Abelha	sua cor é preta com marrom, voa, pica, tonteia, tira mel
Besouro	voa, tem patinhas afiadinhas
Borboleta	tem asas, voa, fica em cima de flores, às vezes é colorida
Carrossel	é redondo e grande, tem bancos, gira, pode-se sentar nele, serve para se divertir
Cigarra	canta e é amiga da formiga

Girassol	é amarelo, tem pétalas e um círculo no meio
Marimbondo	é mais bravo do que a abelha, voa, pica, sua casa é redonda

Na maioria das vezes, os alunos elaboraram pistas que não ultrapassaram o plano palpável, atribuindo características relacionadas à materialidade dos elementos ocultos. Com isso, entendemos que a criança faz uso do concreto para compreender o simbólico, necessitando do auxílio de um mediador mais experiente pra a ampliação de sentidos do poema. O avanço que os estudantes tiveram em relação à construção de sentidos poderemos acompanhar no relato da segunda etapa de aplicação do roteiro de leitura, no qual a mediação torna-se mais evidente.

4.1.4 Musicalidade

A riqueza rítmica e sonora do poema oportunizou que os estudantes, além de apropriarem-se da organização poética do texto, marcada pela musicalidade, pudessem identificar a presença expressiva das rimas. O objetivo era que as crianças percebessem as semelhanças de grafia e sonoridade existente no final das palavras como um recurso poético. Contudo, para que entendessem o emprego de tal recurso, antes precisavam identificá-lo no texto – o que ocorreu de modo rápido, pois, a partir da segunda leitura do poema, feita em voz alta pela mediadora, os alunos já conseguiam antecipar as rimas pertencentes a cada estrofe, como carrossel (e céu), amarelas (e elas), mel (e carrossel), flor (e rodador) e sol (e girassol). Tal fato deu-se de modo espontâneo entre os pequenos, que logo reconheceram a brincadeira sonora sugerida pelo eu-poético.

Ao serem questionados sobre o motivo que levou o eu-poético a suprimir a letra “a” da palavra amarelinho, S3 prontamente justifica: “pra rimar!”. Para auxiliar os alunos na reflexão, a professora solicita que os alunos pronunciem “Marelinho como o sol” e “Amarelinho como o sol”, a fim de que percebessem a diferença de efeito ao dizerem e escutarem os dois modos. Depois, a professora pede que repitam os dois versos, agora marcando o ritmo com palmas. Os estudantes contaram as palmas e chegaram ao número sete para cada verso de “Redondinho como céu/Marelinho como o sol.”. Já para “Redondinho como o céu/Amarelinho como o sol.”, chegaram às quantidades sete e oito, respectivamente. Ao final, S6 comenta: “Parece que enrola...”, referindo-se à adição da letra “a” em “amarelinho”. Perguntados sobre qual das palavras eles preferiam para ler os versos, a maioria optou por “marelinho”. A professora explica, então, que essa era uma escolha feita para dar

ritmo ao texto, para que os versos ficassem “mais legais, mais agradáveis” a quem os lê, pois todo poema tem um ritmo, uma “batidinha” própria.

Para auxiliar as crianças a perceberem o quanto o ritmo foi valorizado na construção do poema, foram selecionados os refrões do poema para que a classe contasse, por meio de palmas e contagem nos dedos, quantos “pedacinhos” possuía cada verso. Chegamos, facilmente, ao número sete em todos os versos. Ao problematizar o porquê dessa coincidência rítmica, S6 argumenta que “fica fácil de falar” e S1 completa: “é mais fácil de 'gravar”.

Ao terminarmos a leitura da primeira estrofe do poema, S9 diz que o som do “s” é o mais frequente nos versos. A mediadora solicita, então, que digam novamente os versos, agora atentos ao “s”, com o propósito de verificar se realmente havia essa incidência sonora, fato confirmado pela turma. A seguir, explica aos alunos que essa repetição conferia um efeito “bom de ouvir” ao poema e fazia com que lembrássemos com mais facilidade dos seus versos.

As crianças deveriam, ainda, dizer quais palavras tinham o som do “s”. S3, entusiasmado, fala alto “sempre, sempre”. A professora acolhe sua resposta e pergunta qual mais, ao que vários dizem “sol”. S17 indica “anil”, mas, ao ser solicitada a mostrar onde havia “s”, logo a menina dá-se conta da ausência do som. As respostas começam a pipocar de diversas vozes ao mesmo tempo: “céu”, “carrossel”, “girassol”. Expliquei que “céu”, embora iniciasse com a letra “c”, apresentava o som das demais palavras citadas. As crianças demonstraram empolgação durante a atividade, parecendo desfrutarem da sonoridade identificada e das semelhanças de som entre as palavras.

Para finalizar a segunda etapa do roteiro, foi proposta uma rápida brincadeira aos alunos: seriam ditas palavras do poema e eles deveriam completar com a rima correspondente. Os pares de rimas eram os seguintes: sol-girassol, anil-gentil, céu-carrossel, vermelhas-fedelhas, elas-amarelas, carrossel-mel e rodador-flor. A maioria conseguiu interagir rapidamente, o que comprova que o conceito de rima como um recurso sonoro que prevê a igualdade ou semelhança de sons na terminação das palavras foi explorado a contento e, ainda, que a consciência sonora foi contemplada nas reflexões trazidas durante a mediação da leitura.

Podemos considerar que o exercício reflexivo sobre as palavras e seus efeitos auxiliou as crianças que se encontravam em processo de alfabetização e letramento no desenvolvimento da consciência fonológica, pois os sujeitos foram percebendo que palavras diferentes em sentido e em tamanho poderiam compartilhar sons semelhantes. Para o poético, o exercício favoreceu o desenvolvimento da percepção dos pequenos para o fio melódico que envolvia a construção do texto artístico, estabelecendo um diálogo entre o poema e os leitores

mirins, dando concretude à experiência estética. Os alunos foram percebendo que existem diferentes modos de dizer e de comunicar o que se quer dizer, sendo um deles o poético, que se apresentou em “O girassol” envolto em musicalidade - trata-se de um exercício de letramento pela sensibilização.

4.1.5 Vivência corporal

Como o poema anunciava uma brincadeira conhecida do público infantil e, desse modo, convidava ao movimento, as crianças puderam cantar a música a partir da brincadeira criada no roteiro. Após conhecerem a versão musicalizada do poema, a turma foi encaminhada ao pátio da escola para brincar de “Roda, girassol”.

Os alunos envolveram-se na brincadeira, achando graça quando a ciranda parava e os colegas tinham de pagar as prendas. O momento em que o “besouro” devia tirar uma peça de roupa era esperado pelas crianças, que se divertiam com a situação. Na condição de cigarra, a maior parte dos alunos sentiu-se envergonhada e precisou do meu auxílio para cantar uma música. A brincadeira foi válida na medida em que oportunizou aos sujeitos experienciarem a palavra com o corpo. Por alguns instantes, todos foram abelhas, marimbondos, besouros, borboletas e cigarras e, desse lugar, puderam vivenciar o poético.

4.1.6 Leitura

O primeiro contato dos estudantes com a palavra escrita deu-se na primeira etapa do roteiro, a partir da leitura da ficha de cada grupo, com o propósito de criar pistas para o jogo. Para tal fim, organizamos os alunos mesclando-os por nível de leitura, com o cuidado de distribuir em cada grupo os alunos que já conseguiam ler palavras simples, no mínimo. Dessa forma, os mais experientes na leitura poderiam auxiliar os que se encontravam em estágio anterior. Ao transitar por cada grupo, o procedimento de mediação foi o mesmo: perguntar qual era a letra inicial da palavra posta na ficha, a última letra, a primeira sílaba e, por fim, a tentativa de leitura da palavra. Alguns alunos tentaram adivinhar a palavra a partir da primeira sílaba, enquanto outros buscaram ler as demais sílabas. Assim, dentro das suas possibilidades, todos puderam levantar hipóteses sobre o termo escrito na ficha – seja pela leitura autônoma ou pela leitura orientada.

Ainda durante a primeira atividade do roteiro de leitura, os alunos foram desafiados a localizar cada palavra descoberta entre as sete fichas. Aqueles alunos que se destacavam na leitura, como já era previsto, encontraram antes as palavras. Para que os demais também

pudessem ter a oportunidade de ler, foi solicitado que os primeiros aguardasse os colegas finalizarem a leitura antes de dizer em voz alta a palavra lida. Como havia termos que iniciavam com a mesma letra (carrossel/cigarra e besouro/borboleta), houve dúvida entre os alunos com menor domínio sobre a leitura, que foi solucionada por minha intervenção, pedindo que lessem a segunda letra da palavra, depois a sílaba e refletissem sobre a melhor opção. Quando não conseguiam ler a palavra, eu solicitava que quem já sabia o fizesse. Os que já conseguiam ler puderam participar ativamente, assim como os que ainda não liam puderam contribuir para a solução do desafio por meio de hipóteses, refutadas ou aceitas pelo grupo e por mim.

Ainda com o propósito de proporcionar momentos de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, foram oferecidos dois jogos construídos com palavras do poema “O girassol”. Considerando que o texto poético estudado era rico em sonoridade, sendo as rimas, um dos recursos mais empregados para tal efeito, concluímos que seria significativo para os pequenos aprofundar o estudo da dimensão sonora dessas palavras familiares. Para tanto, construímos o *Jogo das rimas*, por meio do qual as crianças puderam identificar semelhanças sonoras assim como algumas correspondências entre letras ou grupos de letras e seus respectivos fonemas, tendo como desafio os seguintes pares de rimas: sol/girassol, anil/gentil, céu/carrossel, vermelhas/fedelhas, elas/amarelas, carrossel/mel e rodador/flor. A proposta consistia em ler as palavras²³ e analisar as suas terminações, a fim de localizar o seu correspondente par de rima.

O segundo jogo, “Palavra dentro de palavra”, permitiu que os estudantes tivessem a oportunidade de atentar para as semelhanças de grafia das palavras, além de observar a sua organização interna, que previa partes independentes portadoras de sentido, como nos casos trazidos pelo jogo: girassol-gira-sol, gentil-til, carrossel-carro, brincando-brinca-ando, amarelas-amar-elas, pessoal-pessoa, marimbondo-mar, besouro-ouro, entrada-entra, cigarra-garra, realejo-real, rodador-rodador e vermelhas-verme.

Na primeira situação de brincadeira com o jogo das rimas, a classe foi organizada em dupla, a fim de que pudessem interagir com

23

“Ler as palavras”, nesta pesquisa, é entendido como o nível de escrita, ou seja, cada uma, ao se analisar a partir da perspectiva, mesmo o aluno que se encontra em um nível mais avançado com vistas ao avanço de nível, desde que h



Figura 2: Aluno em atividade com o jogo “Palavra dentro de palavra”

seus pares e enriquecer sua reflexão acerca da leitura. No segundo caso, como havia mais palavras envolvidas, a turma foi disposta em trios, agora com os alunos silábico-alfabéticos ou alfabéticos distribuídos de modo a auxiliar os demais na leitura.

Inicialmente, não houve raciocínio das crianças no sentido de relacionar as palavras lidas com uma correspondente do poema. Entendemos que o fato pode ter se dado em função das fichas de palavras não portarem imagens, como estavam habituados a encontrar em outros jogos de alfabetização oferecidos pela escola, o que contribuiu para que se concentrassem nas letras e não no contexto.



Figura 3: Alunos brincando com "Jogo das rimas"

Contudo, com a intervenção da mediadora, aos poucos, as crianças foram percebendo que, por exemplo, ao ler a palavra “sol”, poderiam falar em voz alta o poema, até chegar no verso que continha a rima correspondente: “Sempre que o sol/Pinta de anil/Todo o céu/O girassol/Fica um gentil/Carrossel.”, que é “girassol”.

A última atividade de leitura referia-se à pós-leitura, na qual os estudantes foram convidados a ler os nomes de insetos que, assim como os bichinhos do poema, viviam quase todos no jardim. Com os seus nomes, iríamos elaborar justificativas que consentiriam ou não a sua entrada no “carrossel das abelhas”. A primeira palavra escrita no quadro pela professora foi “vaga-lume”, que S3 leu rapidamente. Os alunos eram convidados a reconhecer a primeira letra, depois a primeira sílaba, as demais sílabas e, finalmente, a palavra. Ao descobrirem os nomes, era mostrada uma imagem do inseto. Procedemos dessa forma até chegarmos à última palavra, “grilo”.

Em “O girassol”, as estratégias de leitura voltaram-se para as unidades de significado do texto poético, ou seja, as palavras. Por ser o primeiro roteiro de leitura apresentado aos sujeitos, estes ainda encontravam-se em um estágio inicial de leitura. Embora todos os dias,

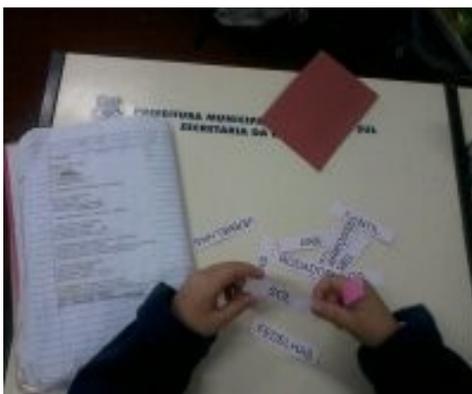


Figura 4: Aluno pesquisando no caderno as palavras do jogo “Palavra dentro de palavra”

ao iniciar a aplicação do roteiro, lêssemos juntos o poema exposto em cartaz, o foco foi a leitura de palavras, uma vez que a maioria dos alunos ainda não conseguia ler o texto. Todavia, entendemos que a leitura realizada a partir da experiência com o poema musicalizado favoreceu a compreensão de que tudo o que falamos pode ser escrito, bem como o fato de saber que as palavras do jogo faziam parte de uma

unidade de sentido maior - no caso, o poema - auxiliou no processo de aquisição da leitura dos alunos.

4.1.7 Escrita

A escrita em “O girassol” deu-se na terceira e última etapa de aplicação do roteiro, a partir da elaboração coletiva de justificativas que permitiriam ou não a entrada dos bichinhos no carrossel. A fim de envolver os estudantes na dinâmica, foi explicado que eles seriam as abelhas do poema, responsáveis pelas decisões. Cada resposta escolhida pelos alunos era escrita pela professora no quadro, abaixo do nome do inseto e da sua respectiva imagem, para que todos visualizassem o texto originado das suas discussões. As respostas dos alunos podem ser vistas na tabela a seguir.

Quadro 5: Animais autorizados a brincar no carrossel

Quem pode brincar no carrossel das abelhas	Justificativas construídas	Justificativa escolhida
vaga-lume	Pode ficar de guarda, acendendo a luzinha (S10). Ilumina o girassol e faz o girassol girar (S6). É lindo e fofinho (S2).	Pode iluminar quando é escuro (S1).
joaninha	É querida (S19), boazinha (S16), colorida (S8), fofa (S18) e voa (S20). Não é má (S19).	É gordinha (S19) e tem pintinhas pretas (S4).
formiga	Não é pesada, não derruba o girassol (S22). Carrega comida nas costas (S10). Pode levar comida para os amigos que estão brincando (S1).	Ela trabalha muito e tem que se divertir um pouquinho (S8).
gafanhoto	Pode ficar pulando em volta pra proteger (S1). É fofinho (S21). É verdinho (S7). É amarguinho (S15).	Fica de guarda para o marimbondo não entrar (S1).
louva-a-deus	É magro, não é pesado como o besouro (S5). Fica voando pelo girassol (S23). Pode ajudar as abelhinhas a montarem no girassol (S5). Abaixa o galho das árvores, para as abelhinhas pequenas entrarem no brinquedo (S1). Se as abelhas brigarem, ele pode separar (S16).	Pode girar o girassol com as patinhas dele para os amigos brincarem (S6).
grilo	Pode servir um casaquinho para as abelhinhas (S5).	Pode fazer uma musiquinha para os amigos brincarem (S8).

Quadro 6: Animais proibidos de brincar no carrossel

Quem não pode brincar no carrossel das abelhas	Justificativas construídas	Justificativa escolhida
--	----------------------------	-------------------------

mosca	É nojenta (S18). Vai no esgoto (S18). Fica incomodando a gente (S2). É braba (S21). Faz barulho no ouvido da gente (S4).	Faz coceguinha na gente (S2).
mosquito	Pica (S21). É chato e fica batendo na janela (S10). Incomoda (S7). Conta piada pras abelhas e elas não gostam (S16). Faz barulho quando as abelhas estão dormindo (S1). É muito bobo (S2). É perigoso, deixa as pessoas no velório (S3).	Faz barulhinho (S20).
barata	Vai derrubar o girassol porque é muito pesada (S21). Ela chega suja, pisa na sujeira do chão e fica com as patinhas sujinhas (S16). Vai no esgoto (S23). Fica na terra (S21).	Vai sujar todinho o girassol (S1).
traça	Pode comer o girassol (S16). Fura as pétalas do girassol (S18). É pesada (S23). Pode comer embaixo o girassol (S16). Pode fazer buraquinho no cabo (S22). É chata, ela pica as coisas (S17). Ela rasga (S21).	Faz buraquinho no girassol (S2).

Alguns alunos ativaram seus conhecimentos prévios de forma criativa ao justificar a permissão ou proibição dos insetos na brincadeira, como S15, que, embora tenha afirmado nunca ter provado o gosto do gafanhoto, provoca o riso dos colegas ao dizer que o inseto “é amarguinho”. Parece que a cor do inseto, que estava sendo discutida no momento, fez com que S15 atribuísse à situação um efeito sinestésico, talvez por alguns vegetais verdes serem “amarguinhos” ou por outra experiência, na qual ele haja sentido o gosto amargo de algo verde. A atribuição de uma característica não própria do objeto discutido é um empréstimo da língua, que a criança, ainda em fase de descoberta e encantamento, assim como o poeta, liberto da seriedade e da lógica, empregam na busca pela ruptura com a obviedade das palavras – e esse trabalho sobre a linguagem resulta em imagens inusitadas.

S5 recorre ao universo humano para relacionar a perturbação causada pelo inconveniente som do mosquito à reprovação das abelhas ao justificar a proibição da entrada do mosquito no carrossel, dizendo que “ele conta piada pras abelhas, e elas não gostam”. Para o menino, ouvir o zunido do pequeno inseto é tão desagradável quanto escutar uma piada em momento inoportuno.

Outras crianças contribuíram com seus comentários sensíveis, como foi o caso de S6, que complementa a imagem sugerida pela solução de S5 para o grilo que, segundo ele, poderia “servir um casquinho para as abelhinhas” e respondendo a minha dúvida - “mas de onde ele vai tirar esse casaco”, informa: “da folha”. S8 enriquece a discussão ao explicar que o grilo “faz um barulhinho e fica dizendo o nome dele: gri,gri,gri”, ao que a menina faz uma autocorreção: “é 'quase' o nome dele, é 'gri'”. A professora acolhe a hipótese e complementa dizendo que “gri” é a primeira parte do nome. Importa registrar que, quando S8 representou o

som do grilo, várias crianças aderiram à imitação do canto do inseto, parecendo ter uma serenata de grilos na sala de aula.

Nas justificativas escolhidas pelo grupo, a delicadeza permeou as elaborações, permitindo que viessem à tona imagens singelas, originais e belas, vislumbrando indícios de poesia. Ao designar funções para alguns insetos, instauraram uma dinâmica social ao brinquedo, aproximando o cenário das ações humanas - é o caso do vaga-lume, que pode iluminar o carrossel para seus amigos brincarem; do grilo, que canta uma musiquinha para animar a brincadeira ou do gafanhoto, que fica de guarda para que o “bicho mau” não entre e, ainda, do louva-a-deus, incumbido de girar o brinquedo, para que a diversão não cesse. Nas quatro situações relatadas, percebemos que a entrada dos bichinhos está nitidamente vinculada a funções exercidas, a trabalhos realizados, ao contrário da joaninha e da formiga, às quais a entrada é garantida por motivos menos práticos: a primeira, pela graça de ser gordinha e ter pintinhas pretas e a segunda, como compensação por trabalhar tanto.

Por outro lado, os quatro insetos que tiveram sua entrada vedada pelas “abelhinhas” foram reunidos no grupo dos inconvenientes ou maléficos à brincadeira, por furarem ou sujarem o carrossel, no caso da traça e da barata, ou por atrapalharem com barulho e fazendo coceguinha (mosquito e mosca, respectivamente). É perceptível que os limites entre a realidade humana e a fantasia são rompidos nas criações infantis, pois o pensamento deixa de ser linear, ora humanizando os insetos, ora mimetizando características próprias dos bichos. Segundo Vigotski (2012, p. 32), “[...] quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação.” Neste caso, a vivência oportunizada pelo estudo do poema “O girassol” possibilitou construções imagéticas que enriqueceram a compreensão do texto.

Ao sistematizar as respostas das crianças, constatamos que a atividade de escrita promoveu o letramento, pois mobilizou o raciocínio e a imaginação da classe, ativando memórias e acionando conceitos já construídos, assim como deu margem a novas possibilidades de compreensão de mundo. Em alguns momentos, ao anúncio de mais um inseto candidato a brincar no carrossel, a mediadora fazia a enfática pergunta: “E aí, donas abelhinhas, vocês deixam ou não deixam ele(a) brincar?”, o que contribuía para a atmosfera lúdica, favorável às manifestações sensíveis do pensamento. Importa considerar que as palavras citadas conversavam com os interesses dos sujeitos, pois davam nome a seres da natureza, universo alvo de curiosidade infantil. Pela via da brincadeira, foram descobertas novas imagens, tanto pela reflexão individual quanto pela socialização de ideias, pois o outro, na figura do colega, auxiliou a significar o mundo, a dar sentido ao pensado e ao vivido.

4.2 SEGUNDO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “A CASA”

O estudo do poema “A casa” tinha como proposta oportunizar às crianças momentos de discussão sobre a imaginação e o lúdico, por meio do contato com o ilogismo que subjaz o texto. Para tanto, o roteiro de leitura buscou responder às seguintes perguntas: Quais sentidos os estudantes atribuiriam à narrativa ilógica do eu-poético? Como os pequenos concretizariam uma casa que não apresenta nada que a caracterize como tal?

O relato acerca da aplicação do poema será dividida em dois eixos a partir de elementos que emergiram durante a prática: a) percepção do poético, que compreende as categorias sentidos, musicalidade e vivência corporal e b) alfabetização e letramento, que se subdivide nas categorias leitura e escrita.

A aplicação do roteiro de leitura teve início na primeira semana do mês de julho e seu término deu-se na segunda semana do mesmo mês, totalizando uma semana de estudo.

4.2.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “A casa”

Objetivos

Explorar o ilogismo e a musicalidade da poesia;

Construir sentidos para o lido;

Refletir sobre o sistema alfabético de escrita;

Criar texto poético em grupo.

1ª etapa

Atividade introdutória à recepção do texto

Dividir a turma em grupos de 4 a 5 elementos. Solicitar que cada grupo construa uma casa a partir do material disponível. Cada grupo terá disponível um tipo diferente de recurso para a construção da casa, quais sejam: blocos lógicos, folha de ofício branca e papel colorido, folha de ofício branca e palitos de picolé, folha de ofício branca e lápis de cor, folha de ofício branca e tinta guache, massa de modelar.

A seguir, propor que os alunos expliquem como planejaram sua casa, como fizeram, o que poriam dentro dela e o que não poderia faltar.

2ª etapa

Leitura compreensiva e interpretativa do texto

Apresentar “A casa” de Vinícius de Moraes por meio do poema de mesmo nome, com lacunas no texto (em um cartaz), para que os alunos tentem, coletivamente, completar com as rimas:

A CASA

ERA UMA CASA
 MUITO ENGRAÇ_____
 NÃO TINHA TETO
 NÃO TINHA N_____
 NINGUÉM PODIA
 ENTRAR NELA NÃO
 PORQUE NA CASA
 NÃO TINHA C_____
 NINGUÉM PODIA
 DORMIR NA REDE
 PORQUE NA CASA
 NÃO TINHA PAR_____
 NINGUÉM PODIA
 FAZER PIPI
 PORQUE PENICO
 NÃO TINHA AL_____
 MAS ERA FEITA
 COM MUITO ESMERO
 NA RUA DOS BOBOS
 NÚMERO Z_____.

Questionamentos

- Seria possível desenhar a casa do poema? Por quê?
- Pode existir uma casa sem teto, chão e parede?
- O que aconteceria se vocês entrassem em uma casa que não tivesse chão?
- E ao tentar dormir na rede de uma casa sem parede, como seria?
- Considerando que essa casa não tinha teto, nem chão, nem parede, o que mais não se poderia fazer nela?
- A professora deverá listar na lousa as respostas. Mais tarde, as hipóteses citadas nesta atividade poderão ser usadas na criação de novas estrofes para o poema (3ª etapa).
- Agora imaginem uma casa sem teto. Que problemas existiriam nela e como vocês os solucionariam. Exemplo: Quando chovesse ou fizesse frio; onde pendurar as lâmpadas, etc.

Fazer o mesmo processo com o chão e a parede.

- Solicitar que cada aluno escolha uma solução para um problema e ilustre sua ideia em uma folha de ofício.
- Quanto vale o zero sozinho?
- Uma casa pode ter numeração 0? Por quê?
- O que é uma pessoa boba?
- Na sua opinião, por que a casa ficava na Rua dos Bobos, nº 0?
- A casa do poema pode existir na realidade?

Apresentar às crianças a música *A casa*, interpretada pelo grupo musical Boca Livre, para que as crianças ouçam. A seguir, mostrar dois vídeo clipes que têm o poema, musicado, como tema. Para tanto, explicar às crianças que elas verão duas formas que pessoas diferentes encontraram de representar o poema por meio de imagens.

Vídeos disponíveis em:

<http://www.youtube.com/watch?v=mpnRWnAz60I>

<http://www.youtube.com/watch?v=KToQWRhayvU>

Criar, com a turma, gestos para a música.

Entregar a cada aluno um envelope com os cinco pares de rimas do poema escritos em letra palito, individualmente, em fichas:

ENGRAÇADA	NADA
NÃO	CHÃO
REDE	PAREDE
PIPI	ALI
ESMERO	ZERO

Determinar um tempo para que todos tentem formar os pares adequados. Após, pedir

que os alunos digam que pares de palavras conseguiram formar.

As crianças que não conseguirem ler as palavras devem levantar os pares, para que a professora diga se está correto.

Por fim, convidar a turma a localizar os pares de rima no poema (em cartaz).

Propor aos alunos que criem outras rimas engraçadas para o poema, com novos adjetivos para a casa:

assustadora esquisita distante pequena grande

Exemplo:

Era uma casa
muito bonita
causava inveja
na dona Anita

3ª etapa

Transferência e aplicação da leitura

Construir, coletivamente, uma nova versão para o poema, podendo partir de alguma estrofe criada na atividade anterior. Se for viável, cada aluno poderá ilustrar a produção.

4.2.2 Sentidos

O exercício da imaginação e do raciocínio lógico permeou os momentos de discussão sobre a construção de sentidos para o poema. As crianças já conheciam o texto na versão musicalizada, que a professora apresentou à turma como canção ainda no início do ano letivo.

Como a atividade de pré-leitura envolveu a confecção de casas de diversas maneiras e a professora revelou que o grupo já conhecia o poema na versão musical, prontamente os estudantes relacionaram a situação com a música. Logo de início, os alunos foram avisados de que o texto seria apreciado de outra maneira, sendo que a atenção inicial deveria estar voltada para a linguagem verbal: iriam tentar imaginar os versos lidos. Depois da rápida contextualização feita pela professora, S6 descobre do que se trata e anuncia: “É a casa muito

engraçada!”. Assim que é confirmada a hipótese da menina, alguns alunos começam a cantar a música, seguidos do restante da turma.

Durante a discussão sobre a diferença entre a casa do poema e as construídas pelos grupos, S8 parece decepcionar-se com a própria constatação: “Profe, eu sei porque não tem nada... Porque eles dizem que é uma casa, mas não é. Não tem nada dentro, não tem parede, não tem teto, não tem nada!”. Instaura-se uma tensão no grupo a partir da reflexão de S8, que é acentuada pelo desafio de desenhar a casa. As crianças percebem que tal proposta não é viável, com exceção de S1, que explica como procederia: “Desenharia só a porta, a janela e a chaminé.”. Acolhida a sugestão de S1 a professora continua com a discussão: “E o que aconteceria com a porta?, ao que S4 responde: “Ela cairia!”. A seguir, transcrevemos a sequência da discussão, a fim de explicitar a análise:

Professora: Por que ela cairia?

S4: Porque não tem a parede, então não ia ter onde prender os pregos.

Professora: E aí, S1, ia dar certo tu fazeres porta e janela? Como ia ficar?

S1: Ia cair.

Professora: Mas ela iria cair onde, se não tinha chão?

S4: Na terra.

S8: Ela ia cair num buraco...

Professora: E aí, S1, como tu irias fazer?

S1: A gente poderia pôr a janela atrás da porta, poderia botar que nem sanduíche.

Professora: Hum, interessante... Mas como ia ficar em pé a porta e a janela, se não tem o chão nem a parede?

(Após alguns segundos de silêncio. S1 começa a rir, seguido dos colegas)

S5: Embaixo da terra tem água, então iria cair tudo na água.

Professora: Gente, então vocês conseguiriam desenhar a casa do poema?

S1: Sim...

(Convido S1 a desenhá-la no quadro. S1, com o giz em punho, diz:)

S1: É só não fazer nada...

Professora: O que é não fazer nada?

S1: Assim... (Aluno larga o giz.) Não é uma casa, porque não tinha nada.

Professora: Mas daí ela existe?

Todos: Não!

Professora: Não?! Mas estamos falando dela...

S4: É imaginária.

Professora: Ah, então ela existe?

S6: Na imaginação...

S8: Como é que eles dizem que é uma casa, se só existe na imaginação?

Professora: E o que existe na imaginação não pode existir de verdade, S8?

S8: Não existe...

Professora: Pode existir uma casa sem teto, chão e parede?

S1: Só na mente.

A partir da discussão promovida pela mediadora, as crianças exercitaram o raciocínio lógico. Para elas, o fato de estarem falando sobre algo que não conseguiam materializar causou dúvida e inquietação. Como o concreto, na idade em que os alunos da turma encontram-se, faz-se necessário para a compreensão da realidade, o entendimento do texto

tornou-se desafiador para os pequenos. Aos poucos, porém, alguns estudantes, como S6 e S1, foram percebendo a singularidade e as intenções do poema: subverter a lógica e causar riso.

Imaginar o cotidiano na casa do poema e possíveis soluções para os problemas exigiu esforço dos alunos, conforme podemos acompanhar na tabela a seguir.

Quadro 7: Imaginando a casa

Parte da casa	O que aconteceria se não tivesse	Soluções
Teto	Quando chovesse, ia se molhar (S19); Os raios iriam pegar na gente (S1); Podia alagar a casa (S19); Ia ter barulho (S4); Ia virar uma piscina gigante (S5); A gente ficaria resfriado; Ia ficar sem luz, porque não ia ter teto pra pôr a lâmpada (S4); Os passarinhos iam subir em nós; Se não tivesse luz, a gente ia andar batendo nas coisas;	Colocar telhado (S19); A gente ia ter que andar de boia (S1); Ia ter que ir à casa do vizinho (S18); O sol vai iluminar (S19); Pôr cobertor no teto (S3); Comprar um telhado novo (S8);
Chão	A gente ia cair no esgoto (S2 e demais colegas).	Comprar uma casa nova (S7); Correr bem rápido e pular para outra casa (S2); Teria que ficar na rua (S2); Colocar um plástico (S5); Colocar uma cama gigante, para tampar o buraco (S2); Construir uma ponte de madeira (S18).
Parede	A gente não podia dormir, porque não tinha parede, daí, se botasse o teto, ia cair (S6); Não ia dar pra colocar janela (S16); A gente não ia poder ver os passarinhos (S6); Não podia cozinhar (S7).	Não conseguiram encontrar soluções.

Dentre tantos comentários, alguns destacaram-se pela desenvoltura na elaboração das respostas. S4 problematiza que a casa ficaria escura sem teto, pois não seria possível pendurar a lâmpada. Ao ser questionado se durante o dia também ficaria escuro, o menino dá-se conta de que o sol iluminaria; o mesmo não ocorreria à noite, conforme S8, porque “a noite é escura”. S1 tem uma explicação para tal fenômeno: “A lua é muito escura e só aparece à noite pra iluminar um pouco, para as pessoas enxergarem algumas coisas”.

A problematização dos versos “Mas era feita/Com muito esmero/Na rua dos bobos/Número zero.” rendeu a participação de vários sujeitos na discussão. Em vista disso, consideramos válido apresentar abaixo mais um recorte da transcrição, pois ele mostra o processo de construção de sentidos que as crianças vivenciaram.

Professora: Gente, diga para mim quanto vale o zero.
S7: Nada.
Professora: E o que é o zero?
S3 e S4: Nada!
S21: É a letra “o”...
S8: No jogo de cartas o zero serve de doze.
Professora: Mas e o zero sozinho, quanto vale?
Vários alunos: Nada.
Professora: Se eu pedir a vocês que me deem zero bala, quantas balas vocês me darão?
Vários alunos: Nenhuma!
Professora: Mas se eu colocar o número um na frente, vale quanto?
Vários alunos: Dez.
S4: Nos desenhos, na TV, aparece o número um com um monte de zero depois.
Professora: Daí, vale muito.
S16: Um milhão!
Professora: Um milhão, um bilhão, depende da quantidade de zeros. Agora digam-me: Vocês já viram que todas as casas têm um número?
Alguns alunos: Sim.
Professora: E vocês já perceberam que a casa de vocês tem um número?
Vários alunos: Sim.
Professora: E para que serve o número na casa?
S6: Pra telefonar?
Professora: O número na parede da casa serve para telefonar?
S4: Pra saber o nome da rua da pessoa.
Professora: Mas isso é o nome da rua, escrito com letras, mas e o número da casa?
S19: É pra quando manda carta.
Professora: Isso mesmo, S19. Mas pode existir uma casa com o número zero?
Vários alunos: Não.
Professora: Por que não pode?
S1: Porque os números de telefonar são bastante. Alguns são quatro, outros são cinco.
Professora: Mas não é número de telefonar o número da casa... É o número que ajuda as pessoas a encontrarem nossa casa, como na porta da nossa sala, que está identificada como “T. 11”. Agora pensem: se uma casa não pode ter somente o número zero, como que essa casa do poema é de número zero?
S6: Porque ela não existe, porque ela não tem nada.
Professora: É porque ela não tem nada?
Vários alunos: Sim.
S19: Ela não é nada.
S4: Ela só existe na imaginação...
Professora: E por que ela fica na rua dos Bobos?
S7: Porque ela só é boba.
S8: Porque os bobos acreditam que ela existe.
Professora: Para os bobos ela existe?
S8: Sim.
S2: Eu não sou bobo.
S21: Pra nós não existe.
Professora: Para vocês não existe?
Alguns alunos: Não.
Professora: Existe ou não existe?

Alguns alunos: Não.

S3: Eles foram bobos, porque botaram o número zero.

S2: Eu não sou bobo, profe.

Professora: Tu não és bobo, S2? Por quê? O que é ser bobo?

S2: Eu sou lindo.

Professora: Mas bobo não tem nada a ver com lindo. Uma pessoa pode ser linda e boba ao mesmo tempo.

S4: Meu primo é bonito e bobo.

Professora: E o que é uma pessoa boba?

S6: Ela inventa um monte de coisa que a gente não acredita.

S8: Porque ela é engraçada.

S5: Porque elas não estudam e não são como a gente.

S10: As pessoas bobas são loucos.

As crianças fizeram associações, expondo o seu conhecimento de mundo, como no caso do número zero, que pode representar situações distintas. Ao socializarem seu repertório de saberes com os colegas, enriqueceram a discussão do grupo. A recusa de S2 em ver-se como “bobo” por estar discutindo sobre a casa sinaliza que o menino, por um instante, sentiu-se em tal condição após a resposta de S8, que busca justificar o motivo de a casa existir “na rua dos Bobos”. “A casa” seguiu causando perturbação nos estudantes, que não conseguiram justificar pela lógica o conteúdo do texto.

Como o objetivo não era desconstruir o ludismo que caracterizava o poema e visto que as questões não tinham solução - uma vez que o texto funda-se no ilogismo -, finalizamos a etapa de compreensão e interpretação apresentando dois vídeos com animações que interpretavam “A casa”. A professora explicou que ambos haviam sido criados por pessoas diferentes, as quais tentaram imaginar como seria essa casa. O primeiro dos vídeos não tem autoria, animado a partir de imagens criadas no aplicativo *Paint* e mostra, inicialmente, uma casa, com partes que a compõem, que, aos poucos, vão sendo apagadas, conforme os versos são enunciados. O segundo vídeo, preferido pela turma, usa recursos de animação mais avançados e narra o texto por meio de um palhaço engraçado, que pratica todas as ações mencionadas no poema, causando um efeito lúdico. Durante os vídeos, a classe cantou a música com alegria, pedindo para vê-los novamente ao final.

4.2.3 Musicalidade

A exploração da musicalidade em “A casa” contemplou o jogo sonoro entre as palavras. As rimas, presentes em todos os versos do poema, foram rapidamente identificadas pelas crianças ao completar as lacunas do texto (exposto em um cartaz afixado no quadro). Porém, antes de iniciar a brincadeira de “bate-volta” com os pares de rimas, a professora

relembrou, junto dos alunos, alguns pares de rimas de “O girassol”. Ao perguntar, por exemplo, quem sabia qual eram as palavras que combinavam com “sol” e “carrossel”, a turma prontamente responde “girassol e mel”.

As crianças participaram com entusiasmo da brincadeira, que se apresentou como um brinquedo sonoro, pois os pequenos constatam que podiam se divertir com os sons oriundos da combinação de palavras já conhecidas d’“A casa”. Com essa atividade, os estudantes refletiram sobre um dos recursos mais evidentes empregado na criação do poema, que é a musicalidade. Até o momento, a experiência que eles tinham com o texto poético estava alicerçada na música; a partir da brincadeira de completar as rimas no texto escrito, a turma pode identificar um dos recursos da linguagem que o poeta lançou mão para compor o fio melódico que há tempos já seduzia as crianças: a rima.

As outras etapas do roteiro também envolveram a musicalidade como base para a reflexão, como poderemos acompanhar nos relatos sobre a experiência com a leitura e com a escrita. Na primeira situação, a partir dos jogos, os estudantes tiveram a busca por rima como como finalidade da leitura, enquanto que o momento de escrita oportunizou a criação de versos também tendo a rima como recurso e fim. A vivência da musicalidade em “A casa”, portanto, extrapolou a exploração dos recursos do poema, culminando em produções nas quais a sonoridade foi evidenciada como recurso lúdico e para o desenvolvimento da consciência fonológica.

4.2.4 Vivência corporal

Na etapa de pré-leitura, os estudantes entraram em contato com materiais diversos, a fim de construir, em grupos, casas. Pelo manuseio livre de tinta guache, papel dobradura,



palitos de picolé, blocos lógicos, massa de modelar e material diverso (lantejoulas, giz de cera, cola *glitter* e retalhos de EVA), cada grupo planejava e montava sua casa, da maneira que quisesse, ou seja, poderia ser bonita, maluca, estranha, engraçada, etc. O objetivo da atividade era oportunizar que a classe estruturasse, a partir da criação e da

Figura 5: Construindo uma casa com palitos de picolé interação, o conceito de casa trazido de suas experiências para, a seguir, refletir sobre a casa do poema.

A atividade transcorreu de forma tranquila, com os estudantes envolvidos na proposta. O desejo de concluir a casa era nítido e, ao final, os grupos reorganizaram-se com autonomia, guardando as sobras de material e limpando as mesas. A experiência foi positiva e resultou em belas casas. Os estudantes também tiveram a oportunidade de socializar a sua experiência de confecção da casa. As crianças que trabalharam com tinta guache foram as que demonstraram maior contentamento na realização da proposta.

O grupo dos blocos lógicos (figura 5) manifestou exaustão devido às dificuldades pelas quais passou até conseguir encontrar um meio de fazer sua casa. S1 afirma ter gostado muito de recortar os papéis dobradura para fazer a montagem. S15 lamenta não ter conseguido fazer a chaminé da sua casa com a massinha de modelar, enquanto S21 (figura 5) explica quão difícil foi montar a casa com palitos de picolé, porque tinha de fazer chaminé, janela, porta e paredes, e os palitos eram grandes – a solução foi quebrá-los. Ao final do relato, S21 pondera: “Foi um pouco fácil fazer.”.



Figura 6: Construindo uma casa com blocos lógicos

Desse modo, a atividade que deu início ao roteiro de leitura de “A casa” oportunizou à turma a vivência artística pelo experimento de materiais e pelo processo de pensamento criador. A surpresa, porém, estava nas reflexões propostas na sequência do roteiro, que, de certo modo, desconstruíram o conceito de casa das crianças.

4.2.5 Leitura

A prática da leitura deu-se de duas maneiras em “A casa”: durante todas as etapas e momentos de aplicação do roteiro – quando os alunos foram convidados a lerem o poema afixado no quadro - e pelos jogos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica, elaborados com palavras do poema. No primeiro caso, a maior parte dos estudantes não dominava com fluência a leitura que seria exigida no texto, o que não impediu que todos interagissem com o poema. A professora procedia apontando com o dedo os versos, enquanto os alunos liam, a sua maneira – alguns realmente decodificando as palavras; outros acompanhando a evolução da leitura pelo conhecimento que tinham da canção.

O material continha dez palavras que formavam cinco pares de rimas, quais sejam: engraçada-nada, não-chão, rede-parede, pipi-ali e esmero-zero. A partir da leitura de cada palavra e após identificarem semelhanças de grafia e de sonoridade entre as terminações, os alunos foram desafiados a montar os pares.

Considerável parte da turma conseguiu, de forma autônoma, encontrar os pares de palavras, alguns pela leitura completa de cada termo enquanto outros concentraram-se apenas nas terminações. Alunos como S2, S3, S6, S8, S9, S18, S19 e S24 procederam à leitura de uma palavra e, após, buscaram sua correspondente em rima, estabelecendo relação com o poema. Tomamos como exemplo S3 que, após rapidamente ler “nada”, diz que “nada rima com engraçada” e procura seu par entre as fichas. Procedimento semelhante os demais sujeitos, classificados como alfabéticos, executaram.

Entendemos que para essas crianças as palavras já produziam uma unidade de sentido no ato da leitura, o que facilita a identificação de semelhanças sonoras e gráficas nas terminações. Nesse sentido, o poema facilitou a busca pelos pares de rimas, como no caso de S19 que, ao ficar em dúvida do que estava escrito na ficha do termo “chão” é convidada pela professora a recitar o poema e descobrir com o que combina. Logo a menina soluciona a sua dúvida e constata, sorrindo: “chão rima com não!”.

S4, S7, S10, S20 e S21, alguns silábicos de qualidade e outros silábico-alfabéticos, mesmo nem sempre conseguindo ler a palavra inteira, foram capazes de observar as terminações, o que oportunizou que formassem os pares do jogo. Nesse caso, a atividade auxiliou os sujeitos a perceberem que palavras diferentes podem terminar com partes sonoras iguais.

S16, S17, S22, S23, S25 formaram os pares “engraçada-esmero”, “não-nada” e “parede-pipi”, certamente tomando como foco de observação a letra inicial das palavras. Para esses alunos, que apenas conseguiam reconhecer letra inicial, o início das palavras era ainda o terreno mais seguro que eles tinham como referência de leitura. A partir da decifração do primeiro som inicial de cada palavra, elaboravam as hipóteses sobre o lido. Esse nível de leitura assegurou liberdade aos pequenos leitores, que se sentiam mais encorajados a tentarem adivinhar a palavra escrita. Exemplos como os que vêm a seguir validam nossa afirmação.

S16, ao tentar ler “pipi”, antes arrisca “penico e parede”, pois se tratam de palavras do poema que iniciam igualmente com a letra “p”. S25 combina “engraçada” com “esmero”, mas, ao refletir sobre o que diziam os versos do poema, consegue identificar, oralmente, que “engraçada” rima com “nada”. Porém, ao tentar montar a combinação, chega primeiramente ao par “engraçada-não”. Nesse caso, S25 considerou, novamente, apenas o som inicial, no

caso, a letra “n”, comum à “nada” e “não”. Podemos entender que o conflito desses alunos encerrava-se na grafia e não no som, ou seja, eles ainda não conseguiam ler a sílaba como uma unidade sonora, o que dificultava a discriminação de palavras pela grafia. Nesse sentido, se não fosse pelo poema já memorizado, a contextualização das palavras seria ainda mais difícil para esses alunos elaborarem suas hipóteses de leitura.

Caso oposto aconteceu com S1, que não conseguiu atribuir sentido à leitura de “pipi”, por exemplo. Para o menino, parecia não ser lógico repetir as sílabas na leitura, o que o levou a ignorar a repetição da sílaba “pi” e optar por ler “pinico”. Intervi, dizendo que penico iniciava com a sílaba “pe” e perguntando onde estavam escritas as partes “ni” e “co” na palavra que ele indica como “penico”. Foi difícil para S1 reconhecer “pipi”, no ato da leitura, como uma palavra com significado, assim como “ali”, que parecia muito curta para o aluno, pois havia uma expectativa por mais letras, por uma continuidade da palavra, para que ela se constituísse em sentido - o que não se concretizou na leitura. Para contextualizar os termos lidos por S1, novamente recorremos ao poema, agora convidando o estudante a cantá-lo. Quando chegamos nos versos “Ninguém podia/Fazer pipi/Porque penico/Não tinha ali”, S1 para reflexivo, sorri e diz “pipi e ali”.

Após passar por todas as crianças para acompanhar as hipóteses de leitura, a professora explicou que todos iriam ler o poema para localizar as palavras presentes no jogo, momento em que se deveria buscá-las entre as fichas. A cada palavra identificada na leitura do texto, era solicitado que os alunos a mostrassem dentre as suas. A maioria dos estudantes conseguiu encontrar, alguns a partir da leitura do texto no cartaz (comparando a grafia), outros considerando os sons das terminações das palavras e, um terceiro grupo, pela leitura autônoma das fichas.

4.2.6 Escrita

A atividade de pós-leitura do poema “A casa” contemplou a prática da escrita em grupo, com a professora atuando como escriba. Cada grupo de alunos (os mesmos da atividade de pré-leitura) tinha a incumbência de criar uma quadra considerando novos adjetivos para uma casa, quais sejam: “esquisita”, “distante”, “pequena”, “feia”, “assustadora” e “maluca”. A professora informou, ainda, quanto às exigências da produção: os alunos deveriam organizar os versos em forma de quadra, tendo como referência o início do poema (“Era uma casa/Muito engraçada/Não tinha teto/Não tinha nada”) e, ainda, a busca pela musicalidade na elaboração do texto a partir da rima.

O grupo 3, da palavra “esquisita”, foi o primeiro a criar os versos e, embora não haja conseguido pensar em outra rima para esquisita além do nome próprio “Quita”, que se aproxima mais de um apelido, o resultado foi interessante, pois os colegas dos demais grupos acharam engraçado. Destacamos que o grupo conseguiu manter uma métrica de quatro sílabas poéticas para cada verso, o que conferiu ritmo e favoreceu a musicalidade: “Era uma casa/ Muito esquisita/ Não tinha amigo/ Só dona Quita”.

A respeito da musicalidade, a referência que as crianças usaram para medir se os seus versos estavam “bons” foi a canção “A casa”, ou seja, a cada tentativa de elaboração do texto, seguia-se a experimentação, musicando os versos com a melodia conhecida. Entendo como natural essa transposição sonora feita pelos estudantes em função da música ser anterior ao poema na história da turma e, ainda, devido ao fio melódico auxiliar na reflexão sobre as rimas.

O grupo 2 escolheu a palavra “gigante” para rimar com “distante”, após minha intervenção, pela qual ajudei a pensar em palavras que combinassem com a característica designada. A palavra gigante surgiu de S24, sendo que os demais contribuíram com o terceiro verso (Vivia nela); contudo, ainda faltava marcar o ritmo dos versos: “Era uma casa/Muito distante/Vivia nela/Um gigante”. Expliquei que parecia faltar algo para dar mais ritmo (o terceiro verso tinha três sílabas poéticas), então perguntei se ficava melhor com ou sem a inserção da palavra “bom”. O grupo optou por manter o termo, demonstrando estar atento à métrica: “Era uma casa/ Muito distante/ Vivia nela/ Um bom gigante”.

Os sujeitos do grupo 5 acolheram a ideia de S6 que, de modo autônomo, decidiu alterar para o grau diminutivo a palavra “pequena”, a fim de alcançar o efeito desejado. A liberdade e a inventividade marcaram a criação do grupo: “Era uma casa/ Pequeninha/ Morava nela/ Uma abelhinha”.

“Abelhinha” possivelmente seja uma palavra que remeta ao poema “O girassol”, sinalizando que o texto estudado anteriormente marcou as crianças.

Quando a professora chegou ao grupo da palavra “feia”, os versos já estavam prontos e, embora S8 tenha dito que o grupo havia chegado a tal resultado, a menina foi a responsável pela seguinte criação: “Era uma casa/ Muito feia/ Dentro dela/ Só tinha teia”.

A imagem depreendida pela construção do texto alude ao descuido e abandono, que são atitudes que dariam lugar ao surgimento de teias de aranha. A leitura da estrofe pode desencadear sensações de asco, medo ou mesmo graça, como foi o caso de maior parte da turma, ao escutar S8 cantar seus versos.

Depois de muito pensar, surge a primeira tentativa do grupo 4: “Era uma casa/Muito

maluca/Tinha nela/Uma rua.” Tratava-se de uma rima imperfeita, por isso a professora solicita que os alunos insistam um pouco mais, em busca de outras combinações: “‘Rua’ combina com ‘maluca’? Pensem em uma palavra que combine e termine com ‘uca’”. S1 traz uma nova tentativa: “Era uma casa/Muito maluca/Vivia nela/Uma Cuca.”, fazendo alusão à personagem do *Sítio do Picapau amarelo*. Como não surgiram novas ideias, o grupo permaneceu com a sugestão de S1.

O grupo 1 não estava conseguindo pensar em uma palavra que rimasse com “assustadora”, até que S25 contribui com a palavra “jogadora” e S18, com “locadora”. O grupo opta pela segunda opção, então a professora pede que os alunos pensem no terceiro verso para completar a quadra: “Era uma casa/Assustadora/.../De locadora.”. Frente à angústia das crianças, que não estavam conseguindo evoluir na tarefa, a mediadora dá uma sugestão para o verso faltante: “Era uma casa/Assustadora/Parecia filme/De locadora.”. A ideia é aprovada com risos pelos sujeitos do grupo, assim como pelo restante da turma. Entendemos que, na situação relatada, a professora ultrapassou o limite da mediação, contudo foi o caminho encontrado para que o grupo não se sentisse à margem da atividade de criação que estava sendo proposta à classe.

O roteiro de leitura ainda previa a escolha de uma das quadras criadas pelos grupos para dar continuidade aos versos que dariam corpo a uma nova versão do poema. Todavia, ao iniciar a criação do novo poema, professora e alunos perceberam que não estavam conseguindo avançar na produção coletiva – tornou-se uma tarefa difícil de ser realizada devido ao elevado número de presentes (29 alunos), pois a maioria dispersou-se e os demais não conseguiam entrar em um consenso a respeito dos versos. Em função disso, foi considerada separadamente cada quadra como produto final do estudo do poema “A casa”.

4.3 TERCEIRO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “AS BORBOLETAS”

O roteiro de leitura de “As borboletas” tinha como proposta explorar imagens mentais construídas pelos estudantes e o ludismo de um poema que apresenta borboletas coloridas brincando na luz. O belo e o movimento constituiu a via pela qual a poesia chegou às crianças. A musicalidade representada no poema por rimas, assonâncias e aliterações também estava no foco do estudo.

O relato acerca da aplicação do poema será dividido em dois eixos a partir de elementos que emergiram durante a prática: a) percepção do poético, que compreende as categorias sentidos, musicalidade e vivência corporal e b) alfabetização e letramento, que se

subdivide nas categorias leitura e escrita.

A aplicação do roteiro de leitura foi iniciada na segunda semana do mês de julho e teve duração de uma semana.

4.3.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “As borboletas”

Objetivos

Vivenciar o poema no que se refere à produção de imagens mentais e ao processo corporal de estesia;

Explorar a musicalidade da poesia;

Construir sentidos para o lido;

Refletir sobre o sistema alfabético de escrita;

Criar um texto poético em grupo.

1ª etapa

Atividade introdutória à recepção do texto

A professora organiza a turma em quatro grupos, pelas seguintes cores: branco, azul, amarelo e preto. Cada componente receberá pedaços de papel dobradura, com a cor referente ao seu grupo, a fim de criar uma dobradura de borboleta. Para tanto, será ensinado, passo a passo, como se faz.

Depois de feita a dobradura, a professora explica que apresentará determinadas características, que os alunos deverão tentar descobrir a quais borboletas pertencem, de acordo com a combinação de sons. As características serão as seguintes:

BRANCA

Qual das borboletas tem o nome de Bianca?

Qual delas é manca?

Qual pousou na alavanca?

AZUL

Qual é amiga do Raul?

Qual vai viajar para o Sul?

Qual mora em Istambul?

AMARELA

Qual gosta da Cinderela?

Qual pinta aquarela?

Qual gosta de mortadela?

PRETA

Qual delas faz careta?

Qual delas gosta da cor violeta?

Qual delas é espoleta?

Os alunos são questionados, ainda, sobre a escrita da palavra borboleta: com que letra inicia, com que letra termina, qual é a primeira sílaba, quantas sílabas há e, finalmente, como se escreve. Neste momento, cada aluno tenta escrever a palavra em uma ficha, de acordo com o nível de escrita em que se encontra. Após, com o auxílio da turma, a professora escreve a palavra “borboleta” na lousa. A seguir, os grupos são convidados a fixarem suas borboletas ao redor dos escritos, nos cartazes.

Por fim, a professora convida os alunos a conhecerem as borboletas de mais um poema de Vinícius de Moraes.

2ª etapa

Leitura compreensiva e interpretativa do texto

A professora, antes de proceder à leitura com entonação, solicita que as crianças fechem os olhos e imaginem as borboletas do poema que será lido na sequência.

AS BORBOLETAS

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS.

BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM MUITO DE LUZ.

AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...
OH, QUE ESCURIDÃO!

A turma, então, é convidada a fazer um jogral com o poema, da seguinte maneira:

Primeira estrofe: todos

Segunda estrofe: grupo das borboletas brancas

Terceira estrofe: grupo das borboletas azuis

Quarta estrofe: grupo das borboletas amarelas

Quinta estrofe: grupo das borboletas pretas

Na segunda vez, os grupos são desafiados a criar uma rápida dramatização de sua estrofe.

Após a leitura, seguem as perguntas orais:

- O que vocês acharam das borboletas do poema?
- Será que é bom ser borboleta? Por quê?
- De qual vocês mais gostaram ou qual vocês prefeririam ser? Expliquem.
- Há alguma que vocês não gostariam de ser? Por quê?
- Vocês já viram borboletas brincando na luz? Em que tipo de luz as borboletas podem brincar? Onde mais elas costumam brincar?
- As cores das borboletas rimam com quais palavras do poema?
- Se fossem trocadas as cores de borboletas, o poema manteria as mesmas rimas?
- Vamos tentar eleger outras cores, inserir no poema e entrar novas rimas?
- No momento de criar o poema, em que será que o eu-poético pensou antes: nas cores das borboletas ou nas ações que elas praticavam e nas suas características?
- As borboletas brancas, segundo o poema, são como?
- Citem outras coisas brancas que lembram alegria e franqueza.
- E as borboletas azuis, que características o eu-poético atribuiu a elas?
- Existe alguma relação entre azul e luz, seja no sentido, seja no som da palavra?
- As borboletas amarelinhas são como, segundo o poema?
- A palavra “amarelinhas” está no diminutivo. Se trocássemos essa palavra por “amarelas”, obteríamos o mesmo efeito sonoro no poema? Nesse caso, pensem em uma palavra que rime com “amarelas”.
- A cor preta de borboleta é a última a ser citada no poema. Com que palavra “pretas” rima no

poema?

- Há outra cor de borboleta que poderia ser posta no lugar das pretas sem mudar o efeito de rima com a palavra “borboletas”?
- Quando as borboletas pretas brincam na luz, o que acontece?
- O que é escuridão?
- No verso “Oh, que escuridão!”, o eu-poético refere-se a que escuridão - escuridão da cor das asas das borboletas pretas ou do lugar em que elas estão?
- Vocês sabem como nasce uma borboleta?
- Observem a ilustração do poema “As borboletas”, no livro “A arca de Noé” e tentem explicar o surgimento de uma borboleta.

Neste momento, anuncia-se que a turma assistirá a um vídeo clipe intitulado “A borboleta e a lagarta”, do grupo musical Palavra cantada, e que, após, conversarão sobre as impressões que tiveram.

Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QPJULMIIDy0>.

A borboleta e a lagarta

Palavra cantada

Lá, lá, lá, lá, lá vai uma lagarta
 Tá, tá, tá, tá sempre a mastigar
 Nhac, nhac, nhac, como está com fome
 Come, come, come sem parar

Lá, lá, lá, lá, lá, lá vai borboleta
 Tá, tá tá, tá livre a voar
 Flap, flap, flap, cor de violeta
 Uma flor voando pelo ar

Flap, flap, flap, flap, flap, flap
 Nhac, nhac, nhac, nhac

Será que a borboleta lembra que já foi uma lagarta?
 Será que a lagarta sabe que um dia vai voar?

Na sequência, os alunos são questionados acerca do processo pelo qual a borboleta passa, denominado metamorfose, a partir da seguinte pergunta:

- Vocês sabem qual a relação existente entre a lagarta e a borboleta?

A professora convida a turma, agora, a recitar o poema várias vezes, a fim de

experimentá-lo em sua sonoridade.

Depois, seguem com os questionamentos acerca do texto:

- Vocês conseguiram identificar o som de alguma letra que se repete várias vezes no poema? (Espera-se que as crianças percebam que a letra “b” aparece com frequência: **brancas, brincam, belas, borboletas, borboletas, brancas, borboletas, bonitinhas**)
- Citem outras palavras, que iniciem com a letra “b”, as quais poderíamos usar para caracterizar as borboletas. (Listar, na lousa, as sugestões)
- E palavras que rimam, vocês encontraram alguma? (Auxiliar as crianças na leitura, a fim de identificar as rimas, que são as seguintes: azuis – luz, amarelas – belas, pretas – borboletas, brancas – francas, amarelinhas – bonitinhas, então - escuridão)

Neste momento, entregar aos alunos a seguinte atividade:

RECORTE E COLE AS PALAVRAS QUE RIMAM NA TABELA ABAIXO:

AZUIS	AMARELAS	PRETAS	BRANCAS	AMARELINHAS	ENTÃO

LUZ	BELAS	BORBOLETAS
FRANCAS	BONITINHAS	ESCURIDÃO

3ª etapa

Transferência e aplicação da leitura

A professora torna a organizar os alunos em grupos, agora de 3 elementos, e pede que um representante de cada trio sorteie uma cor. As cores referem-se a novos versos que as crianças deverão criar para as borboletas e serão as seguintes: vermelhas, verdes, laranjas, cinzas, turquesas, lilases, rosas e coloridas.

4.3.2 Sentidos

Concebendo que o terceiro poema apresentado aos estudantes priorizava o movimento

e as cores, leveza e beleza foram os principais atributos dos quais o eu-poético serviu-se para compor o texto. Diante de tal cenário, rapidamente as manifestações das crianças encaminharam-se para a admiração, com comentários dispersos tais como: “Que bonitinhas!” e “que legal!”.

Durante a primeira leitura com entonação realizada pela professora, alguns sujeitos brincaram com as borboletas de papel, imitando voos e reagindo com sorrisos a cada novo verso ouvido, parecendo significar o texto a partir da imitação do movimento dos insetos. Ao final da última estrofe, “E as pretas, então/Oh, que escuridão!”, puderam ser escutados diversos risos, possivelmente ocasionados pelo efeito sonoro das rimas e do modo como a professora as leu.

Quando convidadas a imaginarem se seria bom ser borboleta e por quê, as crianças elaboram diferentes justificativas, como S21 (“Porque ela voa”), S4 (“Dá pra ver o mundo lá de cima”) e S1 (“Ser borboleta é bom porque, no final, quando elas começam a morrer, elas botam ovos para os filhos viverem sempre, para continuarem a jornada”). S8 não tem uma visão romântica da vida das borboletas: “Não é bom ser borboleta porque é uma lagartinha que fica um ano no casulo e só tem um dia pra ser borboleta, depois ela morre.”. Enquanto S8 não se agrada da suposta brevidade da vida das borboletas, S5 aponta os perigos de vir a ser uma: “Não é bom ser borboleta porque, quando a gente é lagarta, nos caçam.”. S16 abre espaço para a reflexão dos colegas: “Seria bom voar com as borboletas...”.

A palavra “fracas”, presente no verso que remete às qualidades das borboletas brancas (“São alegres e fracas”) é motivo de dúvida entre os alunos, que tomam o sentido de “fracas”, devido à semelhança de ambas. S6 acredita que franca “é quando uma pessoa é muito fraca” e S2 confirma: “É que as pessoas são muito 'fracas e tristes.”. S3 arrisca outro sentido para a palavra dizendo que franca é uma pessoa “nervosa”, ao que S6 reformula a sua hipótese: “Eu sei, profe, é delicada, muito delicada.”. Para auxiliar as crianças a encontrar o melhor sentido para a palavra “franca”, a professora leu o verbete no dicionário. Logo o grupo conclui que “sincera, leal” seria a melhor definição para o termo. E o que seria uma pessoa sincera? Ainda havia dúvida entre os alunos: “é legal” (S4), “porque pode brincar junto” (S11), “ela não mente” (S3). Pergunto, então, se ser sincero é falar a verdade, ao que vários concordam comigo – e S11 finaliza: “É, mas eu já falei a verdade pra minha prima Taís...”.

Ao trazer à discussão as borboletas azuis, os colegas concordam com a explicação de S2: “Elas gostam muito da luz pra se divertir.”. Já para as amarelinhas, as crianças retomam os gestos da dramatização do poema e respondem, fazendo graça, “são tão bonitinhas”. Com a intenção de refletir sobre a escolha do eu-poético pela palavra “amarelinhas” no diminutivo,

que empresta a sua terminação para rimar com “bonitinhas”, a professora pergunta aos estudantes como ficariam os versos do poema se fosse posta a palavra “amarelas” no lugar de sua diminuta (As amarelas/São tão bonitinhas”): combinaria? Perguntei, ainda, qual os sujeitos preferem: “As amarelinhas/São tão bonitinhas” ou “As amarelas/São tão bonitinhas”, Logo as crianças percebem que a troca de cor incidiria em perda da musicalidade dos versos, e optam pela segunda. S19 informa o motivo da escolha: “Porque rima!”.

A última estrofe do poema “E as pretas, então.../Oh, que escuridão!” deixa um espaço para o leitor preencher com sua vivência e imaginação, por isso oportunizamos à classe alguns momentos de interpretação do lido. A professora parte da definição de escuridão, que S1 e S8, respectivamente, tentam explicar a causa (“é o escuro”, ou seja, “escuridão é quando apaga a luz e fica escuro”), ao passo que S2 aponta a possível consequência: “É que todo mundo, se abre os olhos quando está dormindo, fica com medo do escuro.”. No caso de S2, o texto poético aproxima-se do sujeito, pois conversa sobre um medo comum ao humano, em especial ao imaginário infantil, e que afeta o menino.

Ainda queria saber a que escuridão referia-se o eu-poético: a das asas das borboletas ou a do lugar em que elas estão. Para S6 e S5, as borboletas eram as responsáveis pela escuridão, sendo que S5 encontra uma justificativa para tal fato: “As borboletas pretas gostam do escuro porque elas ficam na caverna”. Como o texto oportunizava a construção de vários sentidos, as respostas das crianças foram acolhidas. Contudo, a atenção das crianças é chamada para a primeira estrofe do poema, que relata a brincadeira em grupo da qual as quatro cores de borboletas participam:

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

A professora explica que, no início do poema, todas as borboletas gostam da luz, pois nela brincam, mas que, ao final, não podemos afirmar de que escuridão o eu-poético fala. Para finalizar a questão, a classe é provocada: “E aí, gente, a escuridão é da asa das borboletas ou do lugar?”, e elabora respostas que expressam opiniões antagônicas, como as de S6 e S8, as quais acolhem a natureza polissêmica dos versos, respectivamente: “é da asa” e “é da lua”. O vazio inicial, deixado propositalmente pelo eu-poético é preenchido pelas reflexões das

crianças, que originam novas possibilidades de entendimento.

A ilustração do poema, veiculada no livro *A arca de Noé*, também contribuiu para a ampliação dos sentidos apreendidos pelos alunos. A imagem de Nelson Cruz (anexo B, p. 174) apresenta a metamorfose de uma borboleta azul, acrescentando sentidos ao texto verbal, que não trata da transformação do inseto. As etapas de vida da borboleta também são o assunto do videoclipe “A borboleta e a lagarta”, do grupo “Palavra cantada”, cujo final propõe uma reflexão aos pequenos: “Será que a borboleta lembra que já foi lagarta? Será que a lagarta sabe que um dia vai voar?”. Embora em ambas as situações (ilustração e videoclipe) a proposta fosse de ampliação de sentidos, não houve problematização – pois o foco dos roteiros de leitura era os textos poéticos. Dessa forma, as crianças entraram em contato com dois modos artísticos de representar a transformação das borboletas.

4.3.3 Vivência corporal

Pelo corpo, os sujeitos também puderam vivenciar o poema “As borboletas”. A atividade de pré-leitura tinha como mote a confecção de dobraduras de borboletas nas cores branco, azul, amarelo e preto para, a seguir, brincar com as rimas das palavras que dão nome às cores dos insetos. Para tal propósito, foram entregues dois pedaços de papel dobradura a cada aluno, sem revelar que forma seria dada ao material. Logo a curiosidade estava instaurada na turma, que começa a arriscar tentativas.

S7, segurando suas dobraduras amarelas, diz já saber do que se trata: “Girassol!”, justificando com a cor do papel. A professora pergunta sobre as outras cores, o que deixa em dúvida a aluna, que logo arrisca uma nova hipótese: “Agora, sim, eu sei: é uma casa.”. S4 diz que poderia ser um diamante; S1 sugere que suas dobraduras pretas sejam uma rua; S20 exclama: “Pode ser uma pipa, profel!”; S26 pensa que pode ser uma borboleta e une uma dobradura à outra para me mostrar como seriam as asas; S18 imediatamente pega as dobraduras e começa a imitar uma borboleta voando; S5 explica que seu papel preto pode ser a terra, ao que S21 interrompe para dizer que “o amarelo pode ser o mel das abelhas” e S5 avalia que pode ser as pétalas amarelas do girassol. Podemos constatar que as crianças referem-se com frequência a elementos do poema “O girassol”, demonstrando que o estudo do poema foi importante para seu repertório de experiências.

A professora explica como deveriam fazer as dobras no papel. Logo S7 descobre o que é e vibra: “Uma borboleta! Que bonita!”, enquanto S2 permanece com o seu papel aberto,

admirando-o por ser “um diamante!”. S4 discorda de ambos e pondera: “Eu acho que é uma casa.”, mas muda de ideia rapidamente e logo afirma que “é um prédio!”. Aos poucos, a maioria da turma foi percebendo que se tratava mesmo de uma borboleta. Enquanto a professora auxiliava os colegas que estavam com dificuldade de confeccionar os seus origamis, outros alunos, que já estavam com a borboleta pronta, começaram a brincar, imitando o voo do inseto. Alguns meninos, antes de colar as duas partes de dobradura, que correspondiam às asas, simularam uma luta de espadas (as asas eram as armas). Um grupo de meninas (S6, S8, S19 e S27) correu pela sala, imitando o voo das borboletas. S2 insistia que havia feito óculos e mostrava como se usava, até que, unindo as duas partes, percebe que pode mesmo ser uma borboleta.



Figura 7: Brincando com as borboletas de dobradura



Figura 8: Encenando o poema "As borboletas"

O visual da sala ficou colorido com os origamis ensaiando voos pelo ar. As crianças pareciam satisfeitas com o resultado das suas dobraduras e queriam brincar com elas, imitando o inseto – desejo que foi atendido em momento posterior do roteiro de leitura, relatado a seguir.

A fim de representar seus versos correspondentes, a professora solicitou que os estudantes se reunissem por cores iguais e criassem alguns gestos (figura 7). O grupo das borboletas azuis imediatamente pensa em aproximar da lâmpada os origamis – aproveitando a ideia de S4 (figura 6). As crianças das borboletas pretas decidem abaixar-se e, na parte “Oh, que escuridão!”, levantar com os olhos cobertos por uma das mãos. Já o grupo das amarelas e das brancas têm dificuldade de pensar os gestos, talvez pela abstração que sugerem as características apontadas pelo texto para as referidas cores.

Para dinamizar a aula, os grupos que já tinham a encenação pronta são convidados a mostrarem aos demais sua interpretação. Ainda durante a primeira estrofe de encenação do

poema, S17, do grupo das borboletas brancas, começa a imitar o bater de asas do inseto. A professora acha o efeito bonito visualmente e sugere que o grupo incorpore tal movimento, ao que os parceiros de S17 concordaram com a proposta. S2, embora houvesse aprovado a sugestão, justifica a sua dificuldade em criar os movimentos: “Eu só me lembrei que as borboletas são alegres e francas e brabas”, fazendo referência à brincadeira da etapa de pré-leitura do texto. Como nada ocorria de ideia entre os integrantes do grupo das borboletas amarelinhas, a professora sugere que os componentes façam pose para foto com as borboletas na mão, já que as amarelinhas “são tão bonitinhas”.

Ao final, os grupos, distribuídos na sala de aula, representaram o poema com seus gestos inventados. As crianças divertiram-se com a atividade e solicitaram à professora que a dramatização fosse repetida.

4.3.4 Musicalidade

Partindo da constatação de que a rima apresentava-se como o principal recurso sonoro utilizado pelo eu-poético em “As borboletas” - seguida pela aliteração da letra “b” -, o estudo do poema considerou esses dois elementos na exploração da musicalidade.

Na atividade de pré-leitura, a professora traz algumas perguntas para que os sujeitos tentem completar com a cor correspondente em rima, como podemos ver na tabela a seguir²⁴.

Quadro 8: Perguntas da atividade de pré-leitura de “As borboletas”

Cores	Perguntas
Branca	Qual das borboletas pode ser braba? Qual delas é manca? Qual pousou na alavanca?
Azul	Qual é amiga do Raul? Qual vai viajar para o sul? Qual mora em Istambul?
Amarela	Qual é amiga do Raul? Qual vai viajar para o sul? Qual mora em Istambul?
Preta	Qual delas faz careta? Qual gosta da cor violeta? Qual delas é espoleta?

Em resposta à primeira pergunta “Qual borboleta é amiga do Raul”, as crianças

²⁴ Durante a realização da atividade, contudo, não foi seguida a ordem de perguntas por cores, da forma como está apresentada na tabela, pois as respostas tornariam-se muito óbvias aos alunos.

imediatamente apontam ser a “azul”, e S1 e S3 justificam: “Porque rima”, enquanto S8 complementa, explicando que ambas as palavras terminam com a letra 'u'. A professora procede com as demais perguntas, que com desenvoltura os sujeitos oralizam a palavra esperada.

À interrogação “Qual pousou na alavanca?”, a maior parte da turma rebate a pergunta com a cor “branca”, exceto S16, que rapidamente diz “azul!”. A tentativa de S16 foi coerente com as hipóteses que o menino vinha construindo em relação às palavras, que pudemos verificar por meio dos jogos aplicados nos dois roteiros de leitura anteriores – trata-se do mesmo sujeito que, no jogo de rimas com palavras do poema “A casa”, formou os pares “nada e não” e “pipi e parede”. Para S16, o que predominava na identificação de semelhanças sonoras entre as palavras ainda era a letra e a sílaba inicial. Como S16 estava no nível pré-silábico com início de fonetização, a atenção ainda se voltava para os primeiros sons que as palavras apresentavam ao serem oralizadas, o que explica o fato de o aluno ter respondido corretamente e sem hesitar “a branca!” ao ser desafiado a dizer qual borboleta poderia ser braba – ao contrário da maioria de seus colegas que tiveram de pensar, pois o impulso era o de relacionar os sons finais das palavras.

O desafio envolveu os estudantes, que respondiam entusiasmados a cada nova pergunta. Importa considerar a agilidade com que as respostas eram oralizadas, demonstrando que o trabalho com os poemas estava contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica dos sujeitos, principalmente por causa da musicalidade inerente a essas construções poéticas, manifestadas por rimas, assonâncias e aliterações. O ouvido dos pequenos se mostrava cada vez mais aguçado para o mundo das palavras, cuja essência polissêmica e a constituição sonora estavam sendo evidenciadas pela poesia. Acreditamos que, aos poucos, as crianças iam percebendo que as palavras podem ser combinadas a partir da sua sonoridade para que, ao mesmo tempo, digam algo com sentido e causem um efeito sonoro interessante.

As rimas entre as últimas palavras de cada verso dístico também foram analisadas, a fim de que os estudantes percebessem que o apelo ao recurso, naquelas situações, era intencional, com vistas à harmonia sonora. Os sujeitos foram convidados a pensarem em outras cores para pôr no lugar das do texto, tendo o cuidado de não alterar o efeito sonoro inicial – o contrário também foi proposto: buscar novas combinações de palavras para as palavras “brancas”, “azuis” e “amarelinhas”. Na primeira situação, os estudantes concluíram que seria melhor manter as cores apresentadas pelo poema e, na segunda, S7 e S8 contribuíram com sugestões: “As borboletas roxas/São alegres e roxas.”, que a classe não

considerou interessante pela repetição das palavras, e “As borboletas roxas/São alegre e frouxas.”, que, num primeiro momento, foi aceita, mas, ao refletir sobre o significado de “frouxo”, S8 mesmo é quem decide que não está adequado.

Foi proposto um desafio aos estudantes: enquanto a professora lesse o poema, todos deveriam ouvir com a atenção voltada aos sons a fim de identificar uma letra, um som, que se repetia muitas vezes. S6 rapidamente identifica a frequência da letra “s”. Embora tal resposta não estivesse prevista no roteiro de leitura, ela é pertinente. A classe é convidada, então, a identificar no texto as vezes em que a letra “s” aparece ao final das palavras. Como a palavra “luz” é percebida pelos alunos, oralmente, com o som final semelhante à letra “s”, a professora rapidamente explica que a letra “z”, ao final das palavras, sempre terá o som igual ao do “s” em igual posição.

Na vez seguinte em que o poema foi lido, S24 reconhece a repetição da letra “b”. A professora grifa, com o auxílio da turma, todas as letras “b” do texto e conta a quantidade de vezes em que a mesma aparece nas palavras (13 vezes). A seguir, explica que a incidência da letra “b” no poema causa um efeito sonoro que remete à letra inicial do título e do tema do texto: borboletas.

Os alunos ainda foram solicitados a relacionar a letra “b” de “borboleta” à outras palavras conhecidas, que compartilhassem a mesma letra inicial. Uma série de palavras foram citadas pelas crianças: bola (S24), bicicleta (S19), banana (S25), borboleta (S7). S16 e S5, ambos pré-silábicos em início de fonetização, alegam-se ao conseguirem contribuir com “Bernardo” e “bola”, respectivamente. S27, também pré-silábico, aproveita a oportunidade e passa a repetir, baixinho, “banana-bola-bola-banana”, parecendo experimentar o som das palavras.

Durante o estudo dos sentidos do texto, S2 antecipa a proposta que viria a seguir e, espontaneamente, começa a cantar o poema, num próprio, inventado por ele. A professora o convida a vir à frente da turma para apresentar a sua criação. O menino canta com desinibição e acaba envolvendo os colegas, que passam a acompanhá-lo no canto. Os são desafiados, então, a criar outras melodias para musicar o poema. Logo S8, S18, S26 e S28 inventam um jeito de cantar, agora mais “rapidinho” que o de S2. A classe gosta da ideia das meninas e prontamente começa a cantar junto. As duas versões foram cantadas algumas vezes pela turma, a fim de que os sujeitos pudessem experienciar a musicalidade. Para concluir o momento musical, as crianças assistiram ao videoclipe “As borboletas”, de Adriana Partimpim. Os alunos gostaram da versão da artista e passaram a cantá-la em momentos posteriores de estudo do poema.

4.3.5 Leitura

O exercício da leitura, em “As borboletas”, contemplou diversos momentos do estudo, desde a apresentação do poema, pela voz da professora, passando pela leitura das crianças (que leram o poema no cartaz com fluência ou pela memorização dos versos) até a organização de um jogral. Nele, a primeira estrofe (“Branças/Azuis/Amarelas/E pretas/Brincam/Na luz/As belas/Borboletas”) era falada por todos e as seguintes, por cada grupo com sua cor correspondente.

Ao final da primeira leitura realizada pela professora, S1 compartilha sua análise: “Profe, o poema tem, quando fala 'brancas', e o outro diz, daí aparece o mesmo no final”. O menino é convidado a aproximar-se do cartaz para explicar melhor a comparação. Ele, então, aponta para as palavras que rimam e aponta: “Aqui termina com todos os finais iguais.”. O aluno voltou a atenção à grafia das palavras e, desse modo, conseguiu identificar na escrita os sons semelhantes que há tempos estavam fazendo parte das discussões e atividades dos roteiros. Quando o restante da turma é convidada a indicar as demais rimas existentes, os alunos rapidamente conseguem responder, demonstrando entendimento do conceito de rima.

Atividades de contar a quantidade de vezes que a palavra “borboleta” aparecia no texto e pintar palavras que representavam nomes de cores também auxiliaram na familiarização com o escrito. Ao serem solicitados a apontarem onde estava grafada a palavra “brancas”, vários alunos não relacionaram com o primeiro verso, enquanto os mais experientes na leitura encontraram com segurança o termo. Para os demais, a mediadora tentou auxiliar na busca, perguntando de que forma começava o poema, qual era a primeira palavra e, finalmente, onde ela estava escrita no cartaz, desconsiderando o título. A estratégia ajudou a turma a identificar os termos que deveriam ser coloridos, e o resultado visual favoreceu as posteriores leituras.

A sonoridade continuou sendo explorada no estudo direcionado à leitura do poema a partir da atividade de formar pares de rimas em uma tabela fixada no quadro. As palavras do primeiro grupo - brancas, azuis, amarelas, pretas, brancas, amarelinhas e então - fariam par, respetivamente, com as do segundo grupo - brincam, luz, belas, borboletas, francas, bonitinhas e escuridão. Embora não estivesse previsto no roteiro, os sujeitos convidados a organizar as palavras na tabela foram intencionalmente escolhidos tendo como critério o nível de compreensão do sistema de escrita alfabético (pré-silábicos). Como referência, as crianças poderiam usar o cartaz do poema, que estava fixado ao lado da tabela.

S23, ao ser chamada para identificar a primeira palavra do cartaz (“azuis”), lê “azul”. Porém, ao falar o início do poema, a estudante percebe que a palavra está no plural. A turma indica “luz” como a rima, enquanto S23 reconhece a letra “u” como letra inicial da palavra, contudo, quando a mediadora pede que a menina pronuncie a palavra e perceba que há algo que vem antes da letra “u” - pois não falamos “uz” -, ela é capaz de mostrar a palavra correta entre as fichas, embora não saiba dizer o nome da letra inicial.

S26, orientada pela professora, que pergunta qual a letra e a sílaba inicial de “amarelas”, consegue ler a palavra, apenas ignorando o “s” ao final. Oralmente, a estudante ainda relaciona corretamente a rima, no caso, “amarelas-belas”. No momento de procurar a palavra “belas”, a primeira hipótese recai sobre “borboletas”, que logo é substituída por “belas”, pois S26 percebe que a letra posterior é o “o”. Nessa situação, identificamos um avanço de S26, uma vez que a aluna ainda não conseguia identificar mesmo os sons iniciais das palavras e, nesse caso, que as atividades direcionadas à fonologia podem ter auxiliado os alunos pré-silábicos, como no caso de S5, a seguir.

Para S5, a dúvida surgiu no momento de ler a palavra “pretas”, que o menino era capaz de dizer apenas a letra inicial - “p”. A professora dá uma pista: é o nome de uma das cores das borboletas. Ainda recorreu-se ao poema para descobrir quais das cores iniciava com a letra identificada. S5 chega a “pretas”, mas ainda precisava encontrar o par, que os colegas ajudaram a reconhecer pela leitura: borboletas. S5 imediatamente encontra a palavra entre as fichas. O mesmo procedimento foi realizado com S16, que deveria encontrar a palavra que combinasse com “brancas”, no caso, “francas”. Já S17 tinha apenas duas opções a sua escolha (bonitinhas e escuridão), e rapidamente identificou a palavra correta, ao repetir os versos que a continham. Nesse caso, a menina valorizou o som inicial e não a rima. Por não representar desafio, o último par de rimas foi completado pelo grupo, solicitado a ler ambas as palavras.

Houve, ainda, dois momentos de leitura que ocorreram na terceira e última etapa de aplicação do roteiro, e referiram-se à descoberta do nome da cor para a qual cada grupo deveria elaborar os dísticos e, finalmente, à leitura desses versos, produto final do estudo de “As borboletas”, escritos pela professora no quadro.

4.3.6 Escrita

A primeira palavra escrita durante o roteiro foi “borboletas”, ainda na etapa de pré-leitura, após a confecção das dobraduras. Pausadamente, partindo da letra inicial e procurando preencher os sons de cada sílaba, os alunos auxiliaram a professora a registrar a palavra no

quadro.

O segundo momento em que a escrita foi abordada em “As borboletas” deu-se ao final do estudo, pelo registro dos dísticos criados pelos grupos, procedimento realizado pela mediadora e, principalmente, pelo processo de construção desses textos poéticos. Essa tarefa não exigiu que os alunos escrevessem propriamente, mas favoreceu o desenvolvimento da escrita, na medida em que cada grupo discutiu formas de constituir o poético em seus textos, ou seja, a partir de uma escriba (a professora), os sujeitos materializaram suas ideias.

Entre invenções como “As borboletas verdes/descansam nas paredes”, “As borboletas brincam com as anjas”, “As turquesas/dormem nas mesas”, “As vermelhas/brincam com as abelhas”, “Borboletas rosas/são poderosas”, “As violetas fazem caretas”, os versos escolhidos pela turma foram os seguintes:

As borboletas verdes
brincam de pega-pega nas paredes.

Borboletas laranjas
tiram soneca nas franjas.

As turquesas
comem nas mesas.

Borboletas coloridas.
plantam muitas margaridas.

As borboletas vermelhas
se divertem com as abelhas.

Borboletas rochas
são amigas das bruxas.

Borboletas rosas
são muito charmosas.

As violetinhas
são tão bonitinhas!

Assim como em outros momentos de construção de textos poéticos, desta vez as ideias iam surgindo aos poucos das crianças, cuja preocupação maior evidenciou-se na combinação de palavras, com o objetivo de rimar os versos dísticos. Algumas vezes, os colegas julgavam meio sem sentido, como no caso de S21, que pensou em “As borboletas laranjas/estudam nas igrejas”, embora S11 tenha dito que “se estuda, sim, nas igrejas”, referindo-se às aulas de catequese. Como “laranjas” e “franjas” não eram palavras que rimavam, mas termos com elementos fônicos em comum (no caso, a sílaba final “jas”), o grupo foi incentivado a

imaginar outras possibilidades para a sua cor de borboleta.

No caso do grupo de cor roxa, S8 sugeriu rimar com “frouxas”, mas os colegas julgaram melhor trocar ao refletir sobre o significado da palavra. Os alunos responsáveis pelas violetas só conseguiam combinar com a palavra “caretas”, mas não estavam satisfeitos, então a mediadora sugeriu que flexionassem o nome da cor para o diminutivo, para ver se surgiria mais alguma ideia interessante. Aos poucos, através de muito diálogo entre os colegas, a turma conseguiu construir seus versos.

4.4 QUARTO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “O AR (O VENTO)”

O estudo do poema “O ar (o vento)” teve como principal objetivo explorar a estrutura de enigma e o ludismo dessa construção.

O relato acerca da aplicação do roteiro de leitura será dividido em dois eixos a partir de elementos que emergiram durante a prática: a) percepção do poético, que compreende as categorias sentidos, enigma, musicalidade e vivência corporal e b) alfabetização e letramento, que se subdivide nas categorias leitura e escrita.

A aplicação do roteiro de leitura deu-se na primeira semana do mês de agosto, tendo duração de quatro dias.

4.4.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “O ar”

1ª etapa

Atividade introdutória à recepção do texto

Brincadeira “O que é, o que é?”

A professora organiza a turma em oito grupos, de modo que cada grupo receba uma adivinha para descobrir:

O que é, o que é?
Tem debaixo do tapete do hospício.
(Um doido varrido)

O que é, o que é?
Estou no início da rua, no fim do mar e no meio da cara.
(A letra R)

O que é, o que é?
Dois vizinhos: um não vai à casa do outro e os dois não se veem por causa de

um morrinho.

(Os olhos)

O que é, o que é?

É um lugar onde todos podem sentar, menos você.

(O seu colo)

O que é, o que é?

Tem coroa, mas não é rei, tem espinho, mas não é peixe.

(O abacaxi)

O que é, o que é?

Anda deitado e dorme em pé.

(O pé)

O que é, o que é?

O gafanhoto traz na frente e a pulga traz atrás.

(A sílaba ga)

O que é, o que é?

Enche uma casa completa, mas não enche uma mão. Amarrado pelas costas, entra e sai sem ter portão.

(o botão)

Inicialmente, será solicitado que um componente de cada grupo tente ler o enigma. Para tanto, os alunos que conseguem ler frases serão intencionalmente distribuídos nos grupos, devendo caber a eles a função de ler o texto aos demais colegas. A professora, ainda, passará em cada grupo, a fim de auxiliar nessa leitura.

Feita a leitura, os grupos partirão para a discussão e elaboração de hipóteses. Os componentes serão provocados a chegar a uma única resposta e tentar registrá-la em uma ficha de papel. A seguir, a professora pede a cada grupo que diga qual é a sua adivinha e que palavra escolheu como resposta. Essas respostas serão registradas no quadro, pela professora.

Ao final, explica-se que, na sequência, a professora lerá um poema-enigma que reúne algumas adivinhas, a fim de que os alunos tentem descobrir o título.

2ª etapa

Leitura compreensiva e interpretativa do texto

Ler o poema à turma, ocultando o título.

O AR (O VENTO)

ESTOU VIVO, MAS NÃO TENHO CORPO
 POR ISSO É QUE EU NÃO TENHO FORMA
 PESO EU TAMBÉM NÃO TENHO
 NÃO TENHO COR

QUANDO SOU FRACO

ME CHAMO BRISA
 E SE ASSOVIIO
 ISSO É COMUM
 QUANDO SOU FORTE
 ME CHAMO VENTO
 QUANDO SOU CHEIRO
 ME CHAMO PUM!

Após a leitura, a professora pergunta se os alunos já descobriram a resposta. Caso ninguém responda “ar”, será escrito o título do poema (O ar) na lousa, para que a turma leia.

O próximo passo são as perguntas orais:

- Foi difícil ou fácil desvendar esse enigma? Por quê?
- O que mais vocês conhecem que não tem corpo e forma? (Listar as respostas)
- E algo que não tenha peso, vocês conseguem mencionar? (Listar as respostas)
- Agora digam o nome de coisas que não têm cor. (Listar as respostas)
- Onde fica o ar?
- Para que ele serve?
- Conseguimos pegar o ar com a mão? Por quê?
- A professora entrega um pedaço de papel para cada criança e solicita que todos tentem assoprá-lo como se fossem uma brisa e, depois, como uma ventania. Após, pede que se levantem e representem com o corpo:
 uma árvore na ventania e na brisa;
 uma flor na ventania e na brisa;
 uma cortina nas mesmas condições;
 uma roupa no varal;
 um papel.
- Vocês já ouviram o assovio do vento? Como é?
- E cheiro de pum, quem já sentiu?

Realizar um experimento que comprove que o ar tem peso. No caso, equilibrar nos dois extremos de um palito de churrasco dois balões (um cheio de ar e outro vazio). Mostrar, inicialmente, os dois balões amarrados vazios, um em cada ponto. Após, desamarrar um, encher de ar e perguntar às crianças o que irá acontecer. Por fim, amarrar novamente o balão cheio de ar para que os alunos observem para onde penderá o palito de churrasco.

Discutir a relatividade da afirmação do poema (de que o ar não tem peso) e explicar o descompromisso que a poesia tem com as verdades da Ciência.

3ª etapa

Transferência e aplicação da leitura

A professora organiza a turma em 3 grandes grupos. A partir dos outros três elementos da natureza (água, fogo e terra), cada grupo será convidado a criar uma adivinha. Para registrar o texto, a professora atuará como escriba. Depois de prontos os enigmas, cada grupo o dirá à turma, que tentará adivinhar.

4.4.2 Sentidos

O exercício de construção de sentidos para o poema “O ar (o vento)” deu-se em circunstâncias ou de modos interligados: pela discussão do texto, por experimentos, pelo corpo e pelo deciframento. Esse estudo foi iniciado na fase de pré-leitura, a partir de adivinhas levadas pela professora. Para tanto, os alunos foram distribuídos em oito grupos, sendo que cada um ficou responsável pela leitura e deciframento de uma adivinha. Após a leitura entre os colegas e de um tempo para pensar, uma criança de cada grupo era convidada a ler a pergunta diante da turma, cabendo a todos descobrir o enigma. Na tabela a seguir, podemos observar as adivinhas e as respectivas respostas dos alunos.

Quadro 9: Adivinhas da atividade de pré-leitura de “O ar (o vento)”

Adivinhas	Respostas
O que é, o que é? Tem debaixo do tapete do hospício. (Um doido varrido)	poeira, chão, chave, rato, pó
O que é, o que é? Estou no início da rua, no fim do mar e no meio da cara. (A letra R)	cavalo, rato, uma pessoa
O que é, o que é? Dois vizinhos: um não vai à casa do outro e os dois não se veem por causa de um morrinho. (Os olhos)	animais que não se encontram por causa da cerca
O que é, o que é? É um lugar onde todos podem sentar, menos você. (O seu colo)	banco, cadeira, árvore, bumbum, banco onde rouba moeda
O que é, o que é? Tem coroa, mas não é rei, tem espinho, mas não é peixe. (O abacaxi)	S1 adivinhou, pois já conhecia a pergunta
O que é, o que é? Anda deitado e dorme em pé.	S6 também adivinhou por já conhecer a adivinha

(O pé)	
O que é, o que é? O gafanhoto traz na frente e a pulga traz atrás. (A sílaba ga)	traça, pulga
O que é, o que é? Enche uma casa completa, mas não enche uma mão. Amarrado pelas costas, entra e sai sem ter portão. (o botão)	portão

Em diversos momentos, as crianças faziam expressão de que não se conformavam por não ter adivinhado, pela obviedade da resposta ou, ainda, surpresos com a novidade, como foi o caso de S1, que mal conseguia conter o riso a cada revelação e de S4, que, ao entender qual “montinho” não permitia que os dois vizinhos se vissem, comenta reflexivo: “Ah, por causa do nariz...”. A adivinha do botão, entretanto, apresentou-se muito complexa para as crianças, que necessitaram de auxílio para entenderem a resposta. O texto foi relido e, com o botão do casaco da mediadora, as informações do enigma foram demonstradas.

Durante a leitura do poema, diversas são as respostas das crianças que encaminharam para a necessidade de reflexão sobre o lido, pois as questões do poema abordavam o conceito de relatividade. Quando o questionamento recaí sobre "o que mais não tem peso", S2 aponta um pirulito, S22, uma borboleta e S11, uma folha. A mediadora pede, então, que os alunos imaginem uma formiguinha tentando carregar uma folha de árvore: pesaria ou não para o inseto? Explica, ainda, que o pirulito, a borboleta e a folha são leves para as pessoas, mas pesadas para um inseto. Os alunos sorriem para a professora, deixando transparecer um olhar pensativo.

Os pequenos trouxeram formas interessantes de explicar a existência do ar, como foi o caso de S23 (“Tá no céu”) e S6 (Tá em todo o país, tá na gente”). Quando questionada sobre como o ar fica na gente, S6 responde que o fenômeno acontece “quando a gente respira”. A professora convida os alunos a respirarem pelo nariz e soltarem pela boca, a fim de sentirem o ar entrando e saindo do corpo. A atenção da classe também é voltada para o fato de o ar estar ocupando lugar no espaço da sala de aula, mesmo sem ninguém conseguir “pegá-lo” ou vê-lo, como anunciado no poema.

Com o propósito de auxiliar os alunos a perceberem que o texto literário não tem compromisso com as verdades da Ciência e que, por isso, o eu-poético afirma que o ar não tem peso, a professora faz um rápido experimento, o qual comprova que o ar tem peso (prende um balão cheio e outro vazio nos dois extremos de um palito de churrasco, equilibrando o centro com um barbante e desafia a turma a antever o que aconteceria). Assim

como em “A casa”, nessa situação o objetivo da reflexão não era o de desconstruir a poeticidade do texto, mas de atentar para as construções lúdicas que a subversão da realidade e o desafio à lógica proporcionam ao texto artístico. O resultado impressionou as crianças, que logo concluíram que o ar realmente tem peso, embora seja relativamente leve.

O primeiro verso do poema (“Estou vivo, mas não tenho corpo”) também foi discutido entre os estudantes. S1 afirma que o ar não está vivo, pois “quando o vento desce, ele não morre”. A professora aproveita a fala do menino para problematizar se tudo o que tem vida morre, ao que a maioria dos alunos responde que sim. Pergunta, ainda, se todas as pessoas morrem um dia ou se alguém pode viver para sempre, e as crianças, aparentemente, demonstram um entendimento sobre o conceito de ser vivo e não vivo, afirmando que todo mundo morre um dia. Elas foram capazes, inclusive, de discriminar uma mesa como um ser não vivo e as plantas como um ser vivo que “as pessoas dão água para não morrer (S21)”, bem como os animais, que “nascem” (S6) e “crescem” (S21). Destacamos que esses conceitos foram trazidos espontaneamente pelos alunos, fruto de experiências extraescolares, uma vez que o conteúdo “seres vivos e não vivos” ainda não havia sido estudado pela classe.

A construção de sentidos para o poema “O ar (o vento)” continuou sendo explorada pelo corpo para que as crianças pudessem experienciar o que o eu-poético trazia no texto, como podemos acompanhar a seguir.

4.4.3 Vivência corporal

Considerando que o poema tinha como tema o ar, cabia ao estudo ações que contemplassem os sentidos do corpo relacionados ao vento, a fim de potencializar a compreensão do lido. Em vista disso, os alunos foram convidados a realizar alguns movimentos como: assoprar uma folha de papel como se fossem uma brisa e como uma ventania; imitar uma árvore balançada pela intensidade da brisa e da ventania e imitar uma cortina e uma roupa no varal (figura 9), ambas sofrendo a ação do vento. Nessas situações, a professora circulava entre as crianças, imitando o sopro do vento.



Figura 9: Imitando uma roupa no varal, ao sopro do vento

A atividade lúdica envolveu a classe, como no caso de S7, que dá pulos com a

aproximação da ventania representada pela mediadora, a qual pergunta se a árvore tem cócegas, provocando o riso dos pequenos. O poema tornou-se mais carregado de sentido a partir das brincadeiras originadas da exploração da temática de “O ar (o vento)” pelo corpo, uma vez que este também interage com a palavra e com o pensamento.

4.4.4 Enigma

A atividade de pré-leitura do poema “O ar (o vento)” valeu-se da estrutura de enigma do próprio texto para envolver as crianças na leitura que se seguiria. Para cada adivinha, houve várias tentativas de respostas dos alunos, que puderam ser vistas na tabela do tópico “Sentidos”. De acordo com o relato registrado também no tópico “Sentidos”, as adivinhas apresentaram-se como enigmas na maior parte das vezes e suas respostas acabavam sendo trazidas pela professora. O efeito de humor e surpresa causado nas crianças comprovou que a atividade valeu-se do ludismo para atingir os estudantes.

O segundo momento do roteiro em que o jogo de ocultamento foi utilizado ocorreu na primeira leitura do poema, realizada pela professora. Omitindo o título, o texto foi apresentado às crianças como um desafio, pois, ainda durante a leitura dos dois primeiros versos (“Estou vivo, mas não tenho corpo/Por isso é que eu não tenho forma”), elas iam tentando solucionar: “fantasma” e “espírito”, arriscam S20 e S7, com a aprovação dos colegas. Ao escutar os versos seguintes (“Peso eu também não tenho/Não tenho cor”), S2 sugere que seja a cor branca. A mediadora explica que a cor branca pode ser vista pelas pessoas.

Os últimos versos (“Quando sou cheiro/ Me chamo pum!”) surpreendem as crianças, que riem ao mesmo tempo em que prosseguem com as tentativas: S20 pergunta se é um morto, enquanto S19 aposta que “é uma nuvem!”. Após a mediadora dizer que a nuvem pode ser vista e o poema ser novamente lido para a turma, S4 soluciona o problema: “é o vento!”. Ao serem questionados sobre de que é feito o vento, S20 responde ser “de nada”, então a professora convida todos a assoprarem contra a própria mão para sentirem o vento. Após, pergunta o que há entre a boca e a mão que se transforma em vento, S6 esclarece: “ar!”.

O poema é relido para a turma, a fim de conferir se a resposta de S6 faz sentido. A expressão de desafio superado era evidente no semblante das crianças. S1 quer continuar a brincadeira e manifesta seu desejo, gritando “outro! Outro!”. S27 explica o que o colega está pedindo: “Ele quer outra história...”, enquanto S4 complementa: “Outro pum! Outro pum!”.

A etapa de pós-leitura também explorou a estrutura de enigma como referência para a criação de adivinhas pelos alunos. Em grupos, os sujeitos organizaram as informações que

sabiam sobre seus elementos (água, fogo ou terra) a partir de sentenças enigmáticas para que seus colegas tentassem descobrir.

Quadro 10: Adivinhas criados pelas crianças

Grupo	Adivinha	Elemento
Grupo 1	EU SOU DE BEBER E ALIMENTO AS PLANTAS SOU O QUE FICA NA GARRAFINHA EU ESCORRO E SOU TRANSPARENTE QUEM SOU EU?	água
Grupo 2	O QUE É, O QUE É? PODE SER MOLHADA PODE SER MARROM SERVE PARA PLANTAR E QUASE SEMPRE VIVE NO CHÃO.	fogo
Grupo 2	ADIVINHE QUEM EU SOU: EU ESQUENTO O ALMOÇO E A CASA MAS TAMBÉM QUEIMO SOU VERMELHO E ME ESPALHO NO AR.	terra

Como pudemos observar no quadro 12, não houve invenção de imagens inusitadas por parte dos alunos, que ativeram-se às características e ações físicas dos elementos. As crianças não conseguiram expressar humor nem brincar com as palavras, como em vezes anteriores. Talvez esse fato tenha se dado em função da preocupação que envolvia a tarefa, ou seja, os pequenos direcionaram o raciocínio para as características dos objetos de estudo, deixando em segundo plano o ludismo e a espontaneidade. Se retomarmos, contudo, o poema “O ar”, veremos que o texto também oferece pistas que se aproximam do que foi elaborado pelos alunos. Embora a primeira parte do poema fuja do comum, pois lança mão de informações do que o ar não tem, como corpo, forma, peso e cor, a parte final encaminha-se facilmente para o elemento oculto. Desse modo, entendo que faltou habilidade minha, como mediadora, e das crianças para brincar com os sentidos das palavras.

A etapa final, que consistia na adivinhação, deu-se de forma rápida, pois a turma chegou às respostas adequadas com facilidade. Para que as crianças visualisassem as adivinhas e experienciassem que o pensado pode ser representado em palavras, a professora escreveu no quadro cada texto criado pelos grupos. Tanto o enigma da água quanto o do fogo foram descobertos ainda durante a leitura da adivinha. Terra foi o elemento que apresentou maior grau de dificuldade para os pequenos que, dentre as tentativas de resposta “semente” (S6), “flor”, “árvore”, “casca” (S20) e “enxada” (S7), é revelada por S20. S1, que costuma ser atento às coincidências e à lógica, pede a palavra para compartilhar sua descoberta: “Ó, a água

apaga o fogo e molha a terra.”.

A mediadora comenta com os alunos que havia ficado muito fácil descobrir nossas adivinhas, como quando dissemos que “vivo na garrafinha” ou que “queima”, pois essas informações logo nos remeteram à água e ao fogo, enquanto terra abriu para mais possibilidades de respostas. Foi explicado que essas foram tentativas interessantes de elaboração de adivinhas e que o importante era que nós havíamos experienciado esse processo de criação – que poderia ser repetido em outros momentos para que aprimorássemos nossos textos.

4.4.5 Leitura

A leitura foi contemplada em três momentos de aplicação do roteiro, quais sejam: atividade de pré-leitura, na qual os alunos, organizados em grupos, deveriam tentar ler a adivinha para respondê-la; durante a apresentação do poema “O ar” à turma e, na fase de pré-leitura, em que, primeiramente, os grupos deveriam ler o nome do elemento da natureza sorteado e, após, as adivinhas elaboradas pelos demais grupos.

Para a atividade de pré-leitura, a professora organizou os estudantes de tal maneira que os alfabéticos pudessem auxiliar na leitura dos colegas. Mesmo assim, foi preciso auxiliar as crianças na leitura das adivinhas, devido à extensão de cada texto. A mediadora procedeu alternando a leitura com os alunos, ora pedindo que eles lessem algumas palavras, ora lendo por eles, retomando as frases, para que pudessem construir um sentido para o lido.

Após a leitura das tiras em cada grupo, com um espaço de tempo para que as crianças pensassem as respostas que solucionassem seu enigma, um representante de cada grupo (que já tinha certo domínio sobre a leitura) foi convidado a ler diante da turma a sua adivinha. Em alguns casos, novamente, a professora auxiliou na leitura. Para cada adivinha, houve várias tentativas de respostas das crianças, que podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 11: Adivinhas da atividade de pré-leitura

Adivinhas	Respostas
O que é, o que é? Tem debaixo do tapete do hospício. (um doido varrido)	poeira, chão, chave, rato, pó
O que é, o que é? Estou no início da rua, no fim do mar e no meio da cara. (a letra R)	cavalo, rato, uma pessoa
O que é, o que é?	animais que não se encontram

Dois vizinhos: um não vai à casa do outro e os dois não se veem por causa de um morrinho. (os olhos)	por causa da cerca
O que é, o que é? É um lugar onde todos podem sentar, menos você. (o seu colo)	banco, cadeira, árvore, bumbum, banco onde rouba moeda
O que é, o que é? Tem coroa, mas não é rei, tem espinho, mas não é peixe. (o abacaxi)	S1
O que é, o que é? Anda deitado e dorme em pé. (o pé)	S6
O que é, o que é? O gafanhoto traz na frente e a pulga traz atrás (a sílaba ga)	traça, pulga
O que é, o que é? Enche uma casa completa, mas não enche uma mão. Amarrado pelas costas, entra e sai sem ter portão. (o botão)	portão

O passo seguinte do roteiro referia-se ao contato direto das crianças com o poema escrito, inicialmente pela leitura do texto pela mediadora e, após, por meio de uma atividade de preenchimento de lacunas do texto, realizado individualmente. Como recurso para pesquisa, os alunos podiam consultar o cartaz com o texto, afixado no quadro. Durante a execução da atividade, era evidente a facilidade das crianças que se encontravam no nível alfabético em completar as lacunas. Para elas, era um momento de leitura individual, enquanto que, para os alunos pré-silábicos, silábicos ou mesmo silábico-alfabéticos, a tarefa exigiu outras habilidades, como comparar o texto do cartaz com o da sua folha, para tentar buscar a palavra ausente (silábico-alfabéticos) ou acompanhar a leitura do cartaz pela professora para identificar, na sua folha, pela letra ou sílaba inicial, a palavra que preencheria adequadamente cada lacuna.

A cada palavra que identificávamos como faltante, a mediadora procedia com perguntas que favoreciam o seu reconhecimento entre as demais (letra inicial, letra final, número de sílabas, sílaba inicial). O primeiro grupo de alunos (alfabéticos) realizou a atividade com autonomia, enquanto que os demais receberam auxílio da professora. À medida em que os primeiros concluíam sua tarefa, eram recrutados para ajudar os outros colegas. A tarefa exigiu envolvimento e esforço de todo o grupo, mas foi possível realizá-la, a partir de diferentes estratégias de mediação da leitura.

A última atividade de compreensão e interpretação do texto foi apresentada aos alunos para que os mesmos pudessem relacionar partes do poema e, ainda, exercitarem a leitura. Com a turma distribuída em grupos de quatro ou cinco componentes, foi entregue uma tabela

com os dizeres “o que não tenho”, “como sou” e “como me chamo” junto de fichas com as seguintes palavras: corpo, forma, peso, cor, fraco, forte, cheiro, brisa, vento, pum, que deveriam ser organizadas de acordo com os enunciados da tabela. Do mesmo modo que na atividade anterior, os estudantes puderam recorrer ao cartaz do poema. Embora a dinâmica da atividade fosse novidade para os alunos, o grau de dificuldade diminuiu em relação à proposta anterior, pois se tratavam de três categorias apenas e de palavras menores. A mediadora solicitou que os alfabéticos silenciassem até que seus colegas conseguissem ler as fichas para, juntos, decidirem pela coluna mais adequada. Para fins de correção, a tabela foi reproduzida no quadro - assim, os grupos puderam comparar suas respostas e ajustar possíveis equívocos.

O último momento de leitura deu-se na etapa de pré-leitura, em que as três palavras, escritas em pequenas fichas, foram entregues a cada grupo de crianças, para que todas as lessem. O reconhecimento do elemento de cada grupo ocorreu a partir da leitura da palavra, realizada com auxílio da mediação. Como das outras vezes, quem conseguia ler rapidamente silenciava para que os demais colegas tivessem a oportunidade de fazer suas tentativas de leitura. Como se tratavam de palavras compostas por sílabas de pouca complexidade, logo houve um consenso na leitura. Para valorizar a habilidade dos alunos alfabéticos, a professora recorria a eles para confirmar se a leitura dos parceiros estava correta.

4.4.6 Escrita

A escrita em “O ar” partiu da proposta de as crianças pensarem em pistas sobre o seu elemento, sem revelar o nome nem facilitar a busca dos colegas pela resposta. Durante a realização da atividade, a professora acompanhou os três grupos a fim de mediar o processo de elaboração das adivinhas, além de servir de escriba. A atividade exigiu raciocínio dos estudantes no sentido de elaborar versos que mantivessem lógica ao mesmo tempo em que buscariam conservar a musicalidade e o ludismo do poema “O ar (o vento)”. Contudo, devido ao grau de dificuldade, os necessitaram direcionar a atenção para os sentidos. As crianças também apresentaram dificuldade para distanciar-se do concreto, como pudemos constatar no quadro 12.

4.5 QUINTO ROTEIRO DE LEITURA: POEMA “O ELEFANTINHO”

O estudo do poema do elefantinho teve como principais objetivos explorar as rimas e a temática comum ao universo humano. O relato está dividido em dois eixos, nas seguintes

categorias: 1º eixo (percepção do poético) – sentidos, musicalidade e vivência corporal e 2º eixo (alfabetização e letramento) – leitura e escrita.

O roteiro de leitura foi iniciado na terceira semana do mês de agosto e teve duração de quatro dias.

4.5.1 Proposta de roteiro de leitura para o poema “O elefantinho”

Objetivos

Vivenciar o poema no que se refere ao movimento;

Explorar o ritmo e a musicalidade da poesia;

Construir sentidos para o lido;

Refletir sobre o sistema alfabético de escrita;

Produzir um texto poético individualmente.

1ª etapa

Atividade introdutória à recepção do texto

A professora inicia a atividade perguntando sobre os medos de cada criança. Para tanto, distribui fichas de papel e solicitar que cada aluno escreva o nome do que mais sente medo. Listar os medos na lousa. A seguir, mostrar a ilustração do poema O elefantinho, cobrindo a parte que mostra o passarinho, e convidar as crianças a imaginarem o que teria assustado o animal. Acolher as hipóteses dos estudantes e anunciar que a professora lerá um poema que conta o susto que o elefantinho levou.

2ª etapa

Leitura compreensiva e interpretativa do texto

A professora lê o poema para a classe. O texto será apresentado, também, em um cartaz. No último verso, ocultar a palavra “passarinho”, substituindo-a por uma lacuna.

ONDE VAIS, ELEFANTINHO
CORRENDO PELO CAMINHO
ASSIM TÃO DESCONSOLADO?
ANDAS PERDIDO, BICHINHO

ESPETASTE O PÉ NO ESPINHO
QUE SENTES, POBRE COITADO?

- ESTOU COM UM MEDO DANADO
ENCONTREI UM _____!

A professora solicita que aos alunos tentem adivinhar o que o elefantinho encontrou pelo caminho, que lhe causou tanto medo. Como pista, diz apenas que é uma palavra que rima com “elefantinho”. As hipóteses são acolhidas pela professora que, ao final, revela a palavra passarinho, escrevendo-a no cartaz do poema e pedindo que a classe leia.

Perguntas orais:

- Quem conversa com o elefantinho no texto?

Explicar que o poeta inventa uma voz para falar no texto, que se chama eu-poético. Para exemplificar, retomar os poemas trabalhados anteriormente (“O girassol”, “A casa”, “As borboletas” e “O ar”) e comentar que os três primeiros são narrados em terceira pessoa, enquanto que, em “O ar”, a voz está em primeira pessoa.

- De que forma o elefantinho passa pelo caminho?

- Segundo a voz que conversa com o elefantinho, o que pode ter acontecido com o animal? Está perdido ou espetou o pé no espinho.

- Por que o elefantinho está correndo?

- Quais palavras iniciam com o mesmo som de passarinho? Pelo, perdido, espetaste, pé, pobre e passarinho.

- Qual sílaba se repete na maior parte delas? A sílaba “pe” – pelo, perdido e pé.

Digam outras palavras que contenham a sílaba “pe”.

- E palavras que rimam, há no poema? Há: elefantinho, caminho, bichinho, espinho e passarinho e desconsolado, coitado e danado. Digam outras palavras que terminam em “inho”.

Explicar às crianças que o poeta escolheu palavras que rimam com vistas a um efeito sonoro agradável.

- O que significa “desconsolado”? Ouvir as hipóteses dos alunos. Após, ler os significados da palavra no dicionário e pedir que eles ajudem a encontrar o melhor sentido para o texto poético.

- Se vocês fossem um elefantinho, temeriam o quê? Teriam medo de um passarinho? Por quê?

- Se vocês fossem a voz que conversa com o elefantinho no poema, o que diriam para acalmar o bichinho?

Convidar as crianças a vivenciarem o poema com o corpo a partir da dramatização dos versos (no pátio da escola).

3ª etapa

Transferência e aplicação da leitura

Cada criança será convidada a elaborar uma estrofe sobre o seu medo a partir do seguinte modelo:

AONDE VAIS, _____
 ASSIM TÃO DESCONSOLADO (A)?
 - ESTOU COM UM MEDO DANADO,
 VI UM (A) _____.

Os poemas serão expostos no mural da escola.

4.5.2 Sentidos

Uma vez que o medo era a temática do poema, optamos por partir do assunto na elaboração da atividade de sensibilização para a leitura. Desse modo, a professora inicia a pré-leitura perguntando às crianças se elas sentem medo de alguma coisa. Em coro, a turma responde que sim, com exceção de S20, que garante não sentir medo de nada: “Nada, nada? - pergunta a professora, ao que o menino sustenta sua resposta inicial: “nada, nada!”.

O tema medo continuou sendo explorado na atividade de pré-leitura, pela escrita da palavra que representasse o que mais causava medo em cada aluno. Como a atividade está relacionada à escrita, optamos por relatá-la na categoria “escrita”.

Após a escrita das palavras que indicavam do que cada aluno mais sentia medo, a professora finaliza a etapa de sensibilização para a leitura explicando à classe que vai mostrar a ilustração do poema lido a seguir, a fim de que se tentasse descobrir sobre o que tratava o texto. Ao mostrá-la, a mediadora cobre a imagem do passarinho, para ampliar as possibilidades de imaginação os pequenos. Logo surgem hipóteses sobre o que pode ter acontecido com o elefantinho: S6 comenta que o bichinho “parece assustado”, e S2 complementa que “ele está com medo”, enquanto S7 afirma que “ele deve tá machucado”. As hipóteses continuam sendo verbalizadas com S15 sugerindo que “entrou alguma coisa no

nariz dele”, S21 dizendo que “ele tá triste”, S24, que “tá correndo” e S23 que “ele caiu, ele tropeçou”. S2 imagina que ele tenha ficado triste, “porque ficou sozinho sem a mãe e sem o pai”. A sombra do passarinho, até então não revelada na ilustração, também é percebida pelas crianças como “uma pegada” (S4), “um tronco” (S6) e “uma folha” (S7).

Os alunos ficam curiosos para saber o que o elefantinho poderia ter visto que causou tanto pavor e arriscaram respostas semelhantes às hipóteses iniciais: uma pegada (S20), um tronco (S4) e uma folha (S7). A professora lê pela terceira vez o texto, convidando as crianças a acompanharem. Algumas já haviam memorizado determinadas partes, enquanto outras procuravam repetir os versos lidos. Ao final, a mediadora preenche a lacuna oralmente, conforme o prometido. O semblante dos alunos foi de surpresa, como se esperassem por algo mais assustador. S6 solta um riso discreto; S4 constata que “a profe colocou a mão pra gente não ver!”, enquanto S1 conclui: “então era a sombra do passarinho que fazia a pegada...”. A leitura da ilustração contribuiu significativamente para a construção de sentidos e para a expectativa, na medida em que se apresentou como um enigma.

Na sequência, a mediadora quer saber de quem é a voz que conversa com o elefantinho. Alguns alunos arriscam respostas: do passarinho (S20), da coruja (S15), do papagaio (S21). Diante do silêncio de maior parte da turma, a pergunta é reformulada: “Tem como saber quem está falando com o elefantinho?”, ao que a maioria responde que não é possível. É explicado, então, que se trata de uma voz inventada pelo autor, chamada “eu-poético”. A professora cita como exemplo o enunciador do poema “O girassol”, que narra a brincadeira das abelhas na flor ao mesmo tempo em que interage com o leitor no verso “- Vamos brincar de carrossel, pessoal?”. São mencionados também os poemas “A casa” e “O ar” - no primeiro, a voz poética conta a história de uma casa diferente, enquanto no segundo assume a primeira pessoa, travando um desafio ao leitor.

A pergunta seguinte referia-se ao modo como o elefantinho passa pelo caminho: S20 e S6 contribuem para a compreensão do texto, informando que o bichinho demonstrava susto (assustado) e pressa (correndo), respectivamente. Nesse instante, surgem curiosidades sobre a vida dos elefantes: por que os elefantes têm medo de rato? (S2) - eles esmagam os ratos (S21); o que os elefantes comem? (S21) - amendoim (S19), grama (S20); eles tomam banho... (S2). A professora explica às crianças que, em momento posterior, seria possível pesquisar sobre a vida dos elefantes, mas que, naquele dia, o foco era outro. Por falta de tempo, essa questão acabou não sendo retomada, fato que lamentamos, pois entendemos que teria sido significativo abordá-la durante a aplicação do roteiro, como foi feito em “O girassol” acerca do movimento da planta.

S2 entende de outra forma o poema e a ilustração e explica que “o elefantinho está brincando de pega-pega com o passarinho”. A mediadora questiona se a hipótese de S2 é viável, uma vez que o eu-poético menciona que o elefantinho está perdido, correndo de algo ou em busca de alguma coisa. O texto é novamente lido pela professora, ao que S21 afirma que o bichinho correu da sombra do passarinho, revelando que a ilustração teve mais peso que o texto verbal em sua compreensão. S2 insiste na amizade entre os dois animais e anuncia um desfecho para o episódio narrado no poema: “ele gostou do passarinho; ele levou um susto, depois ele não se assustou mais”. A professora acolhe a hipótese de S2, mas pergunta à classe qual foi o primeiro sentimento do elefantinho ao ver a pequena ave: foi medo, responde S7.

Os dois primeiros versos do poema são novamente lidos pela mediadora, a fim de saber os sentidos que os alunos haviam construído para a palavra “desconsolado”, que foram os seguintes: bem triste (S23), bem louco (S20), assustado (S19), com medo (S7), descontrolado (S4). O dicionário foi consultado para que a turma elegeisse o sentido que mais se adequava ao contexto do poema, que, no caso, foi “triste” e “sem consolação”.

Foi solicitado que as crianças imaginassem serem um elefantinho e dissessem o que temeriam. As respostas evidenciaram aproximação entre elas e o filhotinho, uma vez que ambos são seres que precisam de cuidados para sobreviver. Ao mesmo tempo em que os pequenos incorporaram a identidade de elefantinho, transferiram para sua realidade a situação, como podemos ver a seguir: “ficar sozinha” (S23), “de pássaros” (S11), “ficar sem pai e mãe” (S18), “de se perder” (S22), “ficar sem irmão” (S12), “ficar sem comida” (S1), de ficar sem água para beber (S10), de ficar sozinha (S17), de ficar em um lugar frio (S23), de ficar sozinho na floresta (S11), de ficar sem amigos (S5), de ficar sem carinho (S17), “ficar sem casa e sem família, abandonada” (S8) e “ficar sozinho” (S14).

O medo que o animal sentiu ao encontrar pelo caminho um passarinho é retomado pela professora ao perguntar se os alunos também sentiriam medo ao verem um pássaro e por quê. S23 argumenta que não sentiria medo, “porque é só um passarinho”, enquanto S21 justifica a ausência de medo pelo tamanho da ave: “não, porque a gente é maior que o passarinho”. A professora recupera as palavras escritas pelos estudantes na atividade de pré-leitura e lembra-os que, na ocasião, alguns alunos haviam mencionado vários bichos menores que uma pessoa, como aranha, rato e cobra. As crianças são convidadas a pensar a razão que levou o elefantinho a sentir tanto medo, e novas suposições são trazidas: por causa da sombra (S21) e porque ele nunca tinha visto um passarinho (S8). À resposta de S8 é acrescentada uma pergunta que não constava no roteiro: - Vocês já sentiram esse medo do desconhecido? Vocês já sentiram medo de alguma coisa que viram pela primeira vez? Seguem as respostas:

“cachorrinho” (S8), “filhote de cachorro” (S21), “coelho” (S27), “cobra” (S24), “sapo” (S19) e S1 - “quando eu era pequeno, eu tinha medo de pessoas novas.”.

A professora faz um novo convite aos alunos: que pensem o que diriam para acalmar o elefantinho caso conversassem com ele. S5 reúne a leitura do texto verbal e do não-verbal para elaborar sua sugestão de resposta: “eu diria pra não ter medo da sombra do passarinho, porque é só um passarinho que faz uma sombra”. S27 também explica o quanto a ave é inofensiva, argumentando que “não precisa ter medo do passarinho, porque eles não fazem nada, só voam – os passarinhos não fazem nada para as pessoas, são bonzinhos.”, enquanto S8, com voz consoladora, diz “não precisa ter medo, é só um passarinho”. S1 imediatamente afirma que ia dizer a mesma coisa que S8 e explica: “Profe, se lembra aquele dia que a gente escreveu no quadro? Eu roubei a aranha de S8, agora S8 roubou a minha fala...”. O menino estava referindo-se à palavra que nomeava a coisa que mais lhe causava medo, escrita no quadro dias antes. A mediadora diz que agora os dois estão quites, ao que S1 completa: “empate!”.

Para finalizar o estudo compreensivo do texto poético, os estudantes são questionados a respeito do passarinho: será que o bichinho também sentiu medo do elefantinho? O que aconteceu? S21, fazendo referência à ilustração, responde que “ele (o passarinho) estava caindo e ficou com medo do elefante, porque ele é um pouco grande”. A professora pergunta às crianças, então, se elas têm medo de tudo o que é grande, e S27 logo explica o suposto medo que a ave sentiu do elefantinho - “passarinho tem medo por causa da tromba”, enquanto S1 pondera: “eu não tenho medo do teto, e o teto é grande”. S18 ainda tenta explicar o medo do elefante e diz “eu sei porque o elefante tem medo do passarinho: porque ele pica.”.

4.5.3 Musicalidade

Em “O elefantinho”, o estudo da musicalidade partiu da exploração de sons semelhantes, como no caso da consoante “p” e das palavras terminadas em “inho” e “ado”. Para tanto, a turma foi convidada a ler o texto, que estava afixado em um cartaz, no quadro, conforme figura 10.

Após a leitura, a professora desafiou os alunos a encontrarem outras palavras que tivessem o mesmo som inicial de “passarinho”, no caso, a letra “p”.



Figura 10: Painel com poema "O elefantinho"

Imediatamente, S7 fala “pato” e pergunta-se à menina onde há a palavra “pato” no poema “O elefantinho”, e logo S7 dá-se conta de que “pato” não faz parte do texto lido. É lido com a turma verso por verso, a fim de localizar as palavras que continham a consoante “p”. Os alunos identificaram facilmente, sendo que o primeiro a dizer a palavra era convidado a ir ao quadro mostrá-la no cartaz e escrevê-la ao lado, na lista de palavras com a letra “p”. O procedimento foi o mesmo para as palavras terminadas com as rimas “inho” e “ado”. As crianças ainda procuraram a palavra “pé” dentro de outras palavras do texto. Rapidamente, elas localizaram a sílaba em “espetaste”, “perdido” e “pelo”. A professora explica que apenas não estava escrito “pé”, porque faltava o acento agudo na letra “e” - o que tinham encontrado, dessa forma, era a sílaba “pe”. Após todas as palavras estudadas serem listadas no quadro, os estudantes as leram, com o propósito de perceberem as coincidências de sons existentes entre elas.

4.5.4 Vivência corporal

A fim de proporcionar que os pequenos experienciassem o poema, as crianças foram convidadas a correr, na sala de aula, como se estivessem sentindo o mesmo medo do elefantinho. Alguns bateram com as mãos sobre as classes, para imitar o barulho do animal pesado.

A seguir, os alunos foram encaminhados à área coberta da escola para dramatizar o poema. Com a turma dispersa, a professora repetiu algumas vezes o texto, enquanto as crianças divertiam-se representando as ações do elefantinho.



Figura 11: Imitando o elefantinho do poema

4.5.5 Leitura

Em “O elefantinho”, a leitura oral foi realizada coletivamente em todos os momentos do estudo. As crianças manifestaram grande interesse em decorar o poema, a fim de repeti-lo posteriormente. Houve, ainda, dois momentos específicos em que as crianças o leram: o primeiro remete à segunda etapa de aplicação do roteiro, em que a professora, após lê-lo

novamente, revela a palavra que representa a causa do medo do elefantinho – “passarinho”; o segundo momento deu-se na atividade de pré-leitura, quando os colegas iam ao quadro escrever o vocábulo que correspondia ao que mais lhes causava medo. Em ambas as situações, a mediadora proporcionou que os alunos identificassem a letra inicial e final, as sílabas das palavras, assim como a leitura do termo, a fim de promover a aproximação com o texto escrito.

4.5.6 Escrita

O exercício da escrita ocorreu na etapa de pré-leitura de “O elefantinho”. A cada estudante foi solicitado que tentasse escrever, em uma ficha de papel, o nome do que mais lhes causava medo. Devido à heterogeneidade da turma, no que se referia à habilidade da escrita, a professora acompanhou cada estudante na realização da atividade, a fim de auxiliar na reflexão sobre a letra inicial, sílaba inicial, vogais que compõem as sílabas, etc.

Alguns alunos copiaram palavras do alfabeto ilustrado e exposto na parede da sala de aula. Foi o caso de S13 (rato), S27 (abelha), S17 (hipopótamo), S16 (furão), S19 (jacaré) e S5 (tubarão). Podemos entender que, embora o recurso seja de grande valia no cotidiano da sala de aula, como fonte de pesquisa, o fato de o alfabeto ilustrado estar disponível pode ter inibido a reflexão das crianças na escrita espontânea. Como a construção da escrita se dá a partir do ato de refletir sobre o código, não consideramos favorável o acontecimento, pois vínhamos percebendo que algumas crianças, embora estivessem sendo desafiadas com atividades semelhantes à proposta, exerciam pouca reflexão em suas tentativas de escrita. É possível, ainda, que esses alunos, por terem consciência de que ainda não conseguiam escrever da forma alfabética, hajam recorrido à consulta para atender ao solicitado pela. Contudo, assim como houve alunos que copiaram palavras do material exposto na parede da sala de aula, outros, como a professora costumava orientar, tentaram “não olhar para cima” e escreveram a partir das suas reflexões sobre os sons das palavras.

O passo seguinte consistia em convidar as crianças a compartilharem seus medos a partir da escrita das palavras no quadro. A atividade envolveu a turma, que contribuía com os colegas, indicando letras e sílabas que compunham as palavras. Em alguns momentos, houve



Figura 12: Atividade de pós-leitura em "O elefantinho"

intervenção da mediadora no processo de escrita, questionando os alunos acerca das sílabas, que omitiam consoantes, como no caso de S26, ao grafar as duas primeiras sílabas de "escuro": ESU – a menina foi desafiada a pensar que letra poderia ser aquela que formava a sílaba "cu", qual som vinha antes do "u" – e de S24, que omitiu o segundo “n” da palavra “anaconda”. Com auxílio dos colegas, ambos conseguiram chegar às letras certas.

O segundo momento de escrita ocorreu na atividade de pré-leitura do poema, agora individualmente e a partir de uma pré-estrutura de texto. Para tanto, a professora escreveu no quadro o quarteto de versos “Onde vais, _____/assim tão desconsolado(a)?/- Estou com um medo danado/Encontrei _____.”, sendo que as lacunas correspondiam ao nome da criança e ao nome do que lhe causava mais medo, as quais elas deveriam completar. Foi explicado que as meninas deveriam escrever “desconsolada” e os meninos, “desconsolado”. A diferença de escrita entre “um” e “uma” também foi discutida, sendo que o seu uso que deveria combinar com o gênero da palavra escolhida por cada aluno. A mediadora escreveu no quadro as palavras que correspondiam ao medo de cada criança para que cada um localizasse o seu termo. Todos os passos da atividade foram realizados com autonomia pelos alunos, que, ao final, apresentaram para os colegas a sua quadra.

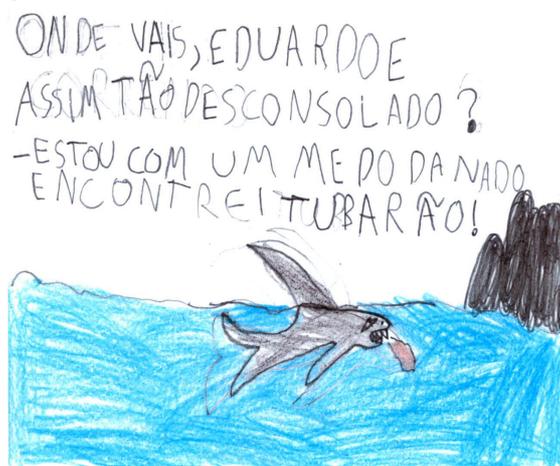


Figura 13: Trabalho de S25

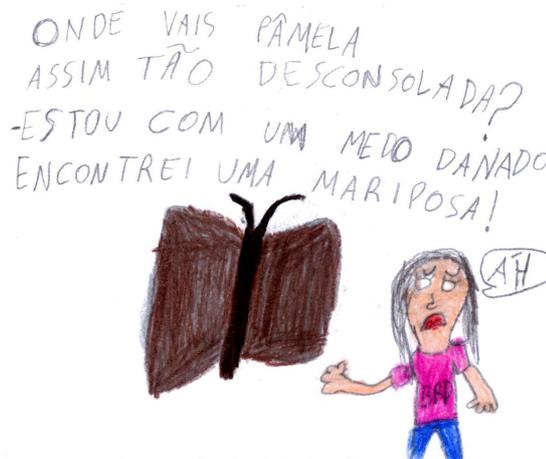


Figura 14: Trabalho de S18

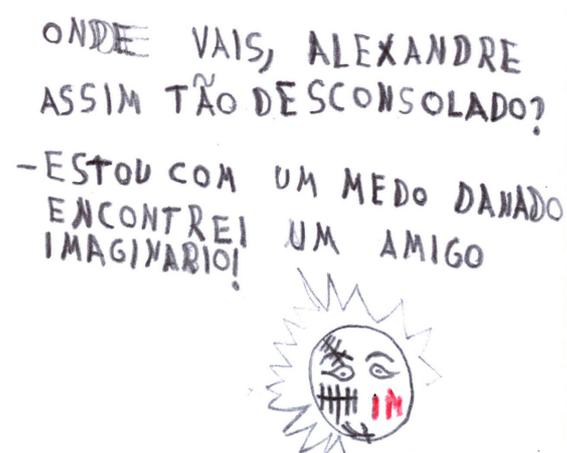


Figura 15: Trabalho de S16

Enquanto alguns alfabéticos já demonstravam ter superado questões ortográficas, como S3 (que escreveu, sem auxílio, “apanhar”, empregando o dígrafo corretamente), outros, como S7, que tinha como fala habitual dizer que “não conseguia escrever”, indicavam estar superando a fase silábica (escrevendo, por exemplo, “coba” - cobra).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA EXPERIMENTAL

O girassol tem esse nome porque ele é alto e porque fica perto do céu... Parece um sol quando as formigas andam.

(S1)

O grilo faz um barulhinho e fica dizendo o nome dele: “gri, gri, gri”...

(S8)

É bom ser borboleta porque dá pra ver o mundo lá de cima...

(S4)

Neste capítulo, apresentaremos a discussão sobre a aplicação dos roteiros de leitura dos cinco poemas. No capítulo anterior, as categorias foram organizadas verticalmente, de acordo com os elementos que emergiram da prática pedagógica. Agora, as mesmas categorias serão discutidas horizontalmente, tendo como objetivo analisar como o poético e a

apropriação do sistema de escrita alfabético foram compreendidos pelas crianças.

Este momento, portanto, constitui-se em um espaço de reflexão sobre a prática docente e sobre a aprendizagem dos estudantes e busca discutir os resultados da investigação prática e a relevância da proposta inicial delineada por nós nesta pesquisa.

5.1 PERCEPÇÃO DO POÉTICO

Nos tópicos a seguir, “Sentidos”, “Enigma”, “Musicalidade” e “Vivência corporal”, discutiremos as vivências que as crianças tiveram com o poético a partir de falas e ações identificadas durante a investigação em sala de aula.

5.1.1 Sentidos

As imagens apreendidas pelos alunos, durante a leitura dos poemas, constituiu parte importante desta pesquisa, tendo como objetivo identificar algumas formas de os estudantes compreenderem os textos poéticos. Desse modo, pudemos constatar duas hipóteses que permearam as discussões do estudo até o presente momento: a primeira, de que as crianças partem das suas vivências para significar o lido e a segunda, que diz respeito ao entendimento de que a poesia pode apresentar-se à infância como um modo de ampliação de sentidos do mundo e de si.

O encantamento e a admiração das crianças marcaram o desdobramento das leituras dos poemas d'*A arca de Noé*. Em diversas passagens dos relatos descritos no capítulo anterior, identificamos falas dos pequenos exaltando a novidade e a beleza da poesia. Enquanto o “O girassol” conquistou os leitores pela proposta lúdica, uma vez que a temática do brincar aproxima-se dos anseios infantis, “As borboletas” seduziram a turma pela beleza das cores e dos movimentos. Em ambas as situações de recepção, os roteiros procuraram atender às necessidades de brincar e de imaginar, inerentes à faixa etária da classe envolvida na pesquisa.

O apelo ao lúdico, identificado nos poemas escolhidos para levar às crianças, tornou a experiência prazerosa e significativa, como no caso de “O girassol”, em que a alusão à brincadeira no carrossel gerou identificação das crianças com as abelhas. Entendemos que a escolha por este poema para iniciar a série de roteiros de leitura favoreceu a recepção dos leitores à poesia. A imagem do girassol, que se mobiliza para brincar e se move para acompanhar as abelhas, marcou os alunos positivamente, pois, em várias situações escolares posteriores, eles revisitaram a temática – como quando pediam para cantar a música ou

brincar de roda com ela ou quando desenhavam, nas aulas de Arte, jardins com girassóis (figuras 18 e 19), ou, ainda, ao desenhar na calçada da escola e em cartinhas endereçadas à professora as mesmas flores.



Figura 17: Girassol criado por S18 em momento posterior ao estudo do poema, em uma atividade livre



Figura 18: S2 também em momento de criação livre com massa de modelar

As borboletas coloridas também passaram a integrar os desenhos feitos de modo espontâneo no espaço escolar, acrescentando vida às expressões artísticas da turma (figuras 19 e 20).



Figura 19: Desenho ilustrado por S24 em aula de Arte com temática livre



Figura 20: "Máquina de fazer mel" ilustrada por aluno durante a aula de Arte

A dúvida e o exercício do raciocínio também estiveram presentes durante o estudo dos poemas, principalmente em “A casa” e em “O ar (o vento)”, respectivamente. No primeiro caso, o conflito permeou as discussões sobre a imagem da casa, a qual as crianças não conseguiam materializar em seu pensamento. A partir de falas como as de S8, a qual afirma

que a casa do poema não é uma casa de verdade; de S4, o qual sugere que a casa é imaginária, e de S1, que constata que a casa não pode ser desenhada, os alunos foram percebendo que a imaginação estava provocada à construção de sentidos. Aos poucos, a classe entendeu que a proposta do poema era a de brincar com o ilógico, com o absurdo. Contudo, essa etapa de problematização do texto desestruturou os alunos, levando-os a, momentaneamente, deixar de fruir os dizeres da música já conhecida para buscar a compreensão do lido. Com o auxílio da professora, o *nonsense* passou a ser experienciado pela turma, que novamente sentiu-se à vontade para divertir-se com “A casa”.

Em “O ar (o vento)”, o preparo para a leitura do poema auxiliou a compor a atmosfera de mistério que envolvia o texto. A partir de adivinhas, as crianças vivenciaram a faceta enigmática da poesia, agradável ao público infantil pela capacidade de provocar curiosidade e riso. A atividade de pré-leitura, ainda, proporcionou a reflexão lógica como via para resolução dos enigmas. Partindo do ocultamento do título do poema, a professora favoreceu a experiência dos estudantes com o texto poético, o qual brincava com a lógica e instaurava a incerteza no leitor. Desse modo, as imagens apreendidas pelos estudantes foram ganhando forma ao longo da leitura, com auxílio de experimentos simples, os quais auxiliaram na construção do conceito de ar para, após, chegar ao entendimento do texto. Como realizado com os demais poemas da pesquisa, houve em “O ar” um momento de debruçar-se sobre as palavras, com o propósito de oportunizar que as crianças percebessem os diferentes modos de o poético constituir-se – neste caso, pelo enigma.

“O elefantinho” foi explorado tendo como foco as emoções das crianças. A experiência de compadecer-se diante do medo do elefantinho, assim como de reconhecer-se no bichinho medroso, enriqueceu o repertório psicológico dos pequenos, que chegaram a elaborar enunciados de consolo para o filhote assustado, como foi o caso de S8, ao pensar no que diria ao elefantinho: “Não precisa ter medo, é só um passarinho.”. O medo do elefantinho foi acolhido pelos alunos a partir da exposição dos medos de cada um em dois momentos da aplicação do roteiro (na fase de pré-leitura e de pós-leitura), procedimentos que apelaram para a sensibilidade e para a expressão dos sentimentos.

O conceito de eu-poético como uma voz distinta do autor foi sendo constituído de modo mais evidente em “O elefantinho”, pois a forma como o texto apresentava-se ao leitor (pelo diálogo) pôs em dúvida de quem seria a voz que conversa com o filhote. Diferentemente de “O girassol”, “A casa” e “As borboletas”, que apresentam uma voz narrativa ou de “O ar (o vento)”, enunciado em primeira pessoa, em que essa voz interage com o ser foco da poesia, tornando mais evidente a alternância de fala e a discriminação do eu-poético do elefantinho.

Alguns momentos de leitura dos poemas proporcionaram a interação dos estudantes com o eu-poético por meio de respostas orais, devido ao modo como a voz manifestou-se, como em “O girassol” e “O elefantinho”. No primeiro caso, o verso “-Vamos brincar de carrossel, pessoal?” apresentou-se como um convite à brincadeira, levando as crianças a responderem espontaneamente à pergunta, como previsto na análise dos textos realizada antes da aplicação dos roteiros. O segundo caso deu-se pelo fato de o poema sobre o elefantinho sensibilizar os alunos para o desejo de acalmá-lo. O resultado foram palavras de consolo, elaboradas a partir de vivências pessoais da classe. O nível de interação verificado em ambas as situações comprova a natureza interativa do texto literário, que provoca diversas reações no leitor, assim como mostra uma maneira de a poesia concretizar-se no plano da leitura: pelo desejo de inserção e de interferência no lido.

Recursos como vídeos e ilustrações dos poemas também auxiliaram os sujeitos no entendimento dos textos poéticos, promovendo intertextualidade. Em “A casa”, as duas animações possibilitaram que as crianças conhecessem outras maneiras de o poema ser interpretado. Ao assistirem aos vídeos e deparem-se com a transposição de uma leitura lúdica do texto, as crianças reencontraram-se, de certo modo, com o ludismo ilógico que inicialmente as havia encantando ao serem apresentadas à versão musical do poema. Houve, visivelmente, uma identificação dos sujeitos com o conteúdo dos vídeos, que reafirmou o absurdo e o humor como recursos principais de “A casa”.

Os vídeos de “Adriana Partimpim” e do grupo “Palavra cantada” também contribuíram para a construção de sentidos no estudo de “As borboletas”. Embora a versão musicalizada do poema estivesse vinculada diretamente à experiência da musicalidade, os vídeos expuseram maneiras de as borboletas serem apreciadas artisticamente, ampliando o posto no texto lido. O contato com a música “A borboleta e a lagarta” foi pertinente uma vez que a ilustração veiculada na obra *A arca de Noé* também apresentava como tema a transição de lagarta à borboleta. Contudo, não houve nenhum registro de atividade no sentido de estudo dos produtos visuais levados à turma. A questão, desdobrada em duas perguntas, lançada à classe ao final do segundo vídeo (“Será que a borboleta sabe que um dia foi lagarta? Será que a lagarta sabe que um dia vai voar?”) atuou como um convite à reflexão livre, a qual não foi orientada pela professora em momento posterior.

A compreensão dos textos valeu-se do uso do dicionário como recurso para a atribuição dos significados das palavras desconhecidas e revelou o envolvimento dos sujeitos, pois, em todas as situações em que o material foi utilizado pela professora, as escolhas coerentes feitas pelos alunos demonstraram que os mesmos estavam conseguindo

contextualizar os termos estranhos ao vocabulário dos estudantes.

A antecipação do sentido da palavra “desconsolado, em “O elefantinho”, por exemplo, oportunizou que as crianças aproximassem suas respostas do conteúdo dicionarizado a partir da leitura do texto e da ilustração. Fato semelhante ocorreu no estudo da palavra “gentil”, enquanto que o termo “francas”, relativo às borboletas gerou maior dúvida nos sujeitos. Neste último caso, o uso do dicionário foi válido para maior entendimento do texto.

As reações de surpresa, resultantes da reflexão que as crianças iam fazendo durante a leitura dos poemas, apresentaram-se de diversas formas ao longo da pesquisa. As frases que abrem este capítulo como epígrafes são exemplos de quanto os sujeitos mobilizaram o pensamento na busca pela compreensão do lido. Por meio de pertinentes e agradáveis interrupções feitas ao longo das leituras realizadas pela professora, surgiam comentários como o de S1, que encontrou uma maneira poética de explicar a razão de a flor chamar-se girassol e o de S4, o qual legitima a metáfora “O girassol é o carrossel das abelhas” a partir da argumentação de que a planta parece mesmo um brinquedo para os insetos ou quando S8 relaciona o ruído do grilo com o próprio nome do bicho e S4 aprova a temática de “As borboletas”, exclamando “que bonitinhas”. Os exemplos são inúmeros e encontram-se registrados nos relatos desta pesquisa, comprovando que a experiência com os cinco poemas escolhidos oportunizaram momentos privilegiados de exercício da sensibilidade, da imaginação e do raciocínio.

A busca por atribuição de sentidos para o lido mobilizou os sujeitos constantemente durante a aplicação dos roteiros de leitura, provocando admiração, risos, dúvidas e identificação nas crianças. Embora não houvesse tempo para a participação de todas durante as atividades de compreensão e interpretação dos textos, a classe experienciou o processo de significação do poético. Cada criança, a seu modo, contribuiu com a sua vivência e teve a oportunidade de pensar sobre o lido em companhia de seus colegas.

5.1.2 Enigma

Diversos foram os modos de as crianças vivenciarem a estrutura de enigma, comum à poesia direcionada ao público infantil, devido à receptividade dos pequenos para o mistério e o desafio. Os roteiros de leitura serviram-se de tal recurso poético, ora para envolver a classe nas atividades que encaminhariam à leitura - como foi o caso das etapas iniciais de “O girassol” e de “O elefantinho” -, ora aproveitando a estrutura do próprio texto (em “O ar”).

A atmosfera de enigma desafiou os estudantes tanto a elaborarem quanto a

descobrirem pistas sobre as palavras-chave do poema “O girassol”, servindo como uma estratégia contextualizadora bem como um incentivo à leitura que viria a seguir. De modo mais sutil, “O elefantinho” também contribuiu para a experiência poética, a partir do ocultamento da palavra “passarinho” ao final do texto apresentado à classe. Para completar o sentido do poema, foi imprescindível que os sujeitos adivinhassem do que o elefantinho havia sentido tanto medo.

Todavia, o enigma foi explorado com maior intensidade (e de diversas formas) no estudo do poema “O ar”. As adivinhas lidas pela professora na etapa de pré-leitura envolveram as crianças pela curiosidade e pelo humor. As respostas, quando reveladas, causaram reações de inconformidade nos sujeitos, que achavam graça da obviedade não ter sido enxergada por eles. Ainda houve outro encaminhamento dado ao recurso poético no poema, cuja própria estrutura do texto apresentava-se como um enigma. Pelo simples ocultamento do título, instaurou-se a dúvida e a curiosidade nas crianças. As pistas, desta vez, eram dadas ao longo da leitura, cabendo à classe o desvelamento. Mais adiante, na terceira etapa do roteiro, novamente recorre-se ao enigma, agora como modelo para a criação de adivinhas pelos alunos.

Pensar, portanto, na organização das palavras de modo que elas indiquem, mas não revelem sobre o que estão falando mobiliza o pensamento e auxilia as crianças a refletirem sobre a linguagem e a utilizá-la de forma mais elaborada, diferentemente da habitual. Assim, as situações em que o enigma foi utilizado como recurso, ou explorado enquanto estrutura, propiciaram o envolvimento dos estudantes com um modo lúdico de o poético manifestar-se pela palavra, seduzindo o público mirim.

5.1.3 Musicalidade

A sonoridade, presente nos poemas, principalmente pelas rimas, assonâncias e aliterações, permeou o estudo dos textos poéticos de *A arca de Noé*. O fato oportunizou que as crianças entrassem em contato com um dos modos de o texto artístico, voltado ao leitor iniciante, apresentar-se, assim como favoreceu o desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes em processo de alfabetização e letramento.

Embora os alunos já tivessem familiaridade com os jogos sonoros existentes entre as palavras - devido à frequência com que a turma fazia uso de jogos de alfabetização que envolviam rimas, letra e sílaba inicial compartilhada, palavra dentro de palavra, etc., anteriores à aplicação dos roteiros de leitura dos poemas, bem como tarefas que envolviam as

mesmas problematizações -, o estudo dos textos poéticos ampliou os conhecimentos dos pequenos em relação à estrutura sonora e de grafia das quais as palavras são constituídas. A partir do ludismo da poesia, foi possível desenvolver a sensibilidade dos estudantes para a musicalidade que envolve, tantas vezes, os textos trazidos para a sala de aula – sejam os dos roteiros, sejam outros como cantigas de roda, parlendas, adivinhas, trava-línguas, etc.

Em diversos momentos, simultâneos ou posteriores ao estudo dos textos poéticos d'*A arca de Noé*, identificamos avanços no reconhecimento da musicalidade ou mesmo nos recursos dos quais ela se serve para materializar-se na escrita. Durante a aplicação dos roteiros, por exemplo, as crianças interrompiam a professora para compartilhar com a turma suas descobertas em relação às palavras e versos (que, nos relatos do capítulo anterior, mesclam-se na categoria “leitura”) - foi o caso de S1 que, durante a leitura do poema “As borboletas”, percebe os pares de rimas que compõem todos os versos ou mesmo quando a classe consegue rapidamente completar oralmente os pares de palavras que combinam os sons finais (procedimento proposto pela professora durante a leitura de todos os textos poéticos). S1, ao entrar em contato com as adivinhas da atividade de pré-leitura do poema “O ar”, reconhece a semelhança de som entre as palavras “é” e “pé” (O que é, o que é? Anda deitado e dorme em pé.).

Em “O girassol”, a proposta era que as crianças se concentrassem nas relações de sons existentes entre as palavras, a fim de que a percepção auditiva pudesse desenvolver-se. De modo ainda sutil, os estudantes identificaram pares de palavras com semelhanças sonoras e, assim, perceber a musicalidade como um recurso poético agradável. Ao acharem graça das combinações de palavras e do efeito da relação de uma com a outra, repetiam-nas, celebrando a novidade. Dentre os cinco poemas estudados, o primeiro foi o que mais encantou os pequenos leitores, que em inúmeros momentos posteriores do estudo recorreram à música “O girassol” para integrar situações de brincadeira e relaxamento. Tornou-se recorrente, ao final das manhãs de aula, a professora perguntar qual música a turma gostaria de cantar primeiramente, e “O girassol” ser a mais lembrada pelas crianças.

Diferentemente do proposto no primeiro roteiro de leitura, o segundo, de “A casa”, visou à ampliação do reconhecimento das semelhanças sonoras atendo-se, inicialmente, aos finais das palavras, para após ampliar o estudo aos pares de rimas. Como o texto não era novidade para a turma (que já o conhecia em formato de música), o roteiro direcionou o olhar dos alunos para a estrutura que tanto lhes agradava na canção. As crianças puderam identificar recursos sonoros usados pelo eu-poético para a construção do texto que garantiam a adesão à leitura e ao canto.

Em “As borboletas”, houve um avanço na relação dos estudantes com o texto, ficando perceptível a fusão entre a sonoridade e os sentidos dos versos no momento da leitura. As crianças deram indícios de que sentiram necessidade não apenas de buscar os pares de rimas, mas também a relação de sentidos entre um verso e outro. Embora a brincadeira de pré-leitura direcionasse a atenção dos alunos para os sons das palavras, a leitura do poema pareceu oportunizar que as crianças enxergassem o todo do texto, dando ênfase não aos termos isoladamente, mas ao desdobramento da leitura. A novidade que o eu-poético trouxe aos leitores infantis residia nas qualidades das borboletas, que as crianças iam tomando conhecimento à medida em que a leitura desdobrava-se, servindo-se das rimas para dar sentido ao lido.

O quarto poema estudado, “O ar”, apresentou-se às crianças como um enigma marcado essencialmente pelo ritmo. A cada verso lido, uma nova informação encaminhava os leitores para a elucidação do desafio. Cada verso correspondia-se com o seguinte pela métrica, causando expectativa na turma, envolvendo-a sutilmente. O ritmo constante da leitura foi o recurso que seduziu os alunos ao longo do texto, desdobrando-se no par de palavras “comum-pum”, que retoma a evidência sonora mais empregada nos poemas estudados, a rima. A musicalidade, no caso de “O ar”, pautou-se no ritmo e na métrica para conferir ludicidade à brincadeira de adivinhação proposta pelo texto poético. O resultado da relação das crianças com o poema foi satisfatório, pois as mesmas sentiram-se desafiadas a adivinhar o que se escondia por trás da descrição do eu-poético. A atmosfera de “O que é, o que é?” tomou conta da sala de aula desde a fase inicial de estudo do texto, a partir de elementos externos a “O ar”, no caso, as adivinhações lidas pela professora.

O último poema apresentado à turma deu continuidade à experiência iniciada em “As borboletas”, cujo foco de observação das crianças espontaneamente voltou-se para a unidade do texto. Na primeira leitura de “O elefantinho” feita pela professora, os estudantes vivenciaram o diálogo melódico travado entre o eu-poético e o elefantinho, parecendo buscar palavras que rimassem ao mesmo tempo em que completassem em sentido o texto. O fato demonstrou um avanço dos estudantes no sentido de compreender que as palavras, além de serem escolhidas para causar o efeito sonoro desejado, precisam fazer sentido entre si, ao gerar unidade maior de sentido.

Os jogos, oferecidos como atividade de quase todos os roteiros de leitura, embora estivessem mais voltados à alfabetização, potencializaram a reflexão sobre a estrutura sonora das palavras e das semelhanças de som e grafia existente entre elas. Algumas vezes, inclusive, o texto poético era retomado oralmente pelos estudantes (pela leitura, pelo canto ou pela

recitação), a fim de identificar pares de palavras, por exemplo. A musicalidade, portanto, serviu como norte em diversas situações de aprendizagem do grupo. A experiência com a sonoridade da poesia auxiliou as crianças de todos os níveis de leitura e de escrita a perceberem as coincidências e modos de as palavras apresentarem-se tanto na sonoridade quanto na escrita.

A experiência com a musicalidade também foi contemplada pelos videoclipes levados às crianças em diversos momentos do estudo dos poemas. A partir dos recursos audiovisuais, os alunos ampliaram os sentidos apreendidos dos textos de um modo lúdico a partir da interpretação dada aos poemas em cada vídeo.

A sonoridade ainda permeou os exercícios de criação poética, cujas produções escritas tinham como objetivo organizar a linguagem de modo lúdico e harmônico – o que encaminhou as crianças para a exploração do ritmo, da métrica e das rimas, como no caso das atividades de pós-leitura de “A casa” e “As borboletas”. Em ambas as situações mencionadas, identificamos preocupação das crianças em manter certa ordem métrica, tendo como base o poema original. Por exemplo, S19, ao participar da elaboração da quadra da casa “esquisita”, designada para seu grupo, chega à palavra “Quita”, que os colegas acolhem como um nome próprio (“Era uma casa/Muito esquisita/Não tinha amigos/Só dona Quita”). Tal fato demonstra esforço para respeitar o ritmo dos poemas e o desejo de manter essa qualidade artística em suas criações literárias.

O mesmo movimento em direção à harmonia encontramos nas quadras construídas pelos demais grupos, que, de igual forma, demonstraram consciência rítmica e sonora. Nas situações de criação poética, relatadas nesta pesquisa, as crianças tiveram a oportunidade de debruçar-se sobre a musicalidade - familiar e inerente ao universo infantil - a fim de, a partir dela, obter produtos poéticos. Desse modo, nas situações em que houve contato das crianças com os textos d'*A arca de Noé*, as mesmas puderam encontrar em ritmos, métricas, rimas, assonâncias e aliterações um modo harmônico e lúdico de a poesia materializar-se à infância, pelo som.

5.1.4 Vivência corporal

A vivência dos poemas pelo corpo auxiliou as crianças na compreensão e na interpretação dos textos poéticos, assim como tornou a experiência mais interessante e marcante. Foram momentos em que os sujeitos brincaram, manusearam materiais diversos, realizaram experimentos simples e representaram movimentos e versos, envolvendo a

participação de todo o grupo.

A brincadeira de roda, criada a partir do poema “O girassol”, foi a primeira atividade que envolveu pontualmente o corpo na aplicação dos roteiros de leitura. Por ela, os alunos recriaram o ludismo da poesia anteriormente lida. Para refletir sobre o ilogismo de “A casa”, os sujeitos foram convidados a construir suas casas, utilizando materiais diversos. A tarefa auxiliou no entendimento da proposta de humor do poema, fundamentada na subversão da lógica. Na sequência, em “As borboletas”, o improvisado, a encenação e a interpretação dos movimentos e das características de cada cor de borboleta contemplou a apropriação do texto pelos outros sentidos do corpo. Da mesma forma, “O ar (o vento)” oportunizou momentos de representações com o corpo e de experimentos, os quais levaram em conta os enunciados do poema. Por fim, os apuros passados pelo elefantinho medroso também foram vivenciados pelas crianças por meio da dramatização.

Entendemos, como Larrosa (2007) afirma, que a experiência passa pelo corpo, pelos sentidos. Assim, as atividades propostas a partir do movimento auxiliaram na compreensão dos textos poéticos, tornando mais viva e enriquecedora a interação das crianças com a poesia. Nas atividades de exploração do corpo, os estudantes experimentaram seus pensamentos e suas emoções a partir da poesia. Pelo sensorial, os sujeitos riram, admiraram, questionaram, sentiram o poético e aprenderam, complementando a leitura reflexiva proposta.

5.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os tópicos a seguir, “Leitura” e “Escrita”, referem-se à apropriação que as crianças fizeram do sistema alfabético de escrita durante os estudos dos cinco poemas de *A arca de Noé*. A discussão pretende, ainda, apontar as situações de letramento que foram proporcionadas aos alunos, bem como a atitude destes diante dos textos literários, tendo em vista a reflexão sobre a relevância desta pesquisa-ação.

Considerando a nomenclatura exposta no Quadro 2 da página 60, a classe de alfabetização participante da nossa pesquisa apresentou, ao longo do ano, a seguinte evolução na escrita:

Quadro 12: Resultados dos testes de escrita dos alunos da classe experimental

ACOMPANHAMENTO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DOS ALUNOS - 2013			
ALUNO	AVA 1	AVA 2	AVA 3

S1	2B	2A	3A
S2	1C	3A	3B
S3	2B	3B	3C
S4	1C	2B	3A
S5	1B	1C	2C
S6	1C	2A	*
S7	1B	2B	2C
S8	2C	3B	3C
S9	2B	3B	3C
S10	1C	2C	3A
S11	1A	1B	1B
S12	1B	1B	1B
S13	1A	1B	1B
S14	1B	1B	1C
S15	1B	1B	1B
S16	1A	1C	1C
S17	1B	1B	1C
S18	2B	3A	3B
S19	1C	3A	3C
S20	2A	2C	*
S21	1B	2B	3A
S22	1B	1C	2B
S23	1B	1C	2B
S24	2B	3A	3B
S25	1B	2A	2B
S26	1B	1C	2B
S27	1B	1C	2B
S28	1B	1C	2C

* Aluno transferido para outra escola.

As informações dadas indicam que o nível de alfabetização dos alunos no início do ano letivo correspondia ao estágio inicial do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita. Ao longo da aplicação dos roteiros de leitura, fomos promovendo situações de letramento que favoreceram – além de compreensão, interpretação e construção de sentidos para os textos – a leitura e a escrita.²⁵

Consideramos que as intervenções pedagógicas, oportunizadas pelo estudo dos textos poéticos, auxiliaram os alunos na apropriação da escrita alfabética, assim como contribuíram

²⁵ Os roteiros de leitura foram aplicados entre o mês de junho e o mês de agosto, ou seja, os resultados apresentados nas tabelas de apropriação da leitura e da escrita alfabética referem-se a um conjunto de atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo, incluindo o estudo dos textos poéticos.

para a aprendizagem da leitura, conforme resultados da planilha elaborada por mim para fins de acompanhamento do processo de desenvolvimento da leitura dos sujeitos submetidos a esta pesquisa. Ao final de cada trimestre, era realizado um teste de leitura com as crianças com quinze palavras que apresentavam estrutura silábica que ia desde a monossílaba até a polissílaba, com sílabas simples e complexas. A leitura era realizada individualmente por cada aluno, na sala de aula, e os resultados anotados em uma planilha, de acordo com a seguinte legenda:

NL - não lê LI - letra inicial SI - sílaba inicial SS - palavras com sílabas simples
 SC - palavras com sílabas complexas FT - frases ou pequenos textos

Quadro 13: Nível de leitura dos alunos da classe experimental

Aluno	AVA1	AVA2	AVA3
S1	SI	SS	FT
S2	SS	SC	FT
S3	SI	SC	FT
S4	NL	SI	SS
S5	NL	SI	SS
S6	LI	SS	*
S7	NL	SI	SC
S8	SI	SC	FT
S9	SS	F	FT
S10	LI	SS	SC
S11	NL	NL	LI
S12	NL	NL	NL
S13	NL	NL	LI
S14	NL	SI	SS
S15	NL	LI	SI
S16	NL	LI	SI
S17	NL	SI	SS
S18	SI	SC	FT
S19	SS	SC	FT
S20	LI	SS	*
S21	LI	SS	SC
S22	NL	SI	SS
S23	NL	SI	SS
S24	SI	SC	FT
S25	NL	LI	SS
S26	NL	SI	SS

S27	NL	SI	SS
S28	NL	SI	SS

* Aluno transferido para outra escola.

Assim como na escrita, a maioria dos alunos apresentou bom desempenho, ao longo do ano, na aprendizagem da leitura. Lembramos que os testes foram realizados sempre coletivamente, o que sabemos não ser a condição ideal. Nos testes de leitura, cada aluno era chamado, individualmente, à mesa da professora para ler a lista de palavras, enquanto os demais colegas realizavam uma atividade paralela.

5.2.1 Leitura

As práticas de leitura foram constantes e variadas ao longo da aplicação dos cinco roteiros. De forma individualizada, em duplas ou trios, em grupos de quatro ou cinco componentes ou mesmo coletivamente e pela voz da professora, a leitura esteve presente, ora tendo como foco os textos poéticos, ora palavras em contexto de jogo ou a partir dos próprios poemas. Desse modo, houve a necessidade de as crianças manterem uma postura leitora durante o estudo, a fim de se apropriarem dos textos e, ainda, desenvolverem sua habilidade de leitura.

A primeira leitura dos poemas, sempre realizada pela professora, que os apresentava em um cartaz, favoreceu a prática social de ler em grupo. Por serem textos de fácil memorização, logo as crianças passavam a participar da leitura, algumas por decorarem os versos, outras em virtude de já conseguirem ler. O fato de, a cada início de aula, os sujeitos serem envolvidos na leitura dos poemas, contribuiu para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo do grupo, pois, mesmo os alunos que ainda não liam de fato, puderam interagir com os textos.

As atividades de compreensão e interpretação dos poemas, que discutiam sentidos, sonoridade ou grafia das palavras, sempre retomavam o texto escrito no cartaz, o que auxiliava as crianças a perceberem que se falava de expressões ou termos que faziam parte de algo maior, de um todo. Nas atividades que envolviam a leitura e organização de palavras (como nos jogos e nas tabelas), o texto escrito também era utilizado como recurso de pesquisa, no qual as crianças, orientadas pela professora, buscavam recuperar e localizar informações pontuais.

Houve, ainda, situações de aprendizagem em que o foco eram as palavras dos jogos ou

atividades organizadas em tabelas, tendo em vista a prática da leitura. A busca por pares de rimas em jogos oferecidos durante o estudo de “O girassol” e “A casa”, por exemplo, visavam à análise fonológica, enquanto que o jogo “Palavra dentro de palavra”, também utilizado em “O girassol”, e as tabelas apresentadas em “As borboletas” e em “O ar (o vento)” tinham como finalidade a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. Evidentemente, os sujeitos que se encontravam avançados em compreensão do sistema alfabético de escrita apresentaram maior desenvoltura em atividades deste tipo, cuja exigência recaía sobre a leitura autônoma. Por isso, nesses momentos, as crianças eram organizadas em grandes grupos, com os níveis mesclados, ou mesmo a tarefa era realizada coletivamente, com a professora convidando alguns alunos para responder no quadro, enquanto os demais os auxiliavam.

Como havia alunos em todos os níveis de apropriação do sistema de escrita, foram proporcionados momentos em que os sujeitos mais experientes na leitura eram reunidos com os menos experientes, com o propósito de os mais avançados auxiliarem os que se encontravam em nível anterior, segundo orientação vigotskiana (1998). Em outras situações de leitura, as crianças foram reunidas por nível de dificuldade para que a professora pudesse atender às necessidades específicas de cada grupo. Desse modo, tanto a organização de grupos heterogêneos quanto a de homogêneos foram estratégias utilizadas durante o estudo, com o propósito de oportunizar a interação e aprendizagem.

A mediação da professora, durante os diversos momentos de leitura (do texto, de palavras ou das fichas dos jogos), buscou auxiliar os estudantes em tal processo de aprendizagem. Ao longo da aplicação dos roteiros, inúmeros foram os momentos em que os alunos foram requisitados a identificar a letra e a sílaba inicial das palavras, a letra final e as terminações, assim como a observarem as semelhanças ou não de grafia. O estudo constante das rimas oportunizou que os sujeitos percebessem que palavras com sentidos distintos poderiam compartilhar as mesmas letras ou mesmo que uma palavra poderia guardar outras palavras em sua estrutura (como carrossel). Tais procedimentos iam orientando a prática de leitura das crianças, constituindo-se em exercício de reflexão sobre o sistema de escrita.

Podemos considerar, em vista do exposto, que os constantes momentos de reflexão sobre a escrita auxiliaram as crianças na compreensão do sistema alfabético, uma vez que as mesmas foram constantemente envolvidas em situações em que a atenção do grupo voltou-se, exclusivamente, para as palavras, seus sons e sua grafia, exigindo dos sujeitos uma postura reflexiva. Leitura exige esforço mental, exercício do raciocínio e reflexão sobre o código escrito, movimentos intelectuais requisitados ao longo das atividades realizadas. As crianças

ainda puderam interagir, discutir, levantar hipóteses sobre a sua leitura em diversas circunstâncias, condições propícias ao entendimento da função social da escrita e, ainda, ao desenvolvimento de uma postura de leitor literário crítico e atuante, sem descuidar da fruição.

5.2.2 Escrita

Analisando o estudo dos cinco poemas de *A arca de Noé*, podemos afirmar que a escrita teve como foco a criação poética dos estudantes, pois o objetivo, ao planejarmos os roteiros de leitura, era que as crianças vivenciassem uma oficina de poesia. Sendo assim, o exercício da escrita individual ficou em segundo plano, uma vez que foi priorizado o processo de elaboração oral dos textos poéticos, tendo a professora como meio de registro das invenções.

A experiência com a linguagem poética, portanto, ultrapassou os limites da leitura dos poemas e estendeu-se para a articulação do pensamento com as palavras, considerando sentidos, ritmos, métricas e rimas e tendo como produto as produções dos alunos. No caso de “O girassol”, primeiro poema apreciado, a construção escrita não teve como preocupação ou exigência que os sujeitos observassem a musicalidade, mas sim os sentidos. A partir da pergunta “Pode ou não pode brincar no carrossel das abelhas”, a classe deveria elaborar respostas que justificassem a permissão ou proibição da entrada dos insetos no brinquedo. Como pudemos verificar no capítulo anterior, os pequenos mobilizaram o pensamento de forma sensível e criativa, originando enunciados interessantes, como S8, ao sugerir que o grilo poderia cantar uma musiquinha para os amigos brincarem e S1, que argumenta que o vaga-lume pode iluminar o brinquedo para que a brincadeira continue.

O segundo roteiro de leitura tinha a proposta de envolver os sujeitos em criações poéticas que se valessem da musicalidade. O ritmo, a métrica e a rima estavam tão presentes na experiência da classe com “A casa”, que as crianças tentavam medir os versos que iam sendo elaborados ao ritmo da música já conhecida. Tal estratégia não havia sido sugerida pela professora, fato que indicou o quanto a busca pela harmonia sonora estava presente no propósito dos grupos. Essa preocupação com a musicalidade resultou em divertidas quadras que, assim como o poema original, apelaram para o ilogismo algumas vezes.

Em “As borboletas”, a escolha por palavras que favorecessem a métrica e a rima foi uma solicitação explícita da professora, por considerar a classe mais experiente naquela etapa de estudo em relação às escritas anteriores. A mediação durante o processo de construção dos dísticos orientava para o cuidado com o efeito sonoro, sugerindo a troca, inserção ou

supressão de palavras quando fosse necessário. Como o grau de dificuldade foi um pouco maior nessa proposta de escrita, a professora acabou encaminhando a criação dos versos à apreciação da turma, oportunizando que todos os alunos sugerissem melhorias nos textos. A finalização do trabalho, portanto, deu-se de modo coletivo, com intervenção significativa dos sujeitos.

A produção escrita em “O ar (o vento)” foi a que apresentou maior grau de complexidade, pois as crianças necessitaram voltar o raciocínio para a elaboração de um texto que, ao mesmo tempo, desse pistas e não revelasse a resposta do enigma. Ao lado dessas exigências, o ludismo precisava estar presente nas criações. Entretanto, as adivinhas elaboradas acabaram não se apresentando como um desafio aos demais grupos, devido às características atribuídas aos elementos ocultos (água, fogo e terra) - os alunos não conseguiram criar imagens inusitadas e lúdicas nas suas adivinhas. Concluímos que a elaboração desse tipo de texto exige um nível de desenvolvimento do pensamento e da linguagem o qual os sujeitos da pesquisa ainda não haviam atingido. Por isso, as produções permaneceram no plano do concreto, indicando atributos comuns aos elementos designados a cada grupo.

Diferentemente das propostas anteriores, o último roteiro de leitura contemplou a escrita individual das crianças em dois tempos distintos: durante a atividade de pré-leitura, na qual cada sujeito escreveria o nome do que lhe causava mais medo e, na última etapa do roteiro, cuja tarefa retomou as palavras escritas na fase inicial, agora contextualizadas por uma estrofe adaptada do poema “O elefantinho”. Todavia, embora os alunos tivessem sido solicitados a escrever palavras individualmente, o foco mais uma vez recaiu na criação poética coletiva. A partir de uma estrutura de estrofe pré-estabelecida pela professora, os estudantes inseriram sua vivência, podendo falar sobre os seus medos. O texto, inicialmente incompleto, passou a ganhar sentido com as ideias das crianças.

Em todas as situações de elaboração dos textos, os sujeitos tiveram a oportunidade de expressar seus pensamentos e emoções e de experimentar a musicalidade e o jogo de sentidos, inerentes à poesia. Nessas situações, o esforço da mediação dirigiu-se sempre para o processo de criação dos textos, com o objetivo de oportunizar a vivência com a escrita poética. Sendo assim, entendemos que esse exercício foi contemplado nos roteiros de leitura, de formas e em níveis diferentes, garantindo às crianças a presença da poesia na sala de aula como um modo de apropriar-se da linguagem e de refletir sobre ela.

Quanto à leitura e à escrita no âmbito da apropriação do sistema alfabético, não construímos dados suficientes para afirmar se houve avanço ou não com a aplicação dos

roteiros de leitura. Os testes que temos são os aplicados ao final de cada trimestre, com vistas ao acompanhamento da evolução na escrita dos alunos (quadro). Tendo esse material como referência, podemos informar que, aproximadamente, 90% da turma apresentou avanços na leitura e na escrita. Contudo, lembramos que, paralelo aos roteiros, os estudantes realizavam outras atividades que favoreceram a compreensão do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Mesmo considerando todas as variáveis acima citadas, acreditamos que o contato com o ludismo, com a multiplicidade de sentidos e com a musicalidade dos textos poéticos tenha favorecido o letramento da turma. A estrutura rica dos poemas, que dialogaram com cantigas de roda, canções e adivinhas contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre a linguagem como um mecanismo de interação e de expressão do pensamento e das emoções. As crianças brincaram com as palavras e construíram imagens que influenciam qualitativamente na leitura do texto literário e na escrita, na medida em que experimentaram o uso criativo da linguagem pela e para a poesia.

Ao final desta análise, contudo, constatamos que poderíamos ter pesquisado somente a mediação da leitura de poesia como objeto de fruição e sensibilização, e desconsiderar o processo de alfabetização que as crianças vivenciavam. Em alguns momentos, a ludicidade ficou em segundo plano, sendo priorizadas atividades puramente de compreensão do sistema alfabético de escrita. Por outro lado, ignorar a leitura e a escrita como habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes seria tarefa complicada de solucionar, pois os roteiros de leitura tomavam tempo significativo das aulas, tornando necessária a mescla entre a abordagem da literatura e a prática de alfabetização. O que sempre procuramos ter como norte em nossas ações de mediação foi a proposta de letramento, a qual subjaz as práticas de leitura literária e de alfabetização. Por isso, ainda, que não potencializamos em nosso referencial teórico o conceito de alfabetização, embora os relatos evidenciem nossa proposta de trabalho fundamentada na prática de “alfabetizar letrando”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de fechamento deste estudo, situação que nos leva a refletir sobre nossa experiência poética e apontar caminhos que oportunizem a continuidade da exploração do tema. Na primeira parte deste tópico, a prática docente e as concepções teóricas e metodológicas que a subjazem merecem destaque, principalmente nos aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, à poesia e à mediação. Na segunda parte da discussão, de natureza propositiva, indicaremos algumas possibilidades de desdobramento para as questões abordadas.

No ambiente escolar, a apropriação dos saberes fica sob responsabilidade do professor, pois é ele quem planeja e orienta o processo de aprendizagem. Tal condição não significa que o aluno seja um sujeito passivo, sem vontade e poder de atuação sobre os saberes; sugere que, à medida que os objetos do conhecimento vão se tornando mais complexos, o mediador assume a função de organizar o processo de compreensão da realidade e de elaboração de conceitos, tendo em conta a individualidade do aprendente. Portanto, problematizar, investigar, analisar, refletir, elaborar, dentre tantas outras, são ações que, na vida escolar,

devem estar presentes na prática docente, possibilitando que o estudante seja o protagonista da própria aprendizagem.

A mediação docente, que tem como objetivo promover a interação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, demonstra sua natureza intencional no sentido de revelar concepções e intenções de quem a pratica. Desse modo, é necessário que o professor que se propõe a ser um promotor de aprendizagens conscientize-se do seu papel interventor e sistematizador diante do saber e dos estudantes. O pressuposto, em tal caso, é que o avanço destes seja favorecido em virtude do olhar especializado e mais experiente do educador sobre o mundo. As crianças, em especial, necessitam desse apoio para organizar seu pensamento, elaborar conceitos para as coisas que as cercam e, aos poucos, irem construindo sua identidade. Nesse caso, a leitura e a escrita, objetos de nosso estudo, raramente se dão de modo espontâneo; é preciso que alguém auxilie o estudante a construir tal conhecimento.

O processo de compreensão do sistema alfabético, assim, exige atenção e reflexão, além de desejo e curiosidade da parte de quem aprende. Mais uma vez, cabe ao mediador oportunizar vivências com a linguagem que favoreçam o pensamento analítico e reflexivo e mobilizem o interesse da criança. Nesse caso, intervenções como a realizada em nossa pesquisa possibilitam, a partir de um contexto lúdico, o estudo da linguagem no âmbito estético e cognitivo. Compreendemos, a partir dos resultados obtidos pelo presente estudo, que a poesia é um caminho para potencializar a alfabetização na perspectiva do letramento, em consonância com o que propõem os estudos sobre o tema, como os de Magda Soares (1998), dentre outros mencionados neste trabalho.

Demonstramos que o planejamento comprometido com a aprendizagem, o respeito à potencialização dos saberes prévios dos alunos e a mediação pautada na afetividade resultam em vivências significativas em sala de aula, tanto para o professor quanto para o estudante. A exploração da oralidade, da pergunta provocadora e do diálogo pode promover o desenvolvimento da competência argumentativa das crianças, descobertas e compartilhamentos. Há, portanto, valor na pesquisa-ação para o docente, que aprende enquanto ensina.

Ao longo da aplicação dos roteiros, a leitura, na maior parte das vezes, deu-se pela voz da mediadora, o que não impossibilitou que os alunos tivessem um comportamento leitor, pois entendemos que uma das etapas do ato de ler é a escuta do texto oralizado. Da mesma forma, as escritas coletivas ocorreram pelas mãos da professora, dando maior liberdade para os pequenos expressassem de forma criativa seu pensamento.²⁶ Ambas as práticas nos

²⁶ Entendemos que a centralidade no professor constitui uma etapa do processo de alfabetização e letramento,

oportunizaram observar modos como a realidade pode ser apreendida sob a perspectiva infantil. Quando à criança é dada voz, a sensibilidade se revela, pois a infância traz, assim como a poesia, um olhar novo sobre mundo, liberto da racionalidade conceitual. Ao nosso ver, os dois procedimentos propiciaram situações de letramento.

Todavia, não é tarefa simples atingir a sensibilidade da criança; os pequenos inquietam-se diante do desafio e da dúvida, encontrando no lúdico formas de interagir e entender o mundo. Assim, a poesia, a exemplo da nossa pesquisa, pode ser levada à escola para provocar o encantamento e a curiosidade infantil pela linguagem verbal. A atenção e o pensamento podem ser trabalhados para atuar diante da linguagem poética, que escapa do ordinário, por ser incomum e sutil.

Em nosso estudo, ficou evidente a capacidade imagética que as crianças guardam em si, demonstrada pelo desejo de significar o lido, dando sentido ao mundo pelas palavras. Também vivenciamos o estado de alegria em que as crianças ficavam ao entrar em contato com a sonoridade e a ludicidade dos textos poéticos. Esse exercício, intelectual e sensível, deveria estar mais presente na vida escolar, pois alimenta o desejo de saber. A poesia, por trabalhar com a palavra de modo inédito, surpreende a criança que, desafiada a reorganizar seus conhecimentos, constrói novas relações com a linguagem, ampliando sua percepção humana e atuação social.

O olhar infantil, no ambiente escolar, merece ser desenvolvido para a apreciação das potencialidades e da diversidade da linguagem. As palavras precisam interagir com o interlocutor para que este as valide. Assim, a poesia, potencialmente carregada de sentidos, sempre espera que alguém olhe para ela e a signifique. A criança aprende a olhá-la com sensibilidade e senso investigativo sobre as possíveis imagens e sobre a estrutura linguística, desde que ao lado dela exista um mediador com esse propósito. Desse modo, a interação com a língua dar-se-á de maneira contextualizada e significativa para o estudante.

O letramento literário que Cosson (2006) propõe pode se dar, dentre outras ações de estímulo e incentivo à leitura, a partir do planejamento pedagógico que contemple a aprendizagem sistematizada, conforme os roteiros elaborados e aplicados nesta pesquisa – ou de sequências didáticas, de acordo com nomenclatura do autor. Para nossa intervenção pedagógica, escolhemos a metodologia de Saraiva (2001), mas existem outras que podem ser empregadas como princípios de trabalho para a efetivação da leitura literária.

Entendemos que o planejamento de ações confere segurança ao mediador ao nortear sua prática, enquanto que, para os estudantes, estabelece-se uma consciência de continuidade

 não excluindo a importância da leitura e da escrita individual de cada criança.

e aprofundamento do conhecimento - durante as práticas de leitura com a turma, as crianças relacionavam as atividades que estavam sendo feitas no presente com situações vivenciadas nos roteiros anteriores, assim como demonstravam grande expectativa em relação ao estudo que viria na sequência. Desse modo, o planejamento e a rotina mostram-se como aliados nas propostas de aprendizagem efetivadas na escola.

Entretanto, sabemos da insegurança que os professores sentem de levar a poesia à sala de aula. Eu também sentia tal temor. O medo do desconhecido nos desestabiliza. A prosa - não menos importante - acompanha nossa relação com a literatura desde a infância, quando os contos de fadas, os desenhos animados, as telenovelas e mesmo os relatos do cotidiano, por vezes incrementados pela imaginação (e por invenções), marcam a nossa relação com a narrativa. O que muitos de nós, educadores, não percebem é que a poesia também acompanha-nos desde o princípio da nossa vida, principalmente pela musicalidade, jogo de sentidos e brincadeiras com o corpo, e, por isso, deveria estar presente em nossas práticas pedagógicas.

A fim de superar a lacuna que existe na formação da maioria dos professores em relação à abordagem da poesia na sala de aula, apontamos a necessidade de instrumentalizar esses profissionais por meio de cursos de mediação da leitura de poesia, que poderiam ser oferecidos pelas redes de ensino a partir da orientação do MEC, a quem, inicialmente, caberia a sistematização dos estudos da área de letramento e mediação de leitura literário, a fim de instrumentalizar as redes de ensino, evitando, desse modo, equívocos conceituais, que apenas fortalecem a prática utilitarista da literatura infantil. Nesses encontros, o foco deve estar direcionado às discussões acerca da natureza artística do texto poético e às estratégias pedagógicas que podem ser criadas para seu uso no contexto de letramento literário.

Ainda em âmbito nacional, faz-se necessário que as políticas governamentais de incentivo e fomento à leitura literária fortaleçam e ampliem ações que efetivem a formação de leitores no espaço escolar a partir de investimentos em espaços de leitura e na formação continuada dos professores mediadores dessa aprendizagem. Além disso, compreendemos que deveria ser ampliada a quantidade de exemplares distribuídos a cada escola pelo PNBE, para que os estudantes pudessem ter mais condições de acesso à leitura literária na biblioteca escolar, uma vez que nem sempre as obras adquiridas pelas escolas são de qualidade. Em todas essas ações, faz-se imprescindível que a poesia seja contemplada como uma manifestação peculiar da linguagem verbal, que pode proporcionar às crianças experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento pleno.

Ao sistematizarmos os resultados da aplicação dos roteiros de leitura dos poemas,

evidenciamos que há uma justificativa pertinente para o valor que se tem atribuído ao texto poético em estudos de centros que investigam questões relativas às áreas de educação e linguagem, como é o caso do CEALE (UFMG) e do CEEL (UFPE), assim como no programa de formação de professores alfabetizadores do PNAIC e, ainda, em documentos que orientam as práticas educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais), em obras teóricas sobre o tema e nas pesquisas de pós-graduação. O esforço e o investimento na inserção da poesia fundamentam-se, nesses casos, na preocupação de propiciar experiência estética e interação com a linguagem verbal no início da escolarização dos estudantes, quando estes, muitas vezes, ainda trazem vivas as experiências poéticas da primeira infância. Na análise dos resultados da mediação da leitura dos poemas, a exemplo do que os estudos mencionados apontam, há indicações de que a exploração dos recursos sonoros da poesia contribui para a alfabetização e o letramento infantil.

Depois dos estudantes interagirem com os poemas de *A arca de Noé*, a partir de mediações intencionais de poesia que priorizaram a musicalidade, por meio de rimas, assonâncias e aliterações, o ritmo e o ludismo do *nonsense*, chegamos à conclusão de que a experiência os auxiliou a entender e a viver o poético e também contribuiu para a alfabetização por meio do letramento.

Contudo, tanto os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental quanto o PNAIC (tendo como referência o material de formação produzido pelo CEEL) não aprofundam a discussão sobre o texto poético veiculado em obras literárias. A ênfase incide sobre a exploração da musicalidade da poesia folclórica (cantigas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, etc.) para a prática de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, é possível identificar certo silenciamento do PNAIC, em suas propostas de estratégias de alfabetização e letramento veiculadas nas unidades de estudo, no que se refere à exploração dos acervos literários do PNBE. A maior parte dos estudos utiliza as obras paradidáticas dos Acervos Complementares do PNLD²⁷ como recurso de apoio para o processo de alfabetização e formação do leitor. Embora não desejemos a instrumentalização da poesia para fins pedagógicos, também não queremos vê-la à margem do processo de aprendizagem da leitura e da escrita infantil. De acordo com os resultados da nossa investigação, é possível entrelaçar poesia e alfabetização sem apagar a experiência estética, tendo em vista que as crianças potencializam suas aprendizagens a partir da interação com a

²⁷ Segundo Portal do MEC, as obras complementares para os anos iniciais do Ensino Fundamental têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130

poesia.

Entendemos que a poesia deve ser abordada na escola a partir do uso de diversos recursos, tendo como principal - por ser o mais acessível - as obras poéticas distribuídas pelo PNBE. Não se trata de desconsiderar o valor das manifestações folclóricas da linguagem, mas de garantir diferentes experiências com a palavra poética. Assim, o enfoque dado aos textos de poesia popular pode ser ampliado para outras manifestações.

Por fim, esperamos ter contribuído para a reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento a partir do nosso olhar para a poesia como um caminho para a potencialização dessas aprendizagens. Nossa investigação não deu conta de abordar todas as possibilidades de interação com a linguagem que os textos poéticos nos propiciariam, tampouco investir na ludicidade em todos os momentos. Tais limitações deram-se pelo contexto escolar, que se constitui em tempos e espaços insuficientes para a execução e continuidade das estratégias pedagógicas como também pelo fato de que, mesmo tendo um planejamento, a execução da proposta sempre lida com o novo, exigindo habilidades do mediador – que nem sempre as têm.

Destacamos a relevância deste estudo no âmbito pedagógico devido às condições em que o mesmo se deu: na transformação da sala de aula em espaço de investigação. Vale dizer que foi preciso coragem para expor meu cotidiano com as crianças, pois, a partir do momento em que me propus a realizar uma pesquisa-ação, estava subentendida a necessidade de auto-avaliação constante da minha prática docente. Aplicar os roteiros de leitura e, concomitantemente, analisar os resultados causaram-me, algumas vezes, certa angústia, pois evidenciaram minhas falhas e fragilidades. Estar imersa na pesquisa, em contrapartida, oportunizou que eu vivenciasse as aprendizagens das crianças a partir da relação com a poesia, o que enriqueceu o estudo. Com esta pesquisa, ainda, buscamos atender a uma demanda da Educação Básica, que é a qualificação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

A experiência com a poesia, oportunizada por esta investigação, contribuiu para a formação das crianças, que mantêm vivas as experiências com os poemas em suas brincadeiras ou até tomando-as como referência para a compreensão de novos conceitos. Ao serem propostas atividades envolvendo o corpo lúdico na compreensão e interpretação dos textos, as vivências poéticas tornaram-se mais significativas para as crianças, conforme defende Larrosa (2007).

Por fim, trazemos as palavras de Candido (2004), acerca do direito à literatura e aos clássicos, para validar nossa pesquisa investigativa. Ao proporcionarmos o estudo de poemas

d'*A arca de Noé*, asseguramos o direito de os pequenos conhecerem um clássico infantil. A partir de brincadeiras, jogos e reflexão sobre a linguagem verbal, a poesia de um autor reconhecido foi levada à sala de aula de estudantes que, com exceção da escola, raras vezes vivenciam situações de letramento literário semelhantes.

Assim, deixamos nosso estudo como uma possibilidade de olhar para a aprendizagem infantil como um percurso que pode se dar pela experiência estética com a poesia, cuja linguagem lúdica e inovadora está em sintonia com o universo afetivo da criança. A leitura da poesia pode ser propulsora de saberes na medida em que se aproxima da infância ao estabelecer relação de prazer na apreensão de sons e de sentidos. A poesia pode desencadear, ainda, o desejo pela aprendizagem da leitura, pois a criança passa a perceber que, pelo ato de ler, ela compreende a si e ao mundo e toma decisões de cunho afetivo e social, uma vez que nesta interação se estabelece uma relação entre o mundo interior e exterior.

Abrimos espaço, portanto, para que a poesia seja um gênero explorado na sala de aula a partir de novas investigações que reafirmem o seu alcance emocional, social e cultural na infância, além de suas possibilidades de diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de que se realize uma formação humana sensível e atuante e que se estabeleça, na escola, um espaço privilegiado de letramento e de democracia cultural.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALB. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/ltp>. Acesso em 02-04-13.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas: literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANPOLL. Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal-novo/>. Acesso em 02-04-13.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEBER, Fabiana Inês. *Isto e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz, 2007.

BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/>, acesso em 28-03-13.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____ ; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1993.

BRASIL. Acervos complementares. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130, acesso em 18-09-13.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca na Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>, acesso em 17-11-11.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ano 01, unidade 01-08. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, acesso em 18-03-13.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Periódicos. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em 20-03-13

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

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

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

ECO, Umberto. *O nome da Rosa*. A literatura contra o efêmero. São Paulo: Biblioteca Folha, texto publicado em 18-02-2001. Disponível em: <http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>, acesso em 16-02-2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INCONTRI, Dora. O futuro da Educação. Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=5WyG9v1qwK4>, acesso em 18-02-12.

JARDIM, Mara Ferreira. O lugar da poesia na escola. In *Diálogos literários: conteúdo interessante para professores interessados*. Encontro promovido pela Editora Mediação. Porto Alegre: 2012.

JAUSS, Hans Robert et al. In: A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert et. al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pequeña apologia de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2002.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno C.Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leituras*. São Paulo: Moderna, 2001.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação (entrevista). In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. 2. ed. México: FCE, 2003.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p.20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002a. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf, acesso em 23-04-12.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 2006.

MORIN, Edgar. A Ciência, o imaginário e a Educação. Salto para o futuro. Entrevista concedida em 02-12-2002. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=73, acesso em 27-06-12.

NEGRI, Andreia Silva de et al. *A musicalidade na poesia infantil do PNBE 2010*. Anais do Congresso Internacional de leitura e literatura infantil. Porto Alegre: PUCRS, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/andreianegri.pdf> Acesso em 14-05-13.

OBERG, Sílvia. *A palavra reinventada: seus usos na educação. Salto para o futuro*. TV Escola. Ministério da Educação. Boletim 18. Setembro, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215731Apalavra.pdf>, acesso em 27-04-12.

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

_____. *Problemas de filosofia da educação*. 7. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. México: FCE, 1998.

PERGAMUM. Disponível em: <https://biblioteca.ucs.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em 30-03-13.

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

PNBE. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574, acesso em 07-04-2012.

PRADO, Adélia. *Sempre um papo*. Entrevista concedida em 2008. Disponível em: http://www.sempreumpapo.com.br/mondolivro/?page_id=2613, acesso em 15-03-13.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário*. 2009. Disponível em <http://www.brasilliterario.org.br/videos.php>, acesso em 13-05-12.

_____. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CÓNINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista. Leia Brasil*. Programa de Leitura da Petrobrás, 1999.

RAMOS. Flávia Brocchetto; TORNQUIST, Sandra Regina. *A construção do poético em Quando as montanhas conversam*. Acta Scientiarum, Maringá, v. 34, n. 1, p. 9-15, Jan.-June, 2012.

_____; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

_____. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

_____. *PNBE 2008: da concepção à mediação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

_____; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. *Práticas de leitura literária em sala de aula*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 46/2,

p. 1-11, 10-5-08. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf>, acesso em 07-06-12.

SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

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

_____. *Guia de Educação*. (Preciso ver contigo a referência completa.)

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

KETZER, Solange Medina. Poesia e alfabetização aos 6 anos. In: TREVISAN, Albino et al (organizadores). *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: http://books.google.com.br/booksid=pxq87SGmW94C&pg=PA210&lpg=PA210&dq=ketzer+trevisan&source=bl&ots=kMwUddoz9r&sig=SSvGzAX-lobgdsVuAdAOjmmJZIA&hl=pt-BR&sa=X&ei=YGW5UtnhDoO_kQfwnoDgBQ&ved=0CGkQ6AEwCA#v=onepage&q=ketzer%20trevisan&f=false. Acesso em 14-04-13.

VEIGA, Cynthia Greive Veiga. *História da educação / Cynthia Greive Veiga*. – São Paulo: Ática, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos*. – 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – Páginas digitalizadas da obra *A arca de Noé* com os poemas estudados**A casa**

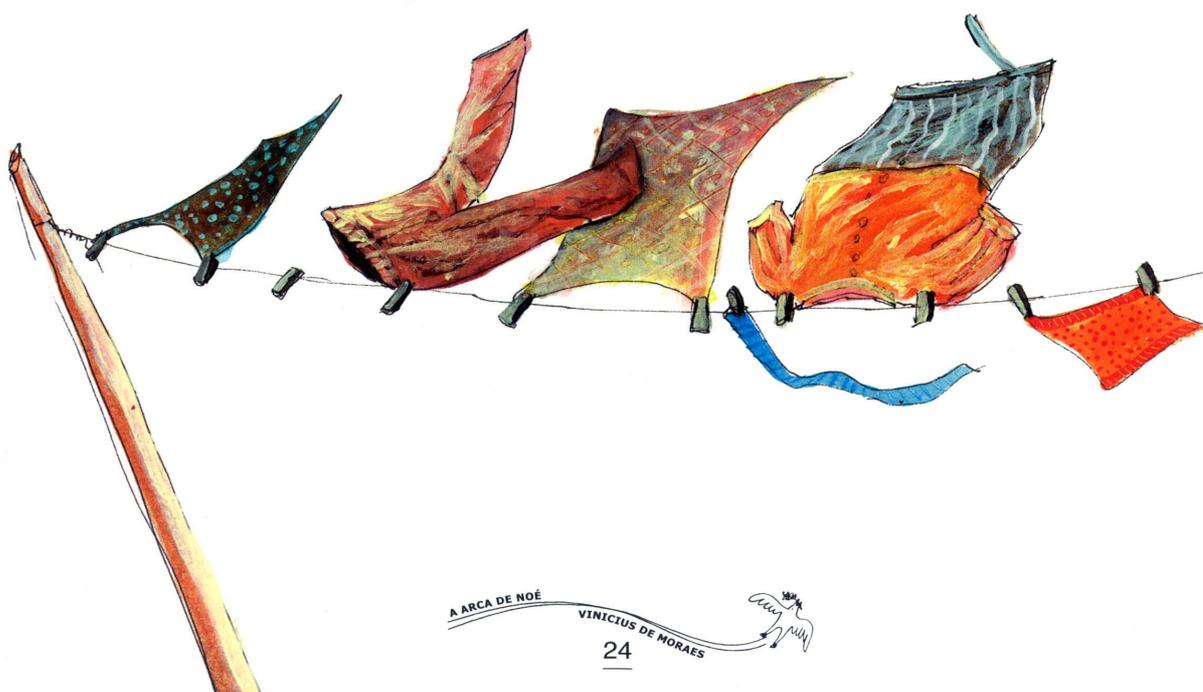
Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na rua dos Bobos
Número zero.



O ar (o vento)

Estou vivo mas não tenho corpo
Por isso é que eu não tenho forma
Peso eu também não tenho
Não tenho cor.

Quando sou fraco
Me chamo brisa
E se assobio
Isso é comum
Quando sou forte
Me chamo vento
Quando sou cheiro
Me chamo pum!





ANEXO B - Teste de nível de escrita aplicado pela RME de Caxias do Sul

ESCOLA

ANO

NOME

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



- A PANELA
 B POMADA
 C PARADA
 D POLIDA



- A MALA
 B COLA
 C MOLA
 D BALA



- A DRAGÃO
 B DROGAS
 C DOIDÕES
 D DARDOS



- A BANDEIRA
 B BANDOLIM
 C BANDEJA
 D BANANAS



- A PERIGO
 B PERFEITO
 C PERFUME
 D PETECA



- A ESTRELA
 B ESCADA
 C ESCAMA
 D ESCOLA