



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter**

MARLI CRISTINA TASCA MARANGONI

***BRINCADÊNCIAS COM A POESIA INFANTIL: UM QUINTAL
PARA O LETRAMENTO POÉTICO***

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em
Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, como
requisito para a obtenção do grau de Doutor.

Orientadora: Prof^ª Dra. Flávia Brocchetto Ramos

**CAXIAS DO SUL
2015**

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

M311b Marangoni, Marli Cristina Tasca, 1980-
Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento
poético / Marli Cristina Tasca Marangoni. - 2015.
229 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul e UniRitter,
Programa de Doutorado em Letras, 2015.
Orientador: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

1. Poesia infantil . 2. Leitura . 3. Letramento. 4. Leitura –
Desenvolvimento. I.Título.

CDU 2.ed.: 82-1-053.2

Índice para o catálogo sistemático:

1. Poesia infantil	82-1-053.2
2. Leitura	028
3. Letramento	37.016:003-028.31
4. Leitura – Desenvolvimento	028.6

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético

Marli Cristina Tasca Marangoni

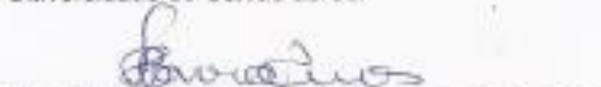
Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/Uniritter, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Lettura e Linguagens. Linha de Pesquisa: Lettura e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 09 de março de 2015.

Banca Examinadora:



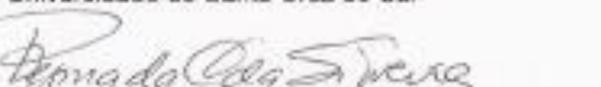
Dr. João Claudio Arendt
Universidade de Caxias do Sul



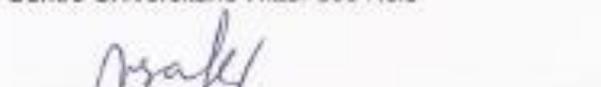
Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul



Dr. Norberto Perkoski
Universidade de Santa Cruz do Sul



Dra. Regina da Costa da Silveira
Centro Universitário Ritter dos Reis



Dra. Vera Teixeira de Aguiar
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

A presente tese é feita de palavras. Ela só pode ser escrita porque tive o privilégio de contar com a contribuição de muitas pessoas, que me presentearam palavras de luxo, com as quais inventei este quintal de poesia. Por isso, agradeço imensamente:

À minha orientadora Flávia, pela generosidade e constância da sua presença; pelos seus incansáveis cuidados; por ter me confiado a palavra *sensibilidade*.

Ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, atendendo à necessidade da investigação, forneceu acervos de livros à escola onde desenvolvi a pesquisa, permitindo ao meu estudo a palavra *viabilidade*.

À escola Fenavinho, por acolher com entusiasmo a poesia, zelando insistentemente pela palavra *esperança*.

Às crianças que se entregaram às *Brincadências poéticas* e celebraram alegremente, a cada leitura, a palavra *gratuidade*.

Aos professores que, desde o início da minha formação, me ensinaram a soletrar, a compreender e a viver a palavra *inquietação*.

Aos amigos e colegas, pela companhia certa e por conjugarem comigo a palavra *interlocução*.

Aos meus pais, Hildo e Lurdes e à minha irmã Fabiana, por terem me dado o primeiro quintal e as primeiras lições de poesia; por vivenciarem comigo cada etapa desta construção e por repetirem para mim, dia após dia, a palavra *disponibilidade*.

Ao Marcelo e à Ana Maria, por tolerarem as ausências e por partilharem comigo a poesia cotidiana, nutrindo de novo sentido a palavra *comunhão*.

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

(COSSON, 2006, p. 17)

RESUMO

Esta tese investiga como a criança aciona e reconstrói o poético presente em obras selecionadas pelo PNBE 2010, problematizando a constituição do sujeito letrado em poesia, a partir de mediação docente intencional. O problema posto justifica-se pela crescente valorização da leitura, que tem colocado a formação de leitores como desafio para o âmbito educacional e impulsionado a realização de políticas públicas preocupadas com o ato de ler, dentre as quais se destaca o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Nessa perspectiva, a pesquisa assume enfoque qualitativo na pesquisa bibliográfica e experimental, ao acompanhar a atuação de um grupo de leitores de quarto ano de uma escola pública de Bento Gonçalves que, no contexto do projeto *Brincadências poéticas*, participaram de experiências de leitura e exercitaram o fazer poético. Criado no interior do espaço escolar, o “quintal de poesia” abriga a discussão sobre o processo de letrar para o poético, subsidiando reflexões sobre a vivência e a mediação da poesia, na infância. A investigação ancora-se em alguns princípios norteadores sobre leitura e práticas leitoras: Candido (1995) sustenta que a fruição literária é direito do ser humano; Larrosa (2002 e 2003) compreende que a leitura participa do processo de formação do sujeito; Zilberman (2003) sublinha a função emancipadora da obra literária; Paiva (2008) discute o lugar da política pública na literatura para a infância; Iser (1996) confere ao leitor um lugar de coatoria junto ao texto; Bordini e Aguiar (1988) concebem, no método recepional, etapas para a leitura literária; Paz (1982) reflete sobre as especificidades do poético e sua constituição; Huizinga (1999) explicita as relações que aproximam o jogo e a poesia. A partir desse quadro teórico, o estudo propõe caminho para a educação literária, por meio da apropriação do poético, partindo da ênfase à musicalidade do texto e alcançando o enfoque imagético, de modo a complexificar, progressivamente, a atuação do leitor. Os resultados indicam que a educação literária pressupõe percurso de aprendizagem contínuo e intencional. As vivências apontam, ainda, algumas possibilidades para a instauração e consolidação da experiência poética na infância: ela se concretiza no território que envolve o cotidiano e suas transgressões, situando-se entre o conhecido e o estranho, a restrição e a liberdade; constrói-se com humor, seja na exploração de sons da língua, seja na manifestação do *nonsense*, seja ainda no emprego de palavras proibidas; é estabelecida em provocativos jogos de sentido, por meio da ambiguidade, do disfarce e do hibridismo na linguagem. Ao atentar para a constituição e o desenvolvimento do poético no interior da escola, a tese formula resposta possível às dificuldades que a instituição escolar tem enfrentado, no seu desafio de formar leitores e, sobretudo, leitores que leem com prazer, leitores para sempre. Por seu viés teórico-prático, a discussão busca contribuir para o processo de mediação da leitura solidária, fornecendo subsídios às reflexões sobre a formação do leitor e as metodologias de ensino voltadas à literatura e favorecendo a constituição de apreciadores da poesia, tendo em vista sua instrumentalização para a autonomia leitora, no contexto escolar.

Palavras-chave: Leitura. PNBE 2010. Mediação. Educação literária. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis investigates how children activate and reconstruct the poetic element that is present in literature selected by PNBE 2010, questioning the constitution of literate subject in poetry, taking intentional teacher mediation as a point of departure. The problem stated is justified by increasing value given to reading, which has put reader's training as a challenge for education environment, and encouraged public policies to worry about the act of reading, among which PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) can be highlighted. In this context, this work has a qualitative approach in bibliographic and experimental research. It follows acting of a 4th. year group of readers of a public school in Bento Gonçalves who, in the context of the project *Brincadências poéticas*, participated of reading experiences and exercised poetry making. Created in the school space, the "poetry backyard" ("quintal de poesia") houses discussion about the process of literacy concerning poetry, subsidizing reflections about experience and mediation of poetry in childhood. This research is based on some leading principles about reading and reading practice: Candido (1995) assumes that literary fruition is a right of human beings; Larrosa (2002 and 2003) understands that reading participates in the process of subject education; Zilberman (2003) underlines the emancipating function of literature; Paiva (2008) discusses the place of public policies in literature for children; Iser (1996) confers the reader a place of coauthor upon the text; Bordini and Aguiar (1988) conceive, according to reception method, stages for literature reading; Paz (1982) reflects about specific elements of poetry and its constitution; Huizinga (1999) explains the relations that approximate playing and poetry. From this theoretical frame, this study proposes a route for education in literature, through appropriation of poetry, departing from emphasis on musicality of the text, reaching the image approach, so as to make reader's action, progressively, more and more complex. Results indicate that education in literature involves a continuous and intentional learning process. Experience also points out some ways for instauration and consolidation of experience with poetry in childhood: it operationalizes in the territory that involves everyday routine and its transgressions; it is placed between what is known and what is strange, between restriction and freedom; it is built with humor, exploring the sounds of the tongue, expressing *nonsense*, or even employing forbidden words; it is established in provocative plays of sense, through ambiguity, disguise, or even hybridism in language. When tackling constitution and development of poetry at school, this thesis formulates a possible answer to difficulties, which school as an institution has faced, in its challenge to educate readers and, mostly, readers who read with pleasure, readers forever. Because of its theoretical-practical bias, the discussion aims at contributing for the process of mediation of solidary reading, supplying subsidies to reflections about readers education and teaching methodologies, directed to literature and favoring the constitution of poetry appreciators, aiming at their use for autonomy in reading, in the school context.

Key words: Reading. PNBE 2010. Mediation. Education in literature. First years of Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A interação entre texto e leitor no ato da leitura	23
Figura 2 – Composição das propostas de leitura poética	38
Figura 3 – Capa da obra <i>Dia Brinquedo</i>	56
Figura 4 – Capa da obra <i>Boi da cara preta</i>	58
Figura 5 – Capa da obra <i>Ou isto ou aquilo</i>	62
Figura 6 – Capa da obra <i>Brinciar</i>	64
Figura 7 – Capa da obra <i>Conversa de passarinhos</i>	67
Figura 8 – Poema “Dois trapezistas no ar”	71
Figura 9 – Capa da obra <i>Bichos</i>	73
Figura 10 – Poema “Os caramujos”	73
Figura 11 – Localização de Bento Gonçalves no Mapa do Rio Grande do Sul	85
Figura 12 – Percentual de alunos do 4º ano 41 residentes no bairro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho	87
Figura 13 – Mapa da área urbana de Bento Gonçalves	88
Figura 14 – Sala de aula da turma 4º 41- Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho	90
Figura 15 – Composição de percursos de leitura	91
Figura 16 – Teia semântica: palavras cujos sentidos combinam	104
Figura 17 – Teia sonora: palavras cujos sons combinam	104
Figura 18 – Quem combina com quem?	106
Figura 19 – A produção de Gralha, Cacatua e Pardal	108
Figura 20 – Descobrimo onde o eco se esconde	113
Figura 21 – Palavras no ar	119
Figura 22 – A produção de Uirapuru	120
Figura 23 – Jogo coletivo	122
Figura 24 – Enrolado e esticado	123
Figura 25 – Mapa das <i>Brincadências</i>	134
Figura 26 – Horizontes de leitura poética	140
Figura 27 – Pescando poesia	154
Figura 28 – Escondidos poéticos	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Obras poéticas selecionadas no PNBE 2010 – anos iniciais	48
Tabela 2 – Aplicação de critérios de exclusão às obras do PNBE 2010	52
Tabela 3 – Agrupamento de obras do PNBE 2010 segundo nível poético mais evidente	53
Tabela 4 – Estações do projeto <i>Brincadências poéticas</i>	54
Tabela 5 – Identificação dos alunos participantes das <i>Brincadências poéticas</i>	85
Tabela 6 – Momentos pedagógicos estabelecidos no projeto <i>Brincadências poéticas</i>	93

LISTA DE SIGLAS

Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FENAVINHO – Festa Nacional do Vinho
FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação
MEC – Ministério de Educação
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEB – Secretaria de Educação Básica
VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LEITURA: UM SENTIDO NOVO	19
1.1 CAMPOS FÉRTEIS E TERRAS DE NINGUÉM	20
1.2 TRANSEUNTE	24
1.3 AÇÃO TRANSITIVA	27
1.4 TRABALHO PARA MUITAS MÃOS	30
2 PROPOSTAS DE LEITURA	36
2.1 LEITURA POÉTICA	39
2.1.1 Especificidades da leitura poética	40
2.1.1.1 Palavras para entoar	43
2.1.1.2 Palavras de outros ares	45
2.2 TEXTOS POÉTICOS NO PNBE 2010	47
2.2.1 Poesia para dar nó	55
2.2.2 Poesia para dizer e cantar	58
2.2.2.1 “A estrada e o cavalinho”	58
2.2.2.2 “Pintando o sete”	60
2.2.2.3 “Jogo de bola”	62
2.2.3 Poesia para imaginar	64
2.2.3.1 “Telefone sem fio”	64
2.2.3.2 “O eco”	66
2.2.4 Poesia para investigar	67
2.2.4.1 “Mão de menino”	67
2.2.4.2 “Pipas no céu”	69
2.2.5 Poesia para ler e ver	70
2.2.5.1 “Dois trapezistas no ar”	71
2.2.5.2 “Os caramujos”	73
2.3 BRINQUEDOS POÉTICOS	74
2.3.1 Brinquedos sonoros	75
2.3.1.1 O balanço	76
2.3.1.2 Eco-repeteco	76
2.3.1.3 Percurso com obstáculos	77
2.3.2 Brinquedos imagéticos	78
2.3.2.1 O espelho	78
2.3.2.2 Quebra-cabeça	79
2.3.2.3 Faz-de-conta	80
2.3.2.4 Esconde-acha	81
3 PERCURSOS DE LEITURA	83
3.1 OS LEITORES	84
3.2 CADENCIANDO AS BRINCADEIRAS POÉTICAS	91
3.2.1 Dez leituras	95
3.2.1.1 A poesia e seus nós	96
3.2.1.2 Cavalgando o ritmo poético	98
3.2.1.3 Pingos de poesia	100
3.2.1.4 Jogando com sons	103

3.2.1.5 Fios de sons para tecer imagens	108
3.2.1.6 Uma pergunta ecoa	111
3.2.1.7 Tinha uma pedra nos ares da poesia	114
3.2.1.8 Asas poéticas	116
3.2.1.9 No trapézio de palavras	118
3.2.1.10 Escondidos poéticos	121
3.2.2 Estratégias de mediação	124
3.2.2.1 Uma trajetória investida de ludismo	124
3.2.2.2 Uma sequência ritualizada	127
3.2.2.3 Muitas partilhas	129
3.2.2.4 Uma grande roda	132
3.2.2.5 Algumas pegadas	133
3.2.3 Um tempo para as perguntas	135
3.3 <i>BRINCADÊNCIAS POÉTICAS: QUINTAIS DE PALAVRAS</i>	138
3.3.1 O cotidiano e suas transgressões	139
3.3.1.1 O conhecido e o estranho	140
3.3.1.2 A restrição e a liberdade	145
3.3.2 O humor	148
3.3.2.1 A exploração dos sons da língua	148
3.3.2.2 O <i>nonsense</i>	152
3.3.2.3 As palavras proibidas/indesejáveis	154
3.3.3 Os jogos de sentido	156
3.3.3.1 A ambiguidade	157
3.3.3.2 O disfarce	160
3.3.3.3 Por águas híbridas	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	176
Obras poéticas do PNBE 2010	182
APÊNDICE A – PRIMEIRA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	185
APÊNDICE B – SEGUNDA BRINCADÊNCIA POÉTICA	187
APÊNDICE C – TERCEIRA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	190
APÊNDICE D – QUARTA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	193
APÊNDICE E – QUINTA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	196
APÊNDICE F – SEXTA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	199
APÊNDICE G – SÉTIMA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	202
APÊNDICE H – OITAVA BRINCADÊNCIA POÉTICA	205
APÊNDICE I – NONA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	207
APÊNDICE J – DÉCIMA BRINCADÊNCIA POÉTICA.....	210
ANEXO A – OBRAS SELECIONADAS NO PNBE 2010.....	213
ANEXO B – “NÓ EM PINGO D’ÁGUA”.....	218
ANEXO C – “A ESTRADA E O CAVALINHO”.....	219
ANEXO D – “PINTANDO O SETE”.....	220
ANEXO E – “JOGO DE BOLA”.....	221
ANEXO F – “TELEFONE SEM FIO”.....	222
ANEXO G – “O ECO”.....	223
ANEXO H – “MÃO DE MENINO”.....	224
ANEXO I – “PIPAS NO CÉU”.....	225
ANEXO J – “DOIS TRAPEZISTAS NO AR”.....	226
ANEXO K – “OS CARAMUJOS”.....	227
ANEXO L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	228

INTRODUÇÃO

*Com as lágrimas do tempo
E a cal do meu dia
Eu fiz o cimento
da minha poesia.*
Vinicius de Moraes (1986a, p. 351)

Assim como a poesia nasce do cotidiano e da seiva que o tempo destila, nasce também este estudo sobre leitura de poesia na infância. Para cimentar farelos de experiências, expectativas e desassossegos, assumo o letramento poético como um projeto de construção que, desde a fundação até o acabamento, se faz com os tijolos da pesquisa, a argamassa das dúvidas e as tintas da esperança.

O estudo de que se ocupam estas páginas resulta do meu percurso como leitora de palavras, percurso circular e redundante como a poesia. Para avançar, preciso retomar o início, quando as palavras ainda estavam coladas aos seres que me rodeavam. Antes mesmo do aprendizado da leitura, a minha travessia através das palavras significou deixar-me atravessar por elas.

Tive três episódios inaugurais na minha trajetória de leitora. O primeiro deles fala de uma galinha que perdeu a pena. Tratava-se do teste de leitura, cujo resultado diria se iríamos avançar para a segunda série. Atravessávamos a passos lentos um corredor estreito e escuro, ao final do qual, a irmã diretora pedia-nos que nos sentássemos em uma cadeira tão profunda como um poço e nos tomava a leitura. O texto que me coube ler, uma fábula, falava de uma galinha que interrogava os animais para descobrir se algum deles havia encontrado sua pena perdida. Cada animal indicava outro como o possível sabedor da resposta. Até que, ao final, sugerem à galinha que pergunte à raposa. A galinha diz: Mais vale perder a pena do que perder a vida. Ao término da leitura, que fiz tateando as letras sobre as páginas, como se estivesse novamente no corredor estreito e escuro, a freira diretora perguntou-me qual era a lição de vida que o texto me trazia. Não soube o que era a tal lição de vida, mas, depois da recomendação da irmã (Você precisa melhorar na lição de vida!), não parei mais de ler e de procurá-la nos textos que lia. Assim foi que aprendi a **primeira** lição sobre a leitura: os textos têm algo a nos dizer, e o que eles dizem é mais do que o que está registrado.

O episódio seguinte consistiu no meu encontro com *A pequena sereia*. Um encontro

mutilado, pois o livro em que eu lia a história de Andersen tinha várias páginas rasgadas, uma das quais, justamente, era a página que contava o desfecho da história triste daquela sereia que tinha aceitado perder a voz em troca de pés humanos. Tamanha foi a angústia que experimentei nessa leitura, que me era quase insuportável não conhecer o final da narrativa: teria a sereia, enfim, se casado com o príncipe? Teria retornado solitária às profundezas do mar? Teria recuperado sua bela voz ou para sempre se calado? Eram as perguntas que eu fazia ao texto, voltando a lê-lo inúmeras vezes, na esperança de que as respostas estivessem lá, em algum lugar, despercebidas. E me pus a imaginar desdobramentos dessas possibilidades, enquanto se desenhava em mim, uma **segunda** lição sobre a leitura: geralmente, os textos estão incompletos, precisam que a nossa voz continue a dizê-los, para se completarem.

Menciono ainda uma terceira vivência em torno da leitura. Com *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, os meus desejos e angústias encontraram os da protagonista Raquel, com quem eu compartilhava três gordas vontades: a vontade de ser menino, a vontade de crescer e a vontade de ser escritora. Usei por muito tempo a bolsa amarela, pesada e cheia com minhas três vontades guardadas, as quais foram, depois, dando lugar a outras. Ninguém podia tirar-me a bolsa amarela, ela era minha, eu a guardava no meu eu-secreto, pois sabia que ela me guardava. Essa experiência redentora de leitura habitou-me durante muito tempo, alimentando e saciando minhas vontades. Com isso, fui construindo uma **terceira** lição sobre ler e seus deliciosos perigos: a leitura pode muito bem fazer casa dentro da gente, amalgamar-se conosco. Pude experimentar que, de fato, somos apalavrados, seres lavrados pela palavra.

Guardando essas pequeninas lições sobre ser leitor, persigo outro desdobramento para a continuidade da trajetória de leitura, em um mundo que muda muito rapidamente e que, cada vez mais, se move por meio da palavra escrita. Nessa sociedade, imersa em práticas sociais que envolvem a grafia, a associação entre cidadania e leitura é cada vez mais evidente.

No decorrer das últimas décadas, ler deixou de ser um sinal de educação formal e de distinção, para tornar-se uma prática disseminada e necessária a todos. Preocupados com a constituição de leitores proficientes e com o processamento da leitura, diferentes setores sociais têm se engajado nas discussões sobre a leitura e realizado movimentos voltados à difusão de práticas leitoras.

A instituição escolar compromete-se com essa demanda de maneira intensa, pois o principal objetivo do fazer pedagógico é a inserção do educando na cultura escrita. Os Parâmetros Nacionais de Educação – PCN (1997) enfatizam o abandono das práticas tradicionais centradas na transmissão de saberes e o compromisso com a constituição de

sujeitos autônomos e pesquisadores, indicando, assim, um lugar imprescindível à competência leitora.

Divulgada pelo Instituto Pró-Livro (2012), a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil constitui referência para o delineamento do quadro da leitura no País. Ela mostra que apenas 50% da população brasileira lê. Os dados também reforçam a importância do exemplo doméstico na formação de novos leitores. Na falta de incentivo familiar, cabe à escola cumprir esse papel: 45% dos leitores consideram o professor como o principal influenciador da leitura. As informações colhidas apontam ainda para a escola como um ambiente onde o índice de leitores dobra em relação a outros espaços, de modo que as crianças e adolescentes em idade escolar formam o principal contingente de leitores do País. Sob análise, no entanto, o dado leva à reiterada acusação da falência escolar na formação de leitores para a vida toda, já que a prática da escola não garante a proficiência nas habilidades necessárias ao ato de ler e tampouco desenvolve o gosto pela leitura, que possibilitaria aos estudantes tornarem-se leitores habituais.

Avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA) têm igualmente indicado as dificuldades do País em consolidar a proficiência leitora dos estudantes e garantir-lhes condições de atuar no mundo letrado. Aplicado a cada três anos, o Programa é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A prova é aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Em sua última edição (2012), o exame mostrou um desempenho que colocou o País na 55ª posição no ranking da leitura, entre 65 países participantes. Segundo demonstram os dados analisados, quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e de compreender nuances da linguagem.

Talvez em vista da inegável nitidez com que a problemática instaurada toma vulto, a formação de leitores participa da agenda dos governos, constitui preocupação do poder público e objeto de políticas públicas. Nesse contexto, destacamos, em 1997, a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo propósito é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência a todas as escolas públicas de Educação Básica. Desde a instituição até o momento atual, o Programa foi sofrendo alterações e ajustes mas se mantém como um procedimento que contribui para a educação literária. Em 2010, o

Programa assumiu estatuto de política de estado, por meio do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, constituindo uma ação significativa a nível nacional. Através desse Programa, livros literários criteriosamente selecionados têm chegado às escolas, para integrarem o acervo das bibliotecas escolares e enriquecerem as vivências de leitura que se desenvolvem no Ensino Fundamental, visando contribuir para formar leitores.

Aponta-se ainda que, em 2006, foi instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), por iniciativa conjunta do Ministério da Cultura e Ministério da Educação do Brasil, com o objetivo de promover o acesso de todo cidadão ao livro e à leitura. O PNLL constitui um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no País. O Programa prevê a implantação e modernização bibliotecas, a concessão de bolsas e prêmios literários a 14 escritores e a criação de Pontos de Leitura. Estes últimos são iniciativas e projetos de incentivo à leitura em vários locais, como bibliotecas comunitárias, hospitais, sindicatos, presídios e associações comunitárias. As ações desenvolvem-se em quatro eixos estratégicos, nos quais foi investido, em 2012, um total de R\$ 333,7 milhões: democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico; fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro. No ano de 2012, o eixo dedicado à democratização do acesso recebeu a destinação de R\$ 214,6 milhões, correspondentes à maior fatia do montante investido. No interior deste eixo, dentre as iniciativas de promoção de leitura voltadas à infância, destaca-se o PNBE.

No contexto acadêmico, inúmeros trabalhos teóricos e pesquisas ocupam-se das relações entre o leitor e o texto, assinalando, em muitos casos, o significativo potencial da proposta literária para a configuração de uma cultura leitora e para o desenvolvimento do humano. A respeito, Antônio Candido (1995, p. 186) assinala que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

A conjuntura que se delineia a partir dos elementos mencionados aponta para o interesse de diferentes áreas em torno do ato de ler e sinaliza que é oportuno investigar os processos de leitura, em especial no âmbito da literatura, tendo em vista a importância e a atualidade da questão. Os esforços investidos na compreensão do fenômeno da leitura formulam a exigência de se atentar para a figura do leitor, ao mesmo tempo em que modos contemporâneos de ler recolocam demandas aos seus leitores.

Embora se verifiquem significativas investigações acerca da ação de ler, à luz de diferentes teorias, a compreensão da leitura como ação ativa e responsiva aponta para a relevância de se discutir a proposta de interação dialógica que os textos endereçados à infância através de políticas públicas, notadamente o PNBE, dirigem ao seu leitor, buscando explicitar que mecanismos e recursos concretizam tal proposta. Tratando-se especificamente do texto poético, evidencia-se o seu papel singular na concretização do objetivo de formar sujeitos e leitores, pois nesse texto potencializam-se os componentes lúdicos e polissêmicos, próprios da arte literária, que conferem prazer à leitura. Assim, este estudo se volta à construção do poético nas obras do acervo PNBE 2010 destinadas a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando focar as propostas de leitura subjacentes a tais textos.

Como sustenta Candido (1995, p. 186), mais do que ler, o sujeito tem direito a fruir a leitura. Em outras palavras, o ser humano tem o direito de instrumentalizar-se para empregar a leitura como ferramenta cotidiana, de modo que lhe permita compreender uma receita ou um itinerário de ônibus, mas também tem o direito de aprender a viver a leitura como brinquedo e como deleite. Se a dificuldade de acesso ao texto poético de qualidade estética não é mais a problemática central, dadas as ações que asseguram a chegada do livro de poesia à escola, a precariedade de leitores de poesia demonstra que é preciso dar um passo além e investir na qualificação da mediação leitora, para que o sentido do poético nas práticas escolares seja renovado.

Como leitora de poesia, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e docente do curso de graduação em Pedagogia, tenho presenciado cotidianamente o apelo sedutor que os textos poéticos formulam aos leitores em formação, ao lado do reducionismo ou descaso da escola em lidar com tais textos e mediar a construção de sentidos. Em vista disso, com a meta de contribuir para promover a leitura do poético, instala-se o seguinte problema de investigação: como se constrói o poético em obras do PNBE 2010 dirigidas a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como se forma o sujeito leitor de poesia?

Trata-se de uma questão norteadora com, no mínimo, duas interfaces – o texto e o leitor –, a que busquei responder, por meio dos seguintes objetivos: a) discutir o processamento da leitura como fenômeno de interação social e intersubjetiva, e como objeto de políticas públicas; b) analisar os recursos empregados para a constituição do poético em textos do PNBE 2010, elucidando as propostas de leitura subjacentes e delineando possíveis trajetórias dos leitores no encontro com esses textos; e c) acompanhar a atuação de um grupo de interlocutores na construção de sentidos para a poesia e verificando o desenvolvimento do letramento poético, frente à mediação leitora e à mobilização de recursos textuais. Em suma,

parto de inquietações pessoais e profissionais para investigar a concepção do poético em obras do acervo PNBE 2010, como resultado da convergência entre texto e interlocutor, com o fim de problematizar a constituição do sujeito letrado em poesia.

Na consecução da pesquisa, a etapa prática foi desenvolvida antes das demais, com base nas experiências como leitora e educadora, desconstruindo a ideia de que a escrita teórica precede a atuação. Entendo que o processo reflexivo compreende idas e voltas, num movimento de integração, em que a teoria e a prática não se dão separadamente, mas fornecem recursos uma para a outra. A investigação proposta assume um caráter predominantemente analítico-descritivo na abordagem aos dados resultantes da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica. A interação com o objeto de estudo norteia a minha discussão e a liberdade no uso da palavra que pauta a produção poética instrumentaliza a condução da reflexão. Embora se trate de um texto acadêmico, pretendi desanuviá-lo com sopros de poesia, para luzir as páginas e fazê-las mais leves, levando-as a professar o poético. Em alguns momentos, permiti-me compor neologismos, seja para renovar a roupagem linguística de determinada ideia ou ação, seja porque me pareceu mais legítimo falar de poesia empregando invencionices.

O estudo ancora-se, principalmente, em princípios norteadores sobre leitura e práticas leitoras, propostos por Iser, Huizinga, Zilberman, Bordini e Aguiar, Soares e Cosson. Detendo-se sobre o ato de ler, Iser (1996) confere ao leitor um lugar de coatoria junto ao texto, e, em sua teoria da recepção, concebe a leitura como um processo de interação que instaura um diálogo entre a obra e o seu leitor. Huizinga (2000) percebe o texto poético como um jogo que provoca o leitor a buscar o sentido, explicitando a identidade entre poesia e infância, por meio da mediação do elemento lúdico. Com o estatuto da literatura infantil, estabelecido por Zilberman (2003), enfatiza-se o lugar que o texto literário pode desempenhar na emancipação dos sujeitos, através da atuação de quem lê na potencialização dos sentidos propostos pela obra.

Por sua vez, Bordini e Aguiar (1988) operacionalizam a estética da recepção, através do método recepcional, formulando etapas para a proposição da leitura literária. Soares (2005), desenvolvendo a noção de letramento, atribui ao ato de ler uma transitividade, ao sustentar a consideração das especificidades que caracterizam os gêneros textuais no processamento da leitura. Aplicando a noção de letramento especificamente ao texto artístico, Cosson (2006) discute o letramento literário em uma abordagem teórico-prática, percebendo a formação do leitor literário como um processo que requer conhecimento, planejamento e intencionalidade pedagógica. Os princípios apontados nesse sintético quadro teórico

sustentam as análises e iluminam a discussão acerca da construção do poético e da constituição do letrado em poesia.

Inicialmente, pela revisão bibliográfica e discussão teórica, procedo à investigação do processo que envolve o ato de ler, entendido como interação dialógica que se desenvolve entre texto e leitor. Procuo discutir a concretização do processo de leitura e suas implicações na formação do ser humano, a fim de avaliar o diálogo social que se instaura a partir de políticas públicas voltadas à promoção da leitura para a infância, notadamente o PNBE. Em vista da noção de letramento e da transitividade do verbo ler, discuto a instrumentalização do leitor para o ato de ler, como um processo que lhe permite dispor de ferramentas plurais, necessárias ao protagonismo na realização da proposta desenhada pelas propriedades de cada texto. Sem a pretensão de explorar exaustivamente a problemática, o intuito é explicitar os subsídios teóricos no âmbito dos quais se concretizam as experiências poéticas focalizadas.

Posteriormente, no segundo momento, examino especificidades da representação literária, por meio das quais a palavra poética dirige exigências singulares ao seu leitor, instando-o a colocar em jogo algo de si no momento da leitura. Outrossim, lanço um olhar sobre as obras do PNBE 2010, para investigar a concepção do poético e elucidar as propostas de leitura subjacentes aos textos. Considerando que o objeto texto se efetiva na recepção, entendo que a obra poética é uma proposta de interação que oferece ao seu leitor possibilidades de sentido, nem sempre coincidentes com as concretizações realizadas. Por isso, a partir de um pequeno conjunto de textos poéticos selecionados desse acervo, traço um projeto de leitura intitulado *Brincadências poéticas*, voltado a provocar um grupo de leitores do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Bento Gonçalves, onde atuo como docente, a experimentar concretizações de poesia.

Por fim, na terceira parte deste estudo, dedico-me a acompanhar os leitores aprendizes no seu encontro com os textos selecionados, refazendo os percursos de leitura propostos e analisando a atuação dos interlocutores, tendo em vista o seu letramento poético. Utilizando o meu campo de docência, desenvolvo o projeto em minha sala de aula, junto aos alunos dos quais sou professora titular. Os encontros de leitura poética são registrados através de vídeo-gravação e, para análise dos dados, consideram-se, além das vozes dos interlocutores, os seus exercícios de fazer poético. A partir da escuta dos discursos emergentes nas *Brincadências poéticas*, busco explicitar a trajetória desses leitores na invenção do poético e na atribuição de significados aos textos, verificando em que medida os recursos textuais e a mediação pedagógica favorecem a interação com o receptor, cooperando para a concretização da leitura

de textos em verso como experiência de poesia e para o desenvolvimento do leitor como sujeito competente para interagir com o poético.

Com a consecução dos objetivos propostos, a presente investigação pretende contribuir para os estudos literários, no âmbito das discussões sobre a leitura e o letramento literário. Tal contribuição também se desenvolve em vista do caráter interdisciplinar do estudo, que viabiliza o trânsito entre dados de diferentes áreas do conhecimento, de modo a ampliar as reflexões em torno da leitura poética e da infância. Além disso, o enfoque à interação entre as obras poéticas e seu receptor como possibilidade de realização do texto pode fornecer subsídios às reflexões sobre a formação do leitor e as metodologias de ensino voltadas à literatura, viabilizando a formulação de estratégias para o desenvolvimento competente e autônomo da leitura literária. A preocupação com o desenvolvimento do processo de leitura em seu viés teórico-prático e a aplicabilidade do estudo ao contexto de formação de leitores enfatizam a relevância científica e social da pesquisa.

Tomando a leitura de poesia como material de construção, este trabalho esforça-se por dar liga às investidas do tempo e à experiência dos dias. Assim como nas paredes se adivinha o construtor, este estudo também porta as marcas do pesquisador, que está presente na construção dos dados da tese aqui enunciada. Os resultados que se mostram emergem do meu olhar e da minha história, com os quais construí ferramentas, talvez provisórias ou insuficientes, para desenvolver a pesquisa, aplicar propostas, analisar dados. Os mesmos dados, significados por outro sujeito, teriam construído outra tese, assim como outra turma de alunos, e outro tempo, teriam gerado outros resultados. Palavra a palavra, esta construção ergue-se na tentativa de compor um espaço de reflexão e estudo, que possa acolher os desejos, interesses e angústias de docentes e pesquisadores, e onde talvez se encontrem aqueles que se dedicam cotidianamente ao ato de ler.

1 LEITURA: UM SENTIDO NOVO

Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que os meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler.
Alberto Manguel (1997, p. 18-19)

Eu teria, provavelmente, cinco anos, e observava curiosamente minha irmã, um pouco mais velha, debruçada sobre a página. Fiz esforços frustrados para entender aquela mágica que fazia materializar-se uma realidade insuspeitada e nova, à sua mera enunciação. Acreditei que presenciava as manifestações de um superpoder, e não pude compreendê-lo com clareza, a princípio. Ainda assim, partilhei com Manguel do êxtase de uma descoberta decisiva.

Para o autor, ler representou “um sentido novo”, potencializando a capacidade do corpo humano de captar o mundo, e ampliando o próprio mundo, ao conferir legibilidade a algo que antes estava obscuro. Ele observa que os leitores de letras expandem ou condensam uma função que é comum a todos, qual seja a capacidade de decifrar e traduzir signos.

Embora tenda a automatizar-se, parecendo ao leitor “natural” como um sentido do corpo, o ato de ler consiste numa construção exigente e que pressupõe uma iniciação. Há que se ultrapassar a decodificação, dedicando-se a atribuir possibilidades de leitura e sentido a um sistema repleto de convenções e armadilhas sutis, para que a página inerte possa ser vivificada.

Além disso, o significado de um texto não está oculto em seu interior. Se um texto literário pudesse ser reduzido a um determinado significado, seria a mera ilustração de um significado que existe fora dele. Mesmo que as letras, palavras e frases do texto permaneçam as mesmas, o significado é mutável, de modo que de cada leitura pode emergir não a tradução definitiva do texto, mas uma das suas concretizações possíveis. Como sustenta Iser (1971, p. 4), os significados em textos literários são gerados no ato da leitura e constituem o produto de uma difícil interação entre o texto e o leitor.

No final das contas, como é possível perceber, a mágica é trabalhosa. E a sua concretização, seja entendida como uma função corporal, seja como um superpoder, é complexa, sobretudo em se tratando do texto artístico. A seguir, percorro algumas ideias de

Iser acerca da leitura, buscando mapear o funcionamento do texto literário em suas propostas de sentido, como quem perscruta, segundo a definição de Certeau (1994), um território sem dono à espera de um leitor que o povoe.

1.1 CAMPOS FÉRTEIS E TERRAS-DE-NINGUÉM

[...] *Minha exigência é meu tamanho, meu vazio é minha medida.*
Clarice Lispector (1998, p. 151)

Talvez seja possível perceber o texto literário como um continente de campos férteis, repletos de estradas seguras, paisagens vastas, letras que vicejam como plantas e sentidos que se prometem como frutos maduros. Nas fronteiras desses campos, contudo, divisam-se territórios sem dono, com seus perigos e limites difusos. Um território desocupado que se oferece à disputa para ser tomado: assim é o texto literário, em suas dobras. Ele tem vazios do tamanho do leitor e das suas exigências. E a relação que se delineia entre o texto e o leitor é, ao mesmo tempo, conflituosa e cooperativa.

Investigando a realização da leitura como processo interativo, Iser (1996, p. 53) pergunta sobre o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, dá vida aos textos ficcionais. A partir das problematizações do autor, a significação passa a ser compreendida mais como o produto de efeitos atualizados e experimentados, do que como uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela. Conforme propõe a teoria do efeito estético, a obra resulta da aplicação da subjetividade compreensiva do leitor às estruturas possibilitadas pelo texto. Tal perspectiva concebe o momento da leitura como a atualização da produção, na medida em que o interlocutor a presentifica, a partir de suas vivências.

Procurando descrever a relação que se estabelece entre texto literário e leitor, Iser distingue qualidades especiais que caracterizam esse texto. A primeira delas é que ele difere de outras formas de escrita, porque “não escreve sobre objetos reais nem os constitui” (1971, p. 8). Ao mesmo tempo, o texto literário diverge das experiências reais do leitor, “na medida em que oferece enfoques e abre perspectivas nas quais o mundo empiricamente conhecido da experiência pessoal aparece mudado” (1971, p. 8). Assim, o texto literário não pode ser plenamente identificado com os objetos reais do mundo exterior e tampouco com as experiências do leitor. Esta falta de identificação produz um grau de indeterminação que, normalmente, o leitor compensará por meio do ato da leitura.

Iser (1996) percebe, no texto, a existência de pontos de indeterminação, cujo preenchimento exige a intervenção do receptor, o qual vai concretizar, sob as condições

oferecidas pelo próprio texto, uma das possibilidades de sentido nele contidas. Os elementos de indefinição apresentados pelo texto constituem condições elementares de comunicação, pois possibilitam que o leitor participe da produção. Tanto a atuação do leitor é necessária que sua presença é antecipada na estrutura do texto, na figura de um leitor hipotético. Esse sujeito da leitura subentendido nas entrelinhas do texto, que Iser chama de “leitor implícito”, não corresponde ao leitor concreto, mas a um elemento estrutural, uma criação que será atualizada pelo leitor real. O autor esclarece (1996, p. 73) que “a concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”. Pela noção de “leitor implícito”, o autor nomeia uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam à captação do texto, propondo um modelo ao leitor real. Assim, o sujeito que lê encontra-se implicado num processo de coautoria, uma vez que, ao interagir criadoramente com o objeto escrito, preenche as lacunas existentes, e realiza, pela leitura, esquemas potenciais admitidos pela obra. A discussão sobre o processo de ler abandonou o trânsito de dentro para fora (do texto ao receptor) ou a intermediação entre o dentro e o fora (entre o texto e o receptor), para perceber que o leitor se situa no interior do texto. E a sua atuação, como uma ferramenta prevista, movimenta a “máquina preguiçosa” que é o texto, empregando a esclarecedora expressão cunhada por Umberto Eco (1987).

Ainda segundo Iser (1996), as diferentes perspectivas da estrutura textual geram lacunas ou espaços vazios na linguagem referencial da obra, os quais são decisivos para a resposta estética. Assim, o texto revela e omite algo, exigindo a presença de um interlocutor que estabeleça a conectabilidade rompida pelos vazios e negações, implícitos, pressupostos e subentendidos, para que se construam sentidos. A indeterminação sinaliza a ausência de relações explícitas entre os elementos presentes que, por sua vez, restringem as possibilidades combinatórias desencadeadas pela imaginação do leitor, havendo, na situação de leitura, um incessante transitar entre dados da memória e da expectativa.

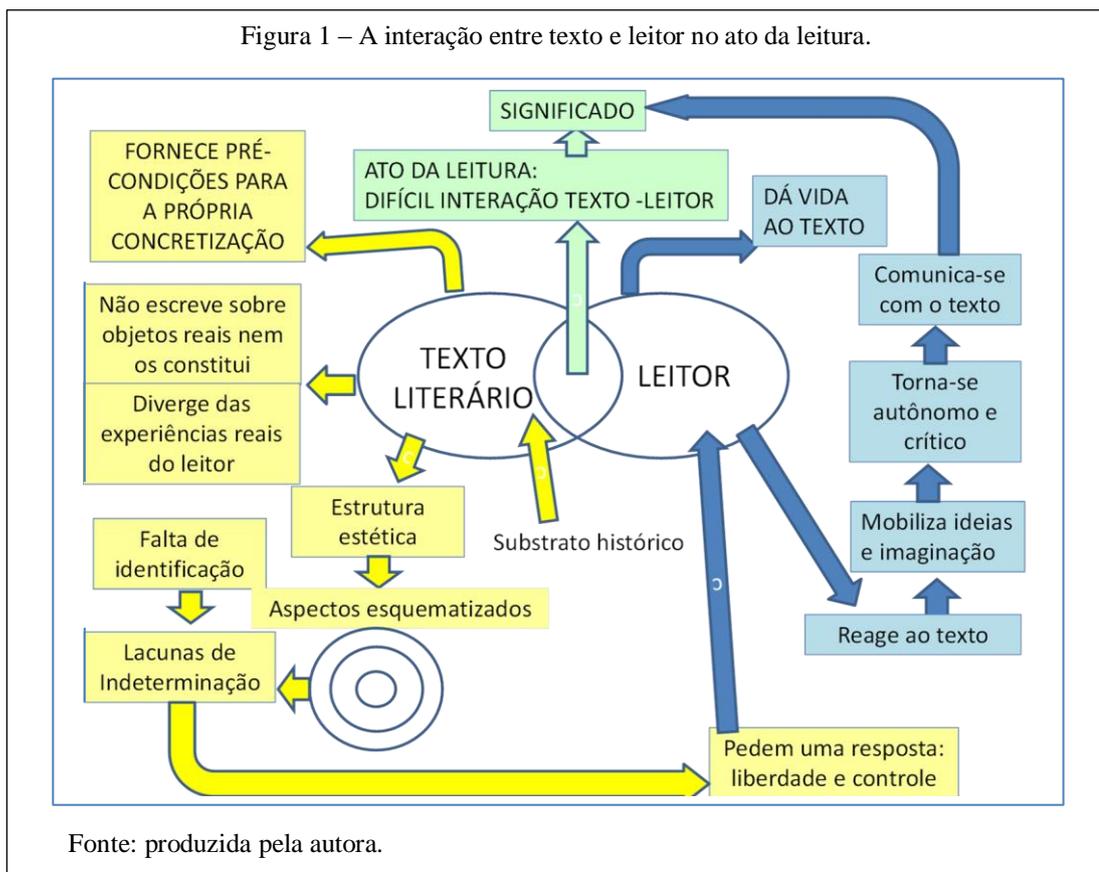
No processo de leitura, o repertório do receptor, constituído por suas experiências e vivências familiares, organiza as reações, formando uma estrutura de sentido, a qual orienta a recepção do texto. A concretização do esquema textual, conforme assinala Iser (1996, p. 50), não é livre das disposições do leitor, mesmo que tais disposições só se atualizem a partir das condições do texto. Para que a leitura se realize, é necessário que, em algum momento, aconteça a intersecção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, o qual é acionado pela figura do leitor implícito. A otimização do texto depende, portanto, do conhecimento do leitor e exige sua disposição para aceitar experiências estranhas. A interpretação não decifra os sentidos, mas salienta um potencial proporcionado pelo texto, que

se torna possível através da experiência do leitor e da diversidade de conteúdos individuais de representação, nascida na interação. Na tentativa de preencher as lacunas de indeterminação e promover a comunicação, as reações do leitor podem levá-lo a “reduzir o texto ao nível das próprias experiências”, a jogar o livro fora ou revisar seus preconceitos (ISER, 1971, p. 9).

Na leitura, o leitor tenta vincular algum sentido à estrutura oscilante do texto. O leitor está, pois, à deriva em águas inquietas e busca um porto de sentido para ancorar. O caso é que, segundo o autor, entre os aspectos esquematizados, há uma “terra-de-ninguém” de indeterminação. Essas lacunas dão ao leitor a oportunidade de construir suas próprias pontes e portos.

A proposta coloca em evidência o aspecto plurissignificativo da literatura e admite a concepção de leitura como um jogo que, proposto pelos procedimentos textuais, desafia o leitor a interagir com o objeto estético. Quanto mais indeterminados são os textos, mais o leitor precisa dar de si mesmo para completá-los. A efetivação do processo de recepção textual provoca o leitor à reflexão, problematizando sua visão de mundo e mobilizando, a partir das lacunas que a obra propõe, a bagagem de experiências linguísticas, sociais e subjetivas do interlocutor.

Nesse sentido, segundo assinala Iser (1971), as lacunas dos textos literários não devem ser consideradas como defeito: são uma pré-condição para a resposta estética, fornecendo possibilidades combinatórias e deixando espaços para a mudança de visão. O esquema a seguir (Figura 1) procura sintetizar algumas das proposições que Iser formula na tentativa de elucidar a relação que se instaura entre texto e leitor, no momento da leitura.



Todos os textos literários, consoante Iser (1971), convidam o leitor a participar deles de alguma forma, mais ou menos intensa. Mobilizando as forças de sua imaginação, o leitor busca um sentido, impelido pela indeterminação. Ao fazê-lo, tem a chance de se tornar um leitor crítico, pois percebe que os sentidos projetados nunca podem cobrir de todo as possibilidades do texto, de modo que cada leitura tem seus próprios limites, assim como uma ilha emerge com nitidez em meio a um oceano de universos submersos.

Assim, segundo Iser (1971), os elementos indeterminados representam o elo mais importante entre o texto e o leitor, desempenhando interrupções que ativam o leitor a usar suas próprias ideias, a fim de preencher a intencionalidade oculta do texto, além de constituírem a base de uma estrutura textual à qual o papel do leitor já está incorporado. Portanto, a resistência que os textos literários mostram ao curso do tempo não se deve ao fato de representarem valores eternos, mas à sua estrutura, que permite ao leitor continuamente colocar-se no interior do mundo ficcional.

À parte os riscos de inquietar-se ou desassossegar-se, e mesmo de tornar-se outro enquanto lê, o leitor se vê constantemente mobilizado a aderir à leitura literária. O que leva o leitor a desejar tomar parte no texto literário é o fato de que a literatura “simula a vida, não

para retratá-la, mas para permitir ao leitor que dela participe” (ISER, 1971, p. 42), com intensidade e isenção. “Ler para viver”, responde, por sua vez, Manguel (1997). Além disso, cada novo texto possibilita ao seu leitor aprender não apenas sobre o que lê, mas também sobre si mesmo. O sentido novo que adquirimos, no milagre trivial da leitura, torna possível dar novos sentidos à nossa experiência humana, de modo que a nossa medida se transforma, e a nossa exigência cresce conosco.

1.2 TRANSEUNTE

Existe é o homem humano. Travessia.
João Guimarães Rosa (1994a, p. 875)

Transeunte da travessia literária, o leitor coloca-se em trânsito quando lê, carrega suas bagagens, disposto a abandonar o lugar onde está. Como transeunte, o leitor conhece bem o transitório, pois está continuamente em transição. Trata-se de um sujeito em constante processo, o leitor, e, como tal, experiente do real, que se dispõe em meio ao percurso.

Fischer (1971) entende que a arte apresenta uma qualidade libertadora, ao desfazer temporariamente a incompletude humana, estabelecendo uma forma para os conflitos e as paixões e desvelando, assim, o que é próprio do humano. Desse modo, a produção artística capacita o homem a identificar-se com a vida de outros e a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser.

O autor sustenta a necessidade da arte para o autoconhecimento e para a constituição subjetiva, já que a interação com o objeto artístico através do tempo e do espaço viabiliza a realização de um encontro do receptor consigo mesmo e com os outros, religando-o a uma coletividade. Nesse ponto de vista, a produção artística desempenha, essencialmente, uma função humanizadora, que lhe permite ultrapassar determinada contingência histórica.

Segundo Pound (1991, p. 58), as artes fornecem “dados duradouros e inatacáveis, referentes à natureza do homem, do homem imaterial, do homem considerado como criatura que pensa e sente”, testemunhando e definindo para o leitor a natureza íntima e as condições humanas e do indivíduo. O teórico entende que a função da literatura como força geratriz consiste precisamente em incitar a humanidade a continuar a viver, nutrindo-a, perigosa e até subversivamente. A literatura, de acordo com Pound, será durável e “útil” na medida em que for fiel à consciência humana e à natureza do homem.

O processo construído pelo leitor no decorrer da leitura sinaliza que a palavra artística é vivida como uma experiência modificadora de contato com a alteridade. Vygotsky (2000)

sustenta que as relações entre sujeitos e objetos de conhecimento são estabelecidas através dos outros, de modo que construir conhecimentos consiste em uma ação partilhada. Para que o sujeito infantil possa apropriar-se do conhecimento que constitui o patrimônio material e simbólico, no interior do qual se situa a arte, é fundamental a mediação de indivíduos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural. A atuação do mediador é bem-sucedida quando contribui para diminuir a distância entre aquilo que o sujeito é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). A esta zona de desenvolvimento situada entre o nível real e o potencial, Vygotsky chamou de “proximal”, e sobre ela devem incidir as estratégias pedagógicas, tendo em vista a formação do aprendiz. O leitor em formação, transeunte das malhas do texto, precisa, pois, contar com mediadores, leitores-guias que o auxiliem no seu percurso, provocativa e problematizadamente.

Se o conhecimento é constitutivo do sujeito – dado que não pode ser transmitido, mas deve ser produzido pelo aprendiz –, a construção da interioridade não pode prescindir da exterioridade, resultando da interação do “eu” com o outro. Com base em Larrosa (2003), pode-se dizer que o ato de ler participa do processo formador do sujeito, como ação que se institui entre sujeitos. Ao dispor-se a ler, o sujeito afasta-se da relação trivial que mantém com a vida e com os outros, para encontrá-los de outra forma, mais nítida e intensamente. Pela leitura, conforme Larrosa, é possível ao leitor recuperar certa unidade, certo reconhecimento de si mesmo. Larrosa procura elucidar de que maneira a leitura retira o sujeito do alheamento, da impassividade – ou ainda, do seu assujeitamento – tocando-o no fundo de si mesmo. Para ele (2002b, p. 133-134),

[...] trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos.

Quando vivido intensamente, o ensejo da leitura propicia ao leitor um momento enriquecedor de entrelaçamento entre o texto e a vida, do qual o sujeito sai modificado. Assim, a leitura literária apresenta-se ao receptor como um movimento de transgressão dos próprios limites, revelando uma realidade que é, antes de mais nada, a realidade da alma humana.

Tal como concebe Larrosa (2002b), a experiência de leitura institui uma relação íntima entre o texto e a subjetividade de quem se põe a ler. O estabelecimento dessa relação requer

significativos investimentos do receptor, que coloca em jogo algo de si, em uma atitude de disponibilidade. A vivência estética modifica o sujeito que a experimenta, a partir do instante em que o indivíduo assume o desafio de problematizar o seu horizonte.

O processo da leitura põe o texto em relação com normas e valores extraliterários, por meio dos quais o leitor dá sentido à sua experiência do texto. Conforme sintetiza Compagnon (2001, p. 152), segundo essa proposição teórica, “as convenções que constituem o repertório são reorganizadas pelo texto, que desfamiliariza e reforma os pressupostos do leitor sobre a realidade”.

Como prática historicizada, ao mesmo tempo individual e intersubjetiva, a leitura realiza diferentes concretizações do texto, conforme o contexto sociocultural em que se realiza, uma vez que, em diversas épocas, diferentes leitores constroem sentidos distintos para a mesma obra. Tal abordagem à leitura implica a consideração da ideia de “horizonte do leitor” que, de acordo com Bordini e Aguiar, (1988, p. 87), é constituído pelas “vivências pessoais, culturais, sociohistóricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam estas vivências”. Embora represente uma limitação, o horizonte do leitor pode transformar-se continuamente, ampliando-se. Por aproximações e distanciamentos em relação a esse horizonte, o texto pode confirmá-lo ou perturbá-lo, atendendo ou rompendo as expectativas nutridas pelo sujeito que lê. O processo de leitura assim delineado pressupõe uma mútua construção, em que texto e leitor atuam um sobre o outro, modificando-se, a partir das aberturas que o texto deixa para o ingresso do leitor.

Larrosa (2002a, p. 28) argumenta ainda que “o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se”. Falta ao saber a experiência que, como pretende o autor (p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Entendo a leitura como algo que nos interpela e nos alcança, que nos coloca em travessia e em perigo. A leitura do texto poético requer a exposição do sujeito que se põe em jogo, suscetível a tornar-se outro, enquanto lê.

O processo que se oferece à vivência do receptor, como experiência viva, reitera uma travessia na qual se enseja a (re)construção do mundo e do ser no mundo. A travessia do interlocutor é, ao mesmo tempo, atravessar o texto e permitir-se atravessar por aquilo que lê, empreendendo a busca de um sentido para si mesmo e para sua circunstância de vida, através da experiência sempre nova da leitura.

1.3 AÇÃO TRANSITIVA

Esperar é reconhecer-se incompleto.
João Guimarães Rosa (2001, p. 73)

A experiência da leitura faz-se nova ante a transitoriedade do leitor, que se transforma a cada imersão no texto. No entanto, a leitura também reserva parcelas de novidade segundo o texto a que se dedica. Enquanto espera a atuação de um leitor que o anime, o texto reconhece a própria incompletude. Isso porque, segundo Soares (2005), ler é uma ação transitiva e, como tal, não pode prescindir da especificação do seu objeto, já que não possui sentido completo em si mesma. Conforme a autora, a leitura é

[...] um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Verissimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos. (2005, p. 30-31).

Em uma sociedade cada vez mais imersa na escrita, com práticas de leitura tão diversas, o ato de ler se mostra plural e pouco homogêneo, desvelando as especificidades dos textos que matizam com diferentes nuances a leitura¹. Se ao texto convergem exigências correspondentes ao próprio tamanho do leitor, com base em suas experiências, o texto também dirige exigências pontuais aos seus leitores. Cada gênero textual demanda do seu leitor certas habilidades, pois se modificam, não apenas estruturas textuais e recursos, como também os objetivos do interlocutor ante o texto, e as estratégias e procedimentos de que lançará mão para que se efetive a interação.

As peculiaridades de cada gênero propõem ao receptor um compromisso mútuo, que Paulino (2001) chama de pacto de leitura, acordo no qual são previstas metas para o ato de ler e acionam-se certas expectativas, que podem ou não concretizar-se. O fato é que o leitor aceita determinadas condições colocadas pelo texto, esperando realizar seu objetivo de leitura. Às vezes, verificam-se transgressões ao pacto inicial, tanto da parte do texto - quando descumpra suas promessas ou quando as ultrapassa, mesclando gêneros textuais, por exemplo - quanto da parte do leitor, em situações como mostrar disponibilidade para ser surpreendido ou ler um romance como se fosse uma biografia.

¹ O Glossário Ceale para termos de alfabetização, leitura e escrita, apresenta vários complementos para o termo “leitura”, definindo, por exemplo, a *leitura extensiva*, como o ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, às vezes, ávido; e a *leitura intensiva*, como o ato de ler várias vezes o mesmo texto.

A variedade de pactos inerentes a tantos e tão distintos gêneros textuais recupera a riqueza que caracteriza os usos da palavra escrita e aponta para a dimensão social do fenômeno da leitura. Além disso, conforme assinalam Ramos e Paiva (2012, p. 297), “mesmo ao ler um texto do mesmo gênero, o pacto que se estabelece entre o texto e o leitor é singular. Não se lê todos os poemas da mesma forma”. Diante disso, o processo de ler se complexifica, porque precisa ultrapassar a decodificação e fazer frente às exigências de interação mediada pela leitura, próprias de uma sociedade, que lida com um sem número de objetos de leitura, plurais e específicos.

Como discute Soares (2004), o conceito de alfabetização amplia-se e ganha sentido na ideia de letramento. Não basta, pois, ser leitor, é preciso fazer-se letrado, dotando-se de competências para lidar autônoma e criticamente com escritas de natureza diversa, presentes no cotidiano social. Ou ainda, segundo sugerem Rojo e Moura (2012), é preciso fazer-se multiletrado, atendendo à multiplicidade de letramentos cujo desenvolvimento se mostra necessário para interagir satisfatoriamente em diferentes espaços da cultura letrada contemporânea, com seus hibridismos e ferramentas tecnológicas.

Em razão da progressiva valorização do ato de ler como prática social, a formação de leitores tornou-se uma preocupação que vem gerando discussões e iniciativas de vários segmentos da sociedade, desafiando especialmente o âmbito educacional. Embora diferentes setores sociais tenham realizado movimentos voltados à difusão de práticas leitoras e à formação de mediadores de leitura, de forma ampla e geral, a infância é tomada como o momento oportuno e a escola como o espaço privilegiado para o desafio da formação leitora.

A instituição educacional, portanto, compromete-se com essa demanda de modo especial, ao assumir o desenvolvimento do processo de leitura e a formação do leitor competente como um dos objetivos centrais do seu fazer. O caso é que, conforme sintetizam Ramos e Paiva (2012, p. 297), “ao promover a leitura, há que se pensar, no mínimo, na natureza do objeto a ser usado na referida prática”.

Tendo em vista as especificidades lúdicas e artísticas que permitem a mobilização cognitiva e subjetiva do leitor para a interação, a realização de práticas voltadas à constituição de leitores aponta para o preponderante lugar do texto literário no incentivo à leitura e na construção do gosto pelo ato de ler. Nesse sentido, Soares sublinha que

[...] é função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (2005, p. 33).

Esse leitor esperado, entretanto, tende a distanciar-se daquele que preveem as práticas escolares de leitura, as avaliações educacionais e, sobretudo, do leitor empírico. Formar o leitor literário é tarefa que parece instalar-se em terra-de-ninguém, alvo de discussões acadêmicas que dificilmente ultrapassam as trincheiras da escola e, se o fazem no plano do discurso, com frequência são traídas nas práticas cotidianas de sala de aula. Refletindo especificamente sobre o letramento para a interação com a literatura, Paulino (2004, p. 56) destaca que

[...] a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso partes de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar as estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com o reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

A autora destaca ainda que a formação desse leitor enfrenta dificuldades, tais como os limites das práticas escolarizadas, que valorizam a funcionalidade da leitura e seus sentidos práticos, esquecendo os “refinamentos”, e, ainda, a tímida difusão de práticas sociais em que o capital simbólico da leitura literária seja de fato requerido, em nosso País.

Ao lado da necessidade de acesso ao livro que o desafio da constituição de leitores impõe, evidencia-se a precariedade das bibliotecas (sejam elas particulares ou públicas, inclusive as escolares) e a debilidade da circulação do objeto livro nos espaços sociais. O encontro com o texto literário pode revelar-se ainda mais fortuito e irregular, e frequentemente acontece por meio de obras de pouca qualidade artística, mesmo que sob o rótulo de Literatura Infantil.

Entendendo que a interação com o acervo literário que compõe uma biblioteca escolar deve propiciar a convivência com a diversidade de representações sobre a circunstância humana, as políticas públicas de leitura têm perseguido o objetivo de tornar a leitura, inclusive literária, uma realidade para todas as crianças, e garantir que essas crianças se tornem leitores para a vida toda. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que melhor conheceremos no tópico a seguir, é uma política pública que atua no sentido de contribuir para a efetivação dessa meta e para que o verbo ler possa completar-se no texto literário.

1.4 TRABALHO PARA MUITAS MÃOS

A única maneira de cumprir o trabalho era tê-lo como coisa lerda e contínua, mansa, sem começo nem fim, as mãos sempre sujas da massa.
João Guimarães Rosa (1994b, p. 874)

A formação de leitores literários tem o feitio de um trabalho extenso, que carece de cuidados e continuidade. As mãos que trabalham para modelar um contexto favorável ao surgimento do leitor literário devem ter tocado e ter sido tocadas pelas palavras literárias. Sujas da massa da literatura, as mãos representam o fazer e a ação, empenham-se na diluição dos grumos, esforçam-se para que a massa cresça e ganhe consistência. O fomento à leitura consolida-se como uma preocupação das políticas públicas brasileiras, que passam a investir na qualificação das condições para a inserção dos alunos na cultura letrada. O Ministério de Educação (MEC) vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, uma proposta de ação pública e conjunta para formação de leitores e de incentivo à leitura (BRASIL, 2006, p. 8). Nesse contexto, insere-se a implementação de programas de âmbito nacional, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), em 1992, e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006.

Sobrevoando o quadro histórico das políticas públicas de leitura no País, observa-se que, inicialmente, o livro didático é o único colocado ao acesso do leitor. Como esse objeto cultural não consegue dar conta do desenvolvimento da leitura como fruição, o PNBE surgiu em 1997, como uma das ações do PNLL. Desde 2006, a avaliação pedagógica do PNBE está sob a responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (Ceale), que vem atuando na formação do leitor, na perspectiva do letramento.

Aparentemente, segundo analisa Mota (2012, p. 309), “chegou-se ao consenso de que não basta tornar o livro acessível para transformar em positivas as estatísticas sobre a leitura no Brasil”. O PNLL desenvolve ações em prol da constituição de leitores, no intuito de qualificar a interação dos sujeitos em idade escolar com o mundo letrado, contemplando ações em quatro eixos:

- (1) formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura;
- (2) produção e distribuição de materiais de orientação, como a revista *LeituraS*;
- (3) parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia;
- (4) ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE (BRASIL, 2006, p. 8).

Atualmente, o MEC coordena dois importantes Programas – o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNBE objetiva democratizar o acesso de alunos e de professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade. Esse Programa seleciona, adquire e distribui obras de literatura e de referência às escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e, a partir de 2008, também às de Ensino Médio, e a estabelecimentos que tenham turmas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

O PNBE encaminha livros às escolas públicas brasileiras anualmente e, desde a sua criação, responde por vultosos recursos e atende a mais de 400 mil escolas em todo o País, segundo Paiva e Berenblum (2009). No decorrer da sua história de quase duas décadas, o Programa vem modificando suas ações, buscando adequar-se às necessidades educacionais. Em 1998, por exemplo, o acervo incluiu material de história e geografia, além de obras clássicas e modernas da literatura brasileira, atendendo escolas de 5^a a 8^a série. Em 1999, composto por obras de literatura infantil e juvenil, focou escolas de 1^a a 4^a série. Entre 2001 e 2004, o PNBE passou a destinar o acervo diretamente para estudantes da 4^a série das escolas públicas, através do PNBE – Literatura em minha casa, cujo objetivo era a distribuição de 5 exemplares de gêneros diferentes a cada aluno. Tal distribuição foi gradativamente ampliada para alunos de 4^a a 8^a séries e para formandos do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2004, o Projeto Literatura em minha casa foi suspenso, e os livros do projeto foram novamente redirecionados para as bibliotecas escolares. O propósito era “a retomada da valorização desse espaço, a biblioteca, como promotor da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola” (PAIVA, 2008).

Alterações em relação aos destinatários, à forma de seleção e ao tipo de obras buscam ampliar significativamente o campo de ação do PNBE. Atualmente, o Programa compreende a distribuição de acervos literários para todo o ensino básico, incluídas a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, além de periódicos e acervos de obras de pesquisa e referências para professores, “buscando atender a todos os usuários de uma biblioteca escolar” (MOTA, 2012, p. 309).

De acordo com dados do MEC/FNDE, na edição do PNBE do ano de 2010, cujo acervo subsidia o presente estudo, o programa selecionou 250 títulos, de 100 editoras, e comprou cerca de 10,7 milhões de exemplares para montar acervos literários destinados às

escolas públicas. Foram contemplados cerca de 24 milhões de alunos dos segmentos Educação Infantil (0 a 3 anos), Educação Infantil (4 e 5 anos), anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O investimento na ocasião foi de aproximadamente 50,6 milhões. Para os alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, foram selecionados 100 títulos, que compuseram quatro acervos, com títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas.

Nessa décima terceira edição do Programa, cada acervo foi formado por 25 títulos, em todas as modalidades de ensino privilegiadas pela ação do PNBE. As escolas públicas que atendem aos segmentos previstos na edição do programa, cadastradas no censo escolar e que possuíam de 1 a 50 alunos receberam um acervo; escolas com 51 a 150 alunos receberam dois acervos; escolas com 151 a 300 alunos foram contempladas com três acervos e escolas com mais 300 alunos, com quatro acervos.

Em 2010, também houve aquisição de livros de orientação do ensino em cada disciplina da Educação Básica para distribuição aos professores da rede pública. Com o objetivo de apoiar a implantação do novo acordo ortográfico, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação também distribuiu, no mesmo ano, o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), como material permanente de consulta, à disposição de alunos e professores. Ainda em 2010, os alunos e professores foram atendidos pelo PNBE Especial, através de obras de orientação pedagógica e de literatura infantil e juvenil em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais.

Para tornar possíveis aquisições tão vultosas é preciso reduzir a pluralidade de oferta do mercado a um número determinado de obras para serem compradas e, ao mesmo tempo, ampliar o acervo das bibliotecas escolares, disponibilizando novos e diferentes títulos para professores e alunos, e contemplando, com obras literárias significativas, interesses tão plurais quanto o público destinatário.

Embora a constituição dos acervos busque equilibrar excessos e carências do mercado editorial, as obras poéticas são um grupo minoritário no conjunto das obras. Em 2010, por exemplo, os títulos poéticos incluídos nos acervos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental responderam por 30% da totalidade das obras selecionadas para o segmento. Paiva (2012, p. 304) observa que a “poesia é o que mais distante está na produção do mercado editorial. Esse distanciamento do mercado se traduz em escassez de leitores, em especial dos que pertencem ao público massivo”.

O processo de seleção, aquisição e distribuição dos acervos envolve um trabalho para muitas mãos... “O governo realiza uma complexa operação de aquisição com várias etapas, começando pelo lançamento do edital e a inscrição das obras pelas editoras no programa e terminando pela distribuição e controle de qualidade dos livros” (MOTA, 2012, p. 309).

O acervo destinado a estudantes das escolas públicas brasileiras é formado por obras literárias pertencentes a três categorias: textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas); textos em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias); e livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 2-4).

Mota (2012, p. 309) destaca que os editais explicitam a exigência de que as obras sejam literárias, de modo que não são aceitas obras de cunho didático, informativo, doutrinário e religioso. São igualmente recusadas as obras de domínio público, exceto quando traduzidas, e as consumíveis, definidas como obras que trazem espaço para a escrita do leitor e que, por isso, inviabilizam seu uso coletivo. Obras portadoras de preconceitos, moralismos e estereótipos, assim como aquelas que contenham erros graves de revisão e impressão também são vetadas. A preocupação é com o endereçamento do texto literário ao ambiente escolar e com a sua literariedade, o seu potencial artístico.

Dada a extensão do programa, o Ceale conta com a colaboração de pareceristas de diferentes estados brasileiros, para a seleção de obras que vão compor os acervos. Embora conste no site do Programa a informação de que os avaliadores vinculam-se a instituições públicas de ensino superior e da escola básica, também há pareceristas ligados a instituições particulares de ensino superior. Os avaliadores atentam para critérios pontuados em uma matriz de referência, contemplando a qualidade do texto, a adequação temática e o projeto gráfico. Mota (2012, p. 309) sintetiza os aspectos que devem ser observados em cada tópico de avaliação:

Para a qualidade do texto, devem-se observar as possibilidades de fruição estética e a ampliação do vocabulário dos leitores, de acordo com sua faixa etária e nível de letramento, ao lado da multiplicidade de gêneros e da consistência e coerência textual e discursiva das obras. No caso da adequação temática, o critério maior é a diversidade de contextos sociais, culturais e históricos, a fim de proporcionar a ampliação do repertório cultural do aluno, sem esquecer a necessária adequação entre essa diversidade e a faixa etária e seus interesses de leitura. Por fim, o projeto gráfico deverá atender tanto às características físicas de uma impressão de qualidade quanto à presença de ilustrações e paratextos que favoreçam o uso escolar das obras.

Para atender a esses critérios, a equipe de coordenação elaborou uma ficha que orienta a avaliação dos pareceristas, cujos principais itens são elencados por Paiva (2012, p. 304). Em cada livro são analisadas:

- *as condições de leitura*, em que são avaliadas questões como a qualidade da impressão, a adequação do espaçamento entre linhas, do tipo e do tratamento da fonte;
- *a qualidade da interação com o leitor*, levando em conta a diversidade, os diferentes contextos sociais, culturais e históricos, assim como a ampliação de expectativas e perspectivas juvenis por via da exploração artística dos temas e da possibilidade de incitar novas leituras;
- *a qualidade textual*, considerando as questões de coerência, coesão e consistência, a exploração de recursos linguísticos e expressivos, o trabalho estético na obra;
- detalhes quanto *ao projeto gráfico*, sendo o objeto livro avaliado em questão ao seu formato, tamanho, capa, contracapa, incluindo também neste quesito a relação texto-imagem e a qualidade das interações quando presentes no livro.

Avaliados os livros inscritos para a seleção e submetidas as deliberações finais sobre os acervos a um colegiado de pesquisadores que representam núcleos consolidados de pesquisa e pós-graduação na área de teoria literária e ensino de literatura, têm início os procedimentos para a aquisição e a distribuição das obras selecionadas.

O primeiro passo é dado pelo FNDE, que inicia o processo de negociação com as editoras. O passo seguinte, também realizado pelo fundo, é a assinatura de contrato com as editoras e o estabelecimento do quantitativo de livros que devem ser produzidos, com a supervisão de técnicos do FNDE. Durante esse processo de produção, os livros passam por um controle de qualidade, de acordo com as normas técnicas da ABNT. Por fim, a distribuição dos acervos do programa é feita por meio de contrato firmado com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNBE também conta com o acompanhamento dos técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Em se tratando de escolas das zonas rurais, os acervos são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem entregá-las às escolas (PAIVA, 2012, p. 305).

Como é possível constatar, uma rede imbricada de etapas e instâncias envolve esse gigantesco processo que busca fazer chegar livros de reconhecida qualidade aos diferentes destinatários que circulam no espaço escolar. Toda essa engrenagem, contudo, tem se mostrado insuficiente em vista dos objetivos altos e das necessidades que delineiam o exigente desafio de formar leitores literários. De modo geral, as pesquisas constataam a “limitada exploração dessas obras pelos docentes e pelos estudantes do nível de escolarização a que as obras se destinam” (RAMOS e PAIVA, 2012, p. 299). A recepção e o uso que se faz

dos livros que chegam às escolas alimentam as inquietações dos sujeitos envolvidos no processo.

Se expandir o acesso ao livro é insuficiente, serve para dar contornos nítidos a outra problemática que envolve a formação de leitores literários no âmbito escolar: a formação do leitor professor, que possa mediar a leitura e o aproveitamento do livro. Nesse sentido, estudos, pesquisas e a convivência no espaço escolar não deixam dúvidas quanto à necessidade de se investir no uso dos acervos do PNBE.

Embora a dificuldade que as escolas têm evidenciado na apropriação e na significação dos acervos oriundos do PNBE, a possibilidade de acesso a obras de qualidade ganha concretude, já que a escolha dos itens que compõem o acervo passa por uma análise criteriosa que foca a proposta artística dos textos do ponto de vista textual, temático e gráfico, bem como a interlocução possível com o leitor, de maneira autônoma ou mediada. Outrossim, é profícua a mobilização do ambiente escolar para dinamizar a circulação dos textos, o que pode viabilizar um impacto positivo na formação de leitores.

A despeito dos riscos, insucessos e interrogações, é preciso continuar defendendo o lugar da literatura na escola, entendendo-a “não apenas como um repertório cultural necessário para a educação estética, ética e cidadã, mas também como uma experiência única de linguagem, o acesso privilegiado às palavras que nos ajudam a construir este e outros mundos, além de nós mesmos” (MOTA, 2012, p. 318). Como disse de início, formar leitores literários é um trabalho que carece de muitas mãos. Uma parcela desse trabalho cabe a todos nós, que temos as mãos sujas da massa das palavras artísticas.

2 PROPOSTAS DE LEITURA

A literatura é um caminho de conhecimento que precisamos percorrer carregados de perguntas, não de respostas.
Rosa Montero (2004, p. 53)

A interação com o objeto literário resulta da insatisfação do sujeito perante si mesmo e sua circunstância, que encontra no texto alguma forma de interlocução e implica o leitor a dar respostas (ainda que provisórias). Todo texto literário parece repartir-se entre o familiar e o desconhecido, constituindo uma tessitura lacunar. É sua permeabilidade que lhe permite inscrever-se no horizonte de diferentes leitores e contextos históricos. Se, por um lado, a leitura sinaliza as restrições individuais e sociais, por outro, instabiliza o sujeito e sua visão de mundo, indicando-lhe possibilidades e levando-o a uma compreensão mais elevada e expandida da realidade. Nesse sentido, a leitura literária responde à necessidade humana de transcender à própria condição, ainda que o faça por meio de perguntas.

O caminho de conhecimento proposto pela literatura é tão surpreendente quanto infinito, porém, cobra o peso das perguntas que carregamos, para ir se desenhando ante os nossos pés. Assim como quem andarilha pelo caminho da literatura, a minha trajetória de pesquisa segue a bússola das dúvidas e os mapas enigmáticos da poesia, através de espaços instáveis e, às vezes nebulosos. Vejamos de relance o cenário.

A sociedade atual tem colocado a proficiência leitora como uma necessidade para a participação em práticas sociais elementares. Formar leitores delinea-se, pois, como um dos desafios centrais do fazer educativo, tendo em vista o letramento. O termo “letramento” propõe avanços em relação ao conceito de alfabetização, supondo não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas a inserção do sujeito em práticas sociais próprias da cultura letrada. Para tanto, em todos os anos de escolarização, os aprendizes devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns desses textos podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária, em vista do seu potencial lúdico e estético.

Porém, cada gênero textual demanda do seu leitor habilidades e estratégias específicas. Magda Soares (2005, p. 30-31) sustenta que *ler* é um verbo transitivo, isto é, ele exige um complemento que designe o objeto da leitura, pois não se concretiza da mesma forma em

todas as circunstâncias. Embora tenda a ser tratado com generalidade, o ato de ler desenvolve-se diferentemente, conforme as peculiaridades do texto que está sendo lido. A apropriação de um gênero textual requer um trabalho progressivo e aprofundado, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido.

Quando se fala especificamente do texto literário, a problemática do letramento adquire contornos ainda mais nítidos, em virtude dos equívocos que têm marcado as abordagens ao texto artístico e ao caráter secundário do seu enfoque escolar, dadas as suas finalidades pouco práticas. Tais dificuldades são sublinhadas em se tratando do texto poético, um gênero que, embora dialogue profundamente com a infância, conta com pouca adesão entre os leitores dos nossos dias e tem sido alvo de preconceitos e reducionismos. Além disso, conforme ponderam Aguiar e Ceccantini (2012a, p. 8), a intimidade com os textos poéticos, que poderíamos atribuir como característica da infância, “não garante o conhecimento específico de sua natureza, de seus recursos expressivos e de seu valor estético”, aspectos que potencializam a experiência da leitura poética.

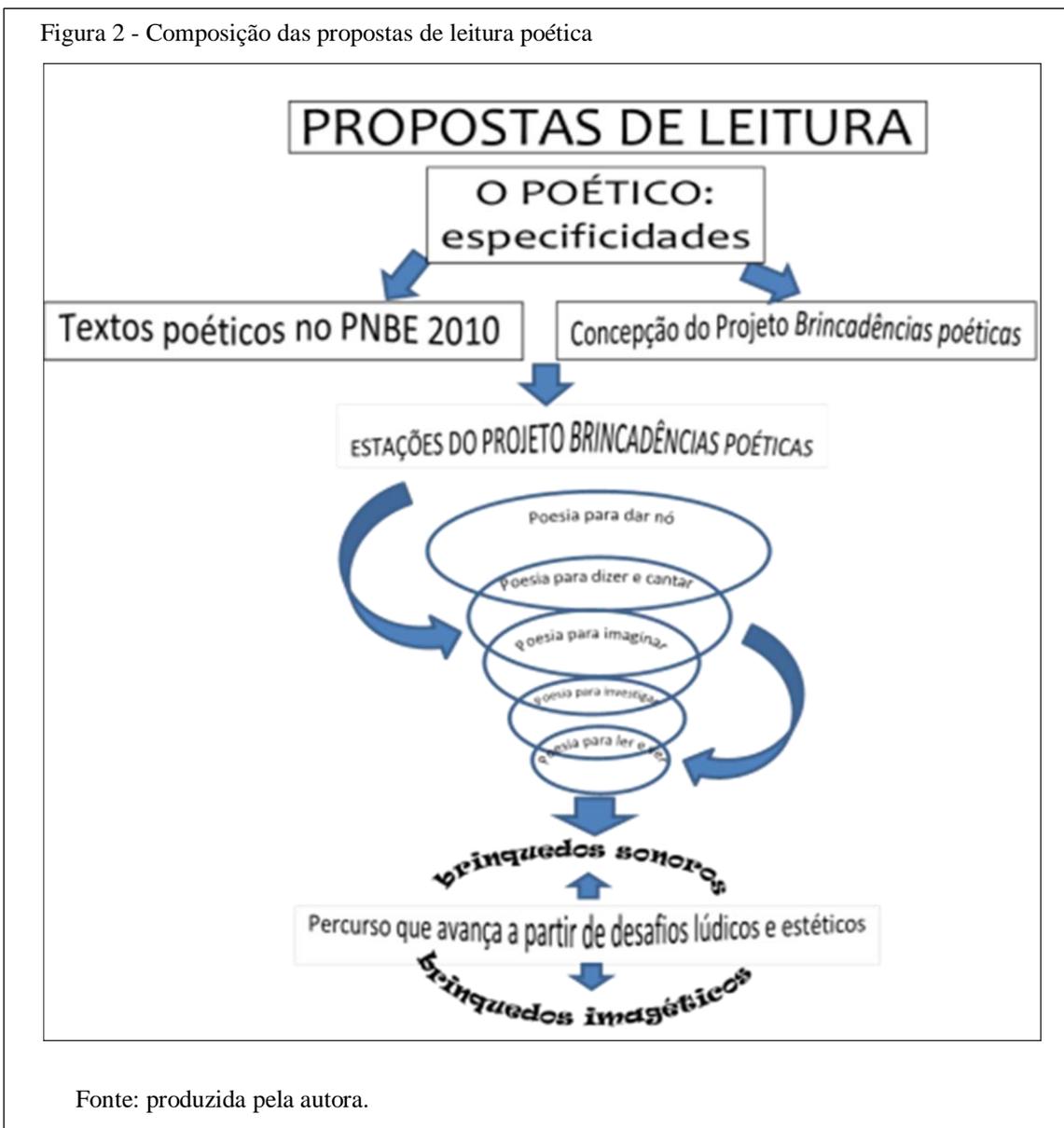
Frente a esse quadro, busquei problematizar a constituição do elemento poético e as propostas de leitura subjacentes a obras poéticas endereçadas à infância através do PNBE 2010, estabelecendo como meta o letramento poético. Eis as perguntas que carrego, neste instante em que me coloco a caminho: como se estabelece a poeticidade de um texto? Como pode o leitor lidar com essa poesia que migrou do mundo para a página? Com quantas naus e tempestades se faz o navegador capaz de enfrentar as águas poéticas? De quais experiências emerge, afinal, o leitor de poesia?

No encaço de tais questionamentos, além de analisar um conjunto de obras selecionadas e de formular discussões de cunho teórico, pareceu-me necessário desenvolver vivências de leitura junto a leitores em formação, buscando delinear seu percurso de significação do poético e sua instrumentalização para interagir com os recursos e especificidades do gênero, tendo em vista sua formação como letrados em poesia. Nesse intuito, o projeto *Brincadências poéticas* foi desenvolvido junto a uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Bento Gonçalves.

Os procedimentos metodológicos direcionam o trabalho para uma pesquisa de cunho qualitativo. A investigação desenvolve uma abordagem analítica, a partir da criação de um modelo de análise com base no referencial teórico delimitado. Nessa perspectiva, conforme Lüdke e André (1986), a análise dos dados, resultantes da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica, assume um caráter predominantemente analítico-descritivo, tendendo a seguir

um processo indutivo, norteado pela interação entre o pesquisador, como sujeito do ato de conhecer, e o objeto pesquisado.

O intuito é perceber, pela escuta atenta, discussão e análise, os recursos que cooperam para instaurar possibilidades de sentido poético para o leitor e de que maneira tais recursos são apropriados por aquele que lê. Procuo, pois, desenhar concretizações da poesia e percursos do leitor na atribuição de significados aos textos, considerando o entrelaçamento entre os níveis sonoro, sintático, semântico e pragmático dos textos poéticos. A Figura 2 contempla o mapa à luz do qual busco sobrevoar o continente da poesia, percebendo caminhos de conhecimento que os aprendizes andantes perfazem, realizando, portanto, uma incursão pelas trajetórias de construção da poeticidade e do seu leitor.



2.1 LEITURA POÉTICA

*Não me importa a palavra, esta corriqueira.
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o 'de', o 'aliás',
o 'o', o 'porém' e o 'que', esta incompreensível
muleta que me apoia.
[...] A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,
foi inventada para ser calada.
Em momentos de graça, infrequentíssimos,
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.
Puro susto e terror.
Adélia Prado (2007, p. 20)*

Para além da palavra cotidiana, está o obscuro espaço da poesia, úmido ainda do caos da linguagem. Ali, as palavras silenciam tanto quanto dizem, pois estão disfarçadas, ocupam o lugar de algo que não são as palavras, e se situa exteriormente a elas. O que o texto poético diz é mais do que o que está dito.

De fato, em sua superfície linguística, o texto não diz tudo de modo objetivo, mas apresenta-se sempre lacunar e reticente, em graus diferentes de complexidade. Como este estudo já discutiui, Iser (1996) postula a existência de “vazios”, que se constituem espaço disponível para o outro, requerendo a atuação do leitor. Dentre os textos literários, o poético tende a ser mais exigente para o receptor, pois estrutura-se a partir do emprego exato de palavras e de uma organização sintática econômica, intencionalmente ambígua e redundante. Esse aspecto ressalta a polissemia inerente à Literatura, na medida em que, apresentando-se mais aberto à participação do leitor, o texto poético implica-o com maior ênfase na busca de possibilidades de sentido.

Segundo afirma Paz (1998, p. 25), “o poema não é senão isso: possibilidade, algo que só se anima ao contato de um leitor ou de um ouvinte. Há um elemento comum a todos os poemas, sem o qual não seriam nunca poesia: a participação”². Para o autor, a experiência pode adotar uma forma ou outra, mas será sempre um ir além de si mesmo, um romper os muros temporais, para ser outro.

A poesia constitui uma manifestação inaugural da cultura, do mundo e do sujeito, apresentando-se primitiva e entranhadamente na trajetória humana. Segundo Dilthey (1961, p. 42), muito cedo se observou que a poesia surgiu da língua como expressão mais antiga da vida psíquica e que a regra da poesia de falar em metáforas constituía a natureza originária da linguagem. Não se ignora, contudo, quão complexa é a noção de poeticidade, objeto de

² “el poema no es sino eso: posibilidad, algo que sólo se anima al contacto de un lector o de un oyente. Hai una nota común a todos los poemas, sin la cual no serían nunca poesia: la participación.” (tradução da autora).

intensos debates e posições controversas no âmbito da teoria da literatura, inclusive no que tange ao esforço de superação da dicotomia conteúdo-forma. A elucidação do poético parece fadada a submergir no intangível, quando então se faz ouvir a advertência de Quintana (2006, p. 388): “Cuidado! A poesia não se entrega a quem a define.”. Se o poético me é dado a sentir quando não estou preocupada em entendê-lo e demarcá-lo formalmente, deve ser em razão da sua natureza fugidia e sensorial que, muitas vezes, escapa à racionalidade.

Acredito, com Bosi (2000, p. 9) que “uma linguagem que combina arranjos verbais próprios com processos de significação pelos quais sentimento e imagem se fundem em um tempo denso, subjetivo e histórico” constitui um desafio ao entendimento. Tão complexa que tende a ser destinada aos leitores especialistas e iniciados na arte, a palavra poética é, ao mesmo tempo, tão simples que as crianças dela se apropriam com se fosse seu dialeto materno. Sem, propriamente, desafiar o alerta de Quintana, busco humildemente compreender através de quais mecanismos e recursos as palavras desenvolvem essa vocação ao estado poético.

Conforme compreende Dilthey (1961, p. 48), a poética teve um primeiro ponto de apoio no clássico e, depois, em conceitos metafísicos do belo, mas acaba por voltar-se à vida anímica, derivando então da natureza humana. Assim, a base de toda verdadeira poesia é a vivência, experiência vivida. Em sua vivacidade, a palavra poética transforma-se continuamente, tem movimento, é escorregadia. O exercício que faço, quando leio poesia, é mergulhar as mãos nas águas densas do texto, perscrutando esse mundo submerso para capturar o poético que o anima e que se move além da superfície visível das palavras.

2.1.1 Especificidades da leitura poética

[...] A poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens.
Manoel de Barros (1990, p. 310)

Anterior à ciência e à norma linguística, a palavra poética devolve ao homem a infância do mundo, quando as convenções não estavam demarcadas, os limites da linguagem não estavam estabelecidos, as categorias não tinham ainda sido nomeadas. Com a missão de infantilizar a linguagem, a palavra poética assegura ao homem o usufruto livre e gratuito das potencialidades da linguagem, numa tentativa de reinstaurar o inusitado e o curioso, dando voz à perplexidade e à inquietação humana.

A pregação poética cumpre-se como ato de fé e coragem, que desafia o olhar automatizado, a linguagem costumeira e viciada de lugares-comuns. A poesia pega desvios,

escapando à obviedade da estrada, reinventando o caminho e o jeito de caminhar. Como, aliás, fazem as crianças, quando se espantam do que não tinham visto, quando fazem analogias surpreendentes. O fazer poético certamente permite ao homem que pratique a infância, quando a linguagem é um brinquedo flexível, cujas possibilidades estão além do manual de instruções gramaticais.

A expressão poética guarda íntima associação com a infância, sobretudo pela sua proximidade com o jogo e por ensejar a exploração da linguagem e do mundo, próprias desse momento singular da vida humana. Mais do que qualquer outra, a linguagem poética é portadora dos elementos lúdicos que proporcionam prazer à leitura do texto, pois dirige um apelo evidente à sensibilidade do sujeito em formação. Em razão de suas peculiaridades, a poesia estimula intelectualmente o leitor, formando-o cognitivamente e esteticamente e, por consequência, desempenhando o papel de provedora de prazer.

O que torna nítida a associação entre o ludismo e a poesia é o fato de o texto poético empregar, na sua construção, mecanismos relacionados ao jogo. Huizinga (2000) entende que o ludismo constitui uma categoria primária da vida, anterior até mesmo à cultura e, originalmente, presente com igual intensidade em todas as etapas da existência humana. A atividade lúdica possibilita ao sujeito a satisfação de carências vitais e culturais. O autor argumenta que as variadas formas de jogo são dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem o desenvolvimento das necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc.

Na medida em que as sociedades tornam-se mais complexas e sérias, a lei e a guerra, o comércio, a técnica e a ciência dissociam-se do espírito lúdico no interior do qual seu funcionamento foi gestado, restando apenas a poesia, como “cidadela do jogo vivo” (2000, p. 149). Para o autor (2000, p. 147-148), a afinidade entre jogo e poesia não se concretiza apenas no âmbito da exterioridade da linguagem, ao envolver a sua ordenação rítmica, a acentuação pela rima ou assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases – mas manifesta-se igualmente na estrutura da imaginação criadora, já que a elaboração da mais simples frase poética realiza-se pela intervenção de um elemento lúdico.

Ramos e Panozzo (2010, p. 165), a respeito, assinalam que

[...] o lúdico está presente na elaboração do verso, no desenvolvimento do tema e na expressão de um estado de espírito, como também no movimento que o leitor executa, seja no deslocamento de seu olhar de uma linha para outra, seja no processo desencadeado para apreender o texto, pois cada verso anuncia o seguinte, ou ocultá-lo, reportando-se ao anterior para confirmá-lo ou rejeitá-lo.

Assim como o jogo, para Huizinga (2000), a poesia faz a representação simbólica de uma luta, propondo tematicamente situações humanas tão intensas que são capazes de transmitir um sentimento de tensão ao leitor. Além disso, a poesia convida o leitor ao exercício lúdico da luta, na medida em que se concretiza por meio de uma proposição enigmática que provoca o leitor. À semelhança de um enigma, o poema encobre propositalmente o sentido, apresentando-o em linguagem cifrada e desafiando o leitor a descobri-lo. Nesse desafio, como acontece com toda a ação lúdica, a solução – correspondente aqui à conquista do sentido –, é precedida pela tensão e pelo contraste.

A partir de Huizinga (2000), Amarilha (1997) analisa as equivalências entre o jogo e a poesia, salientando que “o leitor desafiado suspende temporariamente sua relação com o mundo que o cerca e se transporta para a realidade do texto, isto é, para as condições do jogo”. Além das delimitações espaço-temporais, que permitem inscrever, de modo flexível, a experiência da leitura na circunstância histórica do leitor, a autora destaca o contraste entre norma e liberdade como fundante da estrutura lúdica que sustenta o prazer do jogo poético. A liberdade pode exercitar-se na exploração espontânea dos diferentes níveis e no usufruto dos sentidos possíveis, que são múltiplos, mas não “todos”. Já a norma diz respeito justamente à consideração dos dados textuais, a fim de que o sentido atribuído seja dotado de rigor.

Discutindo a relação entre poesia e infância, Kirinus (2011) avalia que alguns comportamentos infantis, considerados patológicos pelos adultos, constituem, na verdade, sintomas de poesia, os quais poderíamos entender como manifestações ou exercícios do poético. Para a autora, (2011, p. 34), a dificuldade de o adulto compreender a criança tem razões históricas, já assinaladas por Ariès (1981), quais sejam a desvalorização do ser infantil e o tardio reconhecimento de um lugar social para a infância, fatores que persistem ao longo do tempo, em diferentes medidas.

Kirinus (2011, p. 26) enfatiza ainda a facilidade com que a criança recebe a poesia, já que a mesma “é sua antiga conhecida, desde sempre. Basta dar um poema aqui que ela responde e corresponde com outro lá. A poesia é origem e pressupõe originalidade, e a criança responde bem a esse jogo de surpresas com a linguagem”. Ora, se as crianças convivem com o poético de modo tão espontâneo e prazeroso, importa questionar os motivos pelos quais esse vínculo se rompe assim que a escola fica para trás. Refletindo sobre a questão, Kirinus (2011, p. 41) assinala que:

[...] esse fascínio natural que a criança sente pela palavra e toda sua dinâmica imaginal normalmente fica reprimido na sala de aula, uma vez que os professores apreciam somente o valor funcional e pragmático da linguagem e ignoram todo o

seu potencial estético, representado na voz da criança. A lógica poética passa pelo fascínio diante da palavra, pelos olhos de maravilhamento perante o mundo, mas esta atitude não tem valor avaliativo nas tarefas e nas redações escolares, que primam sua atenção na informação e no conteúdo, considerando pouco ou nada o riquíssimo continente imaginal. E isto acontece por descaso, ou por desconhecimento, tanto da criança como da qualidade da literatura infanto-juvenil.

A autora discorda da cunhada afirmação de que a poesia não serve para nada. Para ela, a frase revela um esforço pelo distanciamento do ranço pedagógico, do qual a poesia, historicamente, vem acompanhada. Contudo, segundo a pesquisadora (2011, p. 95), “a utilidade que resulta de ler, escrever ou compreender a poesia não tem medida em graus, quilômetros, horas ou notas avaliativas”, mas reside do reconforto inerente à índole da estética e da criação, mesmo quando o poema trata da morte mais cruel ou do drama mais tenso.

A infância, segundo assinala Kirinus (2011, p. 34), é “o tempo privilegiado do brincar, em que a natureza lúdica não está dissociada da natureza do trabalho”. A diferença é que, para a criança, “o trabalho está revestido do lúdico e significa criar, produzir, a partir de um ato voluntário destituído de tempo, espaço e remuneração”. Nesse sentido, como brinquedo infantil, a poesia irrompe o cotidiano e, ainda que orientada pela intenção e ordenação estética, não se sujeita aos rigores do tempo e do espaço. Ao invés disso, ela “canta uma canção eterna nutrida em cantos e preces que até sabiam alegrar ou curar” (KIRINUS, 2011, p. 26). Essa canção poética, que recende a milagres primordiais, se faz ouvir quando as palavras assumem uma arquitetura singular.

2.1.1.1 Palavras para entoar

Poesia é armação de palavras com um canto dentro.
Manoel de Barros (2007, p. 15)

Na edificação que abriga a poesia, as palavras organizam-se de modo a delinear uma estrutura conveniente à propagação da cantiga que entoam. Essa canção nem sempre é escutada. Há que se silenciar atentamente, para que a percepção atravessasse as paredes das palavras e distingua a melodia que dança no interior do poema.

Como proposta lúdica constituída a partir da linguagem, o poema apresenta uma evidência sonora que ganha ainda maior destaque em se tratando de obras destinadas à infância. Aliterações, rimas, assonâncias, estribilhos, entre outros recursos, constroem uma proposição rítmica que é apreendida pelo receptor infantil antes mesmo do componente conceptual. Tinianov (1975) sustenta que o ritmo é o elemento fundador do poema. A ordenação rítmica recupera o contato com a oralidade das manifestações populares,

salientando-se que, inicialmente, o texto poético nasceu para ser dito/ escutado.

Paz (1998, p. 53-57) argumenta que o ritmo é um aspecto inerente à linguagem. Porém, a criação poética consiste na utilização voluntária do ritmo, como agente de sedução. Segundo o autor, entre as palavras existem movimentos de atração, repulsão e correspondência, que fazem do ritmo o elemento mais antigo e perene da linguagem e, possivelmente, anterior a ela. Porém, o que o poeta faz é manipular o ritmo para encantar a linguagem e despertar as forças secretas do idioma.

O fato de privilegiar o ritmo distingue o poema das demais formas literárias. O ritmo consiste, segundo Paz, em algo mais do que medida ou tempo dividido em porções, pois revela intencionalidade, concretude e direção, colocando o sujeito em uma atitude de espera.

A repetição rítmica tem a função de invocar e recriar o tempo arquetípico, engendrando uma transformação do tempo cotidiano. O tempo do poema é distinto do tempo cronométrico. “‘O que passou, passou’, diz a gente. Para o poeta, o que passou voltará a ser, voltará a encarnar.”³ (PAZ, 1998, p. 64). As palavras brotam do ritmo, do qual o seu sentido é inseparável. Assim, aquilo que dizem as palavras do poeta, já o está dizendo o ritmo em que se ancoram essas palavras.

Os diferentes níveis do poema redundam, isto é, apoiam-se de modo circular e se entrelaçam na proposição de possibilidades de sentido, que o leitor constrói a partir das suas vivências. No entanto, como observa Bordini (1991), o primeiro sentido do poema é corpóreo, concreto, pressupondo movimento e toque. Desde a primeira infância, as nanas, brincos e parlendas cultivam um tecido melódico que aquieta a criança ou expressa corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz que sussurra ou canta à carícia.

O ritmo supõe um retorno, uma repetição e uma circularidade. Como mãos que seguram uma criança, a cadência ampara (PETIT, 2009, p. 62). A leitura de textos poéticos está, pois, muito próxima da experiência sensorial e das primeiras interações, a partir das quais o sujeito se constitui. Nessa perspectiva, Kirinus (2011, p. 68) assinala que pais e professores teriam muito a ganhar “se soubessem receber a poesia de viva voz, aquela poesia que inventa seus ritos recuperando a unidade do homem primordial que cantava e dançava a palavra. Não qualquer palavra, mas aquela que pulsa no ritmo da sístole e diástole numa intenção de se organizar no mundo”. O compasso rítmico do poema lido é respiração, que traz à vida a letra morta na página.

Mesmo quando se evidencia o nível conceptual, que vai além do gozo espontâneo dos

³ “‘Lo que pasó, pasó’, dice la gente. Para el poeta lo que pasó volverá a ser, volverá a encarnar. (tradução da autora).

sons, a sugestão rítmica e os apelos sonoros transformam o poema em uma estrutura apreendida, inicialmente, pelos sentidos e, posteriormente, em sua significação, ocasião em que se concretiza a unidade do poema.

2.1.1.2 Palavras de outros ares

*Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...*
Mario Quintana (2005, p.469)

Na imagem construída por Quintana, as palavras poéticas ganham asas e, assim, conferem materialidade ao sentimento de elevação e à busca de pouso que caracterizam a poesia em seu encontro com o leitor. Para a instauração do poético, as palavras cotidianas, em seus empregos usuais, costumam ser insuficientes. Palavras de outros ares são convocadas a comparecer, configurando outros usos e outros arranjos, no intuito de recriar o real e o possível de modo singular. Nesse sentido, o poético não reside no tema em si, dado que se pode falar poeticamente de qualquer coisa. O poético é “forma”, correspondendo não ao “quê” se diz, mas ao “como” se diz.

Bordini (1991, p. 27-29) reitera esse aspecto, afirmando que “não só de efeitos auditivos se faz o poema”, já que o seu componente imagético leva o leitor a recompor a percepção da realidade através de procedimentos metafóricos e metonímicos. Por seu apelo sonoro e imagético, a poesia implica o leitor cognitivamente e subjetivamente, constituindo-se como jogo de linguagem. Paz (1998) sugere que, ao criar imagens, o poema transcende a linguagem, pois enquanto esta indica e representa, ele apresenta, isto é, “não alude à realidade, mas pretende – e às vezes consegue – recriá-la. Portanto, a poesia é um penetrar, um estar ou ser na realidade”⁴ (p. 112). O poema, consoante Paz (p. 51), restitui a crença antiquíssima do homem nas palavras: as coisas são seus nomes. Cada objeto possui uma vida própria, e as palavras,

⁴ “no alude a la realidad; pretende – y a veces lo logra – recrearla. Por tanto, la poesía es un penetrar, un estar o ser en la realidad.” (tradução nossa).

duplicando o mundo objetivo, também são animadas.

O autor entende que a imagem poética⁵ realiza o que parece ser uma impossibilidade lógica e linguística: expressar e manifestar a unidade última da pluralidade do real, sem que cada elemento perca sua singularidade essencial. Logo, enquanto sistema dado de significações históricas, a palavra poética ultrapassa a linguagem, pois se converte em imagem, sem deixar de ser ela mesma.

Como se distinguem, então, a poesia e o poema? Paz sustenta que nem toda obra construída sob as leis do metro contém poesia, de modo que essas obras métricas não seriam, necessariamente, verdadeiros poemas, mas artefatos artísticos, didáticos ou retóricos. Um soneto, afirma o autor, não é um poema, mas uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. Paz (p. 14) assinala que “existem máquinas de rimar, mas não de poetizar”⁶. A poesia é o elemento distintivo entre um poema e um tratado em verso.

Por outro lado, continua Paz, pode haver poesia fora dos poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas. O elemento poético é, portanto, poesia em estado amorfo. Já o poema é criação, poesia erguida. Somente no poema a poesia se instala e se revela plenamente. O poema não é, pois, uma forma literária, mas o encontro da poesia com o homem. Trata-se de um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia, aliando forma e substância.

Para Paz (p. 23), nada impede que consideremos poemas a toda as produções artísticas, com a condição de que cumpram dois requisitos: que seus materiais regressem ao que são – pedras, sons, cores e palavras são seres ambivalentes e ambíguos, dotados de muitos sentidos – e, assim, neguem-se ao mundo da utilidade; e, ainda, que tais materiais se transformem em imagens e, deste modo, convertam-se em uma forma peculiar de comunicação. Sem deixar de ser linguagem – sentido e transmissão do sentido – o poema é, portanto, algo que está além da linguagem, mas que só pode ser alcançado através da linguagem.

Nesse sentido, segundo afirma Paz (1998), o poema não só proclama a coexistência dinâmica e necessária dos contrários, mas também sua identidade final. Conforme o autor (p.

⁵ Para Paz (1998), a imagem designa “toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas compõem um poema”. Quaisquer que sejam as diferenças entre tais formas verbais, elas comungam de uma potencialidade: a preservação da pluralidade de significados das palavras sem quebrar a unidade sintática da frase ou conjunto de frases.

⁶ “Hay máquinas de rimar, pero no de poetizar”. (tradução nossa).

112), “o dizer poético diz o indizível”⁷ e, assim fazendo, possibilita ao homem regressar a si mesmo enquanto se faz outro. “A poesia é metamorfose, mudança, operação alquímica, e por isso tem afinidades com a magia, a religião e outras tentativas para transformar o homem e fazer ‘deste’ ou ‘daquele’ esse ‘outro’ que é ele mesmo”.⁸ (p. 113).

Ao atuar sobre a cognição e a sensibilidade do leitor, a presença da poesia pode subsidiar o cumprimento do projeto transformador que cabe à educação, pois possibilita ao sujeito a construção de uma atitude crítica perante sua circunstância. O aproveitamento da palavra poética como agente formador e transformador é qualificado quando se atenta para a sua potencialidade lúdica.

2.2 TEXTOS POÉTICOS NO PNBE 2010

*Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
Manoel de Barros (2010a, p. 11)*

Os saberes da criança estão ligados aos sentidos do corpo, ao que é concreto e sensível. Não constituem, portanto, conteúdos livrescos, mas são, frequentemente, construções anteriores ao processo de escolarização, enraizadas no mundo, na observação da natureza, na experiência. Já dizia Paulo Freire (1988) que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Em sua relação inaugural com a linguagem, a criança toma a palavra como um objeto feito de sons, cuja relação com os signos artificiais da escrita não está convencionalizada. No exercício de leis de combinação, atração e repulsa, que a gramática não rege, a atuação do ser infantil se liga à materialidade musical das palavras.

Para o sujeito infantil, a experiência poética coincide com a apreensão do universo, pois ele lê poeticamente o seu entorno, de modo espontâneo e talvez inconsciente, ainda que não conheça, necessariamente, as letras. A despeito de a infância ter-se transformado tanto e continuamente, importa perguntar como se tem oferecido a poesia que se lê em letras, nos livros, a esse leitor infantil, que vive a poesia do mundo.

Quando me dedico a entender a concepção do poético que orienta a produção de bens culturais destinados ao leitor infantil, através do PNBE 2010, parece-me decisivo

⁷ “el decir poético dice lo indecible.” (tradução nossa).

⁸ “La poesía es metamorfosis, cambio, operación alquímica, y por eso colinda con la magia, la religión y otras tentativas para transformar al hombre e hacer de ‘éste’ y de ‘aquél’ ese otro que es él mismo.” (tradução nossa).

compreender como tal leitor é representado pelos textos a ele dirigidos e o que lhe pede o texto, na proposição de leitura. Antes disso, porém, faço um sobrevoo, buscando delinear, em linhas gerais, o mapa dos lugares e rotas poéticas propostas ao leitor mirim, através da referida edição do Programa.

Como já destaquei anteriormente, neste estudo, o PNBE integra o Plano Nacional do Livro e Leitura e tem passado por redirecionamentos, ora destinando livros de literatura para as bibliotecas escolares, ora para os alunos. Desde 2004, as bibliotecas escolares têm acolhido os livros, uma vez que se estabeleceu o propósito de valorizar esse espaço, como promotor da universalização do acesso a acervos e ao conhecimento que eles abrigam. No ano de 2010, o Programa selecionou e encaminhou às escolas públicas do País, do conjunto de 100 títulos⁹, um total de 30 obras poéticas¹⁰, distribuídas em quatro acervos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a tabela abaixo¹¹:

Tabela 1 - Obras poéticas selecionadas no PNBE 2010 – anos iniciais

Obras Poéticas Selecionadas PNBE 2010 - Anos iniciais do Ensino Fundamental		
Acervo 1		
Nº	Obra	Autor / ilustrador
01	<i>Bichos</i>	Ronaldo Simões Coelho; Angela Lago
02	<i>Dia brinquedo</i>	Fernando Paixão; Suppa
03	<i>Ervilina e o príncês ou deu a louca em Ervilina</i>	Sylvia Orthof; Laura Castilhos
04	<i>Fardo de carinho</i>	Roseana Murray; Elvira Vigna
05	<i>Feita de pano</i>	Valeria Belém; Adriana Mendonça
06	<i>No risco do caracol</i>	Maria Valéria Rezende; Marlette Menezes
07	<i>O caso da lagarta que tomou chá de sumiço</i>	Milton Celio de Oliveira Filho; André Neves
08	<i>Poemas da Iara</i>	Eucanaã Ferraz; Andrés Sandoval
09	<i>Só meu</i>	Mario Quintana; Orlando
Acervo 2		
Nº	Obra	Autor / ilustrador
10	<i>Circo mágico: poemas circenses para gente pequena, média e grande</i>	Alexandre Brito; Eduardo Vieira da Cunha
11	<i>Lé com cré</i>	José Paulo Paes; Alcy
12	<i>Lua no brejo com novas trovas</i>	Elias José; Graça Lima
13	<i>Poemas para assombrar</i>	Carla Caruso
14	<i>Rimas da floresta</i>	José Santos; Laurabeatriz
15	<i>Trava-língua quebra-queixo rema-rema remelexo</i>	Almir Correia; Cláudia Ramos

⁹ No Anexo A deste documento, podem ser encontrados os 100 títulos selecionados pelo PNBE 2010.

¹⁰ As classificações das obras são realizadas por pesquisadores para o estudo e a divulgação dos acervos. Podem ser encontradas diferenças na classificação das obras como poéticas, uma vez que, dependendo dos critérios adotados, há modos distintos de classificar. Assim, as diferenças ligam-se ao modo como o poético é compreendido, podendo ser contemplados textos em verso e prosas poéticas, por exemplo. No caso deste estudo, privilegiou-se o gênero poema.

¹¹ Para realizar esta investigação, foi de grande relevância ter em mãos o conjunto de obras do PNBE 2010. A escola pública que acolheu o projeto *Brincadências poéticas*, apresentado no capítulo a seguir, recebeu, em 2010, os acervos 1 e 4. Como este trabalho está integrado ao Projeto de Pesquisa **PNBE 2010 na escola: leituras possíveis**, coordenado pela prof^a Dra Flávia Brocchetto Ramos, foram solicitados, junto ao MEC, os títulos que a escola não possuía. A Secretaria de Educação Básica encaminhou à instituição escolar os acervos 2 e 3, para uso da autora da tese na investigação, possibilitando, assim, a consecução do estudo.

Acervo 3		
Nº	Obra	Autor / ilustrador
16	<i>A arca de Noé</i>	Vinícius de Moraes; Nelson Cruz
17	<i>A cor de cada um</i>	Carlos Drummond de Andrade
18	<i>Berimbau e outros poemas</i>	Manuel Bandeira; Graça Lima
19	<i>Bicho que te quero livre</i>	Elias José; Ana Raquel
20	<i>Boi da cara preta</i>	Sergio Caparelli; Caulos
21	<i>Brinciar</i>	Dilan Camargo; Joãocaré
22	<i>O fazedor de amanhecer</i>	Manoel de Barros; Ziraldo
Acervo 4		
Nº	Obra	Autor / ilustrador
23	<i>Anacleto</i>	Bartolomeu Campos de Queirós
24	<i>As meninas e o poeta</i>	Manuel Bandeira, Graça Lima
25	<i>Conversa de passarinhos</i>	Alice Ruiz S.; Maria Valéria Rezende; Fê
26	<i>Duelo danado de Dandão e Dedé: cantoria em trava-línguas</i>	Lenice Gomes e Arlene Holanda; Andrea Ebert
27	<i>E um rinoceronte dobrado</i>	Hermes Bernardi Júnior, Guto Lins
28	<i>Japonesinhos</i>	Lalau; Laurabeatriz
29	<i>Ou isto ou aquilo</i>	Cecília Meireles
30	<i>Se um dia eu for embora</i>	Anna Göbel

Tais obras constituem um conjunto significativo e variado de produções, incluindo algumas obras recentes, como *Dia Brinquedo* (PAIXÃO, 2009) e *Conversa de passarinhos* (RUIZ S.; REZENDE, 2008), ao lado de reedições de clássicos da Literatura Infantil brasileira, como *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes. Comparecem, ainda, textos originalmente destinados a leitores adultos, redirecionados aos leitores infantis, com roupagem renovada pela atualização da materialidade do objeto livro, através de ilustrações, cores e disposição textual. É o caso dos poemas que integram *Só meu* (QUINTANA, 2007), *O fazedor de amanhecer* (BARROS, 2009), *Berimbau* (BANDEIRA, 2006) e *A cor de cada um* (DRUMMOND, 2010).

Quanto à organização no interior do livro, veem-se, em maior número, obras nas quais figuram vários textos poéticos, permitindo uma leitura autônoma de cada poema e não necessariamente na ordem em que se apresentam, tais como *Lé com cré* (PAES, 2009) e *Lua no brejo* (JOSÉ, 2007).

Ao lado destes materiais, encontram-se obras compostas de um único poema, que desenham uma proposta de leitura linear e previamente ordenada, em vista de que o sentido se constrói na sequência dos versos. São elas: *Feita de pano* (BELÉM, 2009), *No risco do caracol* (REZENDE, 2008), *Ervilina e o Príncipe* (ORTHOF, 2009), *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (OLIVEIRA FILHO, 2007), *E um rinoceronte dobrado* (BERNARDI JÚNIOR, 2008), *Anacleto* (QUEIRÓS, 2008), *Duelo danado de Dandão e Dedé* (GOMES e HOLANDA, 2009) e *Se um dia eu for embora* (GÖBEL, 2008). Dentre estas propostas, algumas apresentam um viés marcadamente narrativo, como é o caso de: *Ervilina e o Príncipe*

(ORTHOFF, 2009), apresentando uma renovação versificada do conto clássico *A princesa e as ervilhas*; *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (OLIVEIRA FILHO, 2007), realizando uma aproximação ao enigma e até ao conto policial, a partir de pistas para a elucidação de um mistério; e *Duelo danado de Dandão e Dedé* (GOMES e HOLANDA, 2009), que retoma trava-línguas e trovas populares, através de um episódio em que dois trovadores se desafiam.

Igualmente variadas, as temáticas contempladas pelo conjunto das trinta obras exploram interesses infantis, denotando preocupação com o destinatário e com a sua captação. Seres e elementos da natureza se veem, predominantemente, em *Bichos* (COELHO, 2009), *Bicho que te quero livre* (JOSÉ, 2002), *No risco do caracol* (REZENDE, 2008), *Rimas da floresta* (SANTOS, 2007), *Japonesinhos* (LALAU, 2008), entre outros; aspectos do cotidiano lúdico infantil são tematizados, por exemplo, em *Dia brinquedo* (PAIXÃO, 2009), *Circo mágico* (BRITO, 2007), *Brinciar* (CAMARGO, 2007), *E um rinoceronte dobrado* (BERNARDI JÚNIOR, 2008); seres fantásticos são contemplados por outras obras, tais como *Poemas da Iara* (FERRAZ, 2008) e *Poemas para assombrar* (CARUSO, 2009); inquietações subjetivas predominam em *Fardo de carinho* (MURRAY, 2009), *Se um dia eu for embora* (GÖBEL, 2008), *Feita de pano* (BELÉM, 2009), *O fazedor de amanhecer* (BARROS, 2009).

O tratamento de tais temáticas desenvolve-se pela pluralidade de recursos, por meio dos quais as obras constroem a poeticidade. Metáforas, comparações, repetições, entre outras figuras de linguagem, viabilizam a intenção de surpreender, a criação de imagens inusitadas, a criticidade, o jogo intertextual. O uso adequado de tais ferramentas linguísticas resulta poéticas as produções, que, ora obtém efeitos de humor, predominantes em *Lé com Cré* (PAES, 2009) e *Boi da cara preta* (CAPARELLI, 2010), por exemplo, ora enfatizam o lirismo e a sensibilidade, em propostas como *Se um dia eu for embora* (GÖBEL, 2008) e *Fardo de carinho* (MURRAY, 2009).

Além do olhar renovador para a temática, a exploração criativa da forma também é instrumento para a concretização do poético. Através de rimas, repetições, aliterações, assonâncias e outros parentescos sonoros, institui-se a camada musical através da qual as referidas obras trabalham inovadoramente a linguagem. Em produções como *Trava-língua quebra-queixo rema-rema remelexo* (CORREIA, 2008), *Anacleto* (QUEIRÓS, 2008) e *Ou isto ou aquilo* (MEIRELES, 2002), a exploração dos sons da língua no arranjo musical e na criação de ritmos ganha ainda maior evidência, como que conduzindo, em alguns poemas, o tom poético do texto. Nos primeiros casos, destacam-se o aproveitamento e a renovação de brincadeiras folclóricas, como trava-línguas e parlendas, nos quais os sons parecem se deixar

levar uns aos outros, gratuitamente. No segundo caso, a organização sonora é artificialmente construída, para dar dinamicidade ao texto, contribuindo para a proposição imagética.

A atmosfera lúdica predomina no conjunto das obras, o que dá leveza e interatividade à leitura, pressupondo a brincadeira, seja com a língua, seja com os objetos e os seres do mundo, através de perspectivas e olhares novos. As produções compreendem diferentes níveis de complexidade, atendendo, portanto, a distintas experiências letradas e, em certos casos com a mediação de um leitor-guia, contemplando o acesso de leitores, sejam eles iniciantes – através de produções como *Trava-língua quebra-queixo rema-rema remelexo* (CORREIA, 2008) –, sejam eles receptores mais experientes – acolhidos em obras como *A cor de cada um* (ANDRADE, 2010), de maior complexidade imagética.

Distantes do comprometimento pedagógico que norteou as primeiras produções da Literatura Infantil no País, as obras mobilizam recursos intencionalmente artísticos. Embora destinadas à circulação no âmbito da escola, não há engajamento com os currículos escolares, explícitos ou ocultos. A preocupação com a fuga aos estereótipos, preconceitos e lugares-comuns de que, muitas vezes, a palavra é veículo, potencializa a liberdade poética, superando contradições inerentes à escolarização /didatização do texto literário. A poeticidade desses textos nutre-se, sobretudo, da riqueza no uso das palavras.

Em vista disso, como se delineia o leitor esperado pelos textos e que ações lhe são demandadas na leitura? As propostas dirigem-se a um leitor que teve experiências com o poético do mundo e já está familiarizado com a poesia, ainda que oral, em cantigas, parlendas, trovas e quadrinhas. Os materiais indicam ao leitor que a poesia não é um gênero simples ou previsível, pois é muito mais do que um agrupamento de palavras que rimam, como frequentemente se crê. Nesse sentido, a preocupação com os sons alia-se à proposição inovadora de ideias, sentimentos e sensações, para construir a poeticidade do texto. O leitor pressuposto nesta proposta de poesia é curioso, mobiliza seus saberes prévios, é capaz de realizar inferências e sensibilizar-se. Como letrado nesse gênero, ainda que em níveis elementares, é capaz de deleitar-se, entregar-se à leitura poética e à sua função social, percebendo a arquitetura complexa que torna possível ao arranjo de palavras chamado poema apreender a poesia.

Considerando o objetivo de analisar com maior profundidade a construção do poético e a proposta de leitura que tais obras dirigem ao seu pequeno leitor, estabeleceram-se alguns critérios para a composição de uma amostragem dos textos. O primeiro aspecto considerado na seleção das obras do PNBE 2010 que constituíram objeto de análise diz respeito ao endereçamento dos textos, elegendo-se as obras poéticas escritas para crianças, e excluindo-se

aquelas que foram propostas inicialmente para outro público e depois reendereçoadas aos leitores infantis. O sujeito visado nas obras selecionadas é o leitor infantil, cuja idade está entre 5 e 10 anos. Com esse critério, desconsideram-se as obras destinadas aos leitores juvenis. Além disso, não foram consideradas antologias, pois a coletânea muitas vezes reúne poemas que inicialmente não são destinados à criança, além de caracterizar-se pela multiplicidade de propostas de leitura. Também não se elegeram obras compostas de um único poema, pois sua extensão desfavorece a leitura completa em apenas um encontro, e buscou-se evitar a tomada de fragmentos do texto.

Tabela 2 - Aplicação de critérios de exclusão às obras do acervo PNBE 2010

Obras poéticas do acervo PNBE/2010 não contempladas no <i>corpus</i> , segundo os critérios empregados para sua exclusão	
Obras	Critério de exclusão
<i>Anacleto</i> (Bartolomeu Campos de Queirós, 2008)	Obras compostas de um único texto poético
<i>Duelo danado de Dandão e Dedé</i> (Lenice Gomes e Arlene Holanda, 2009)	
<i>E um rinoceronte dobrado</i> (Hermes Bernardi Jr., 2007)	
<i>Ervilina e o príncês</i> (Sylvia Orthof, 2009)	
<i>Feita de pano</i> (Valéria Belém, 2009)	
<i>No risco do caracol</i> (Maria Valéria Rezende, 2008)	
<i>O caso da lagarta que tomou chá de sumiço</i> (Milton Célio de Oliveira Filho, 2007)	
<i>Se um dia eu for embora</i> (Anna Göbel, 2008)	
<i>A cor de cada um</i> (Carlos Drummond de Andrade, 2010)	Obras compostas de poemas escritos para outro público e, posteriormente, reendereçoadas aos leitores infantis.
<i>As meninas e o poeta</i> (Manuel Bandeira, 2009)	
<i>Berimbau</i> (Manuel Bandeira, 2006)	
<i>O fazedor de amanhecer</i> (Manoel de Barros, 2009)	
<i>Só meu</i> (Mario Quintana, 2007)	

A aplicação de tais critérios resultou uma lista de dezessete obras:

1. *A arca de Noé* (Vinicius de Moraes, 2004)
2. *Bicho que te quero livre* (Elias José, 2002)
3. *Bichos* (Ronaldo Simões Coelho, 2009)
4. *Boi da cara preta* (Sérgio Caparelli, 2010)
5. *Brinciar* (Dilan Camargo, 2007)
6. *Circo mágico* (Alexandre Brito, 2007)
7. *Conversa de passarinhos* (Alice Ruiz S.; Maria Valéria Rezende, 2008)
8. *Dia brinquedo* (Fernando Paixão, 2009)
9. *Fardo de carinho* (Roseana Murray, 2009)
10. *Japonesinhos* (Lalau, 2008)
11. *Lé com cré* (José Paulo Paes, 2009)
12. *Lua no brejo* (Elias José, 2007)
13. *Ou isto ou aquilo* (Cecília Meireles, 2002)
14. *Poemas da Iara* (Eucanaã Ferraz, 2008)
15. *Poemas para assombrar* (Carla Caruso, 2009)
16. *Rimas da floresta* (José Santos, 2007)
17. *Trava-língua quebra-queixo rema-rema remelexo* (Almir Correia, 2008)

O conjunto de obras resultante foi, a seguir, mapeado segundo seu traço poético mais evidente, delineando-se níveis progressivos de complexidade na constituição do poético. A organização das produções segundo tais níveis é, em certa medida, arbitrária e redutora, pois uma mesma obra apresenta poemas que contemplam níveis distintos. “Ou isto ou aquilo”, por exemplo, enfatiza os jogos sonoros em poemas como “Jogo de bola” (p. 17), enquanto o caráter imagético é sublinhado em outros, como “O último andar” (p. 35), enquanto outros ainda mesclam as duas propostas com igual intensidade. As obras que se valem da intervenção da visualidade na constituição poética, por sua vez, o fazem apenas em alguns dos poemas, engajando-se, pois, igualmente, em outros níveis. Esta organização, contudo, atende aos objetivos e necessidades da pesquisa.

Tabela 3 - Agrupamento de obras do PNBE 2010 segundo nível poético mais evidente

Agrupamento de obras do PNBE 2010, segundo o nível poético mais evidente na sua constituição	
Níveis de apropriação poética	Obras
musicalidade: presença de rimas, assonâncias e aliterações; evidência rítmica.	<i>Boi da cara preta</i> (Sérgio Caparelli, 2010)
	<i>Trava-língua Quebra-queixo Rema-Rema Remelexo</i> (Almir Correia, 2008)
intermediário: presença da musicalidade e do aspecto imagético.	<i>A arca de Noé</i> (Vinicius de Moraes, 2004)
	<i>Bicho que te quero livre</i> (Elias José, 2002)
	<i>Brinciar</i> (Dilan Camargo, 2007)
	<i>Lua no brejo</i> (Elias José, 2007)
	<i>Ou isto ou aquilo</i> (Cecília Meireles, 2002)
imagético: presença de metáforas/ imagens verbais.	<i>Circo mágico</i> (Alexandre Brito, 2007)
	<i>Conversa de passarinhos</i> (Alice Ruiz S.; Maria Valéria Rezende, 2008)
	<i>Fardo de carinho</i> (Roseana Murray, 2009)
	<i>Japonesinhos</i> (Lalau, 2008)
	<i>Lé com Cré</i> (José Paulo Paes, 2009)
	<i>Poemas da lara</i> (Eucanaã Ferraz, 2008)
	<i>Poemas para assombrar</i> (Carla Caruso, 2009)
	<i>Rimas da floresta</i> (José Santos, 2007)
intervenção da visualidade: disposição significativa do texto verbal no espaço.	<i>Bichos</i> (Ronaldo Simões Coelho, 2009)
	<i>Dia brinquedo</i> (Fernando Paixão, 2009)

Tendo em vista a proposição de experiências de leitura junto ao leitor infantil no projeto *Brincadências poéticas*, que será melhor explicitado no próximo capítulo, o conjunto das obras ainda nos pareceu numeroso, em face dos nossos objetivos e das especificidades do trabalho previsto. Por isso, desse total de obras foram eleitos dez textos poéticos, cuja temática aponta para a brincadeira, de modo conveniente às peculiaridades da investigação e aos interlocutores previstos. Buscou-se privilegiar, no mínimo, dois textos de cada nível, procurando estabelecer uma trajetória de leituras.

Os poemas eleitos¹² procuram atender ao percurso que caracteriza o ingresso no poético e qualificar a interação do leitor com a poesia, visando seu letramento literário. A meta é propiciar rupturas e questionamentos que ampliem progressivamente o horizonte de expectativas que os leitores envolvidos sustentam em relação ao poético, através da aplicação do método recepcional, formulado por Bordini e Aguiar (1988) como operacionalização à Estética da Recepção, que tem em Jauss seu principal expoente (1979). Nesse sentido, as escolhas partem da ênfase à sonoridade, passando por um nível intermediário para focar, na sequência, a exploração imagética, e considerando, após, a visualidade na disposição das palavras no espaço da página, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 4 - Estações do projeto *Brincadências poéticas*

ETAPAS DO MÉTODO RECEPTIONAL	ESTAÇÕES DO PROJETO <i>BRINCADÊNCIAS POÉTICAS</i>	POEMAS CONTEMPLADOS	ENFOQUE À CONSTITUIÇÃO DO POÉTICO
<i>Determinação do horizonte de expectativas:</i> detectar aspirações, interesses e visão de mundo dos interlocutores previstos.	<i>Poesia para dar nó</i>	“Nó em pingo d’água” (Fernando Paixão). In: <i>Dia brinquedo</i> , p. 11.	Vivência piloto: sondagem.
<i>Atendimento do horizonte de expectativas:</i> privilegiar a satisfação dos estudantes com relação ao tema e à forma de apresentá-lo e o domínio da classe nas situações previstas.	<i>Poesia para dizer e cantar:</i> ênfase à musicalidade	“A estrada e o cavalinho” (Sérgio Caparelli). In: <i>Boi da cara preta</i> , p. 30.	Onomatopeia e ritmo.
		“Pintando o sete” (Sérgio Caparelli). In: <i>Boi da cara preta</i> , p. 7.	Reiteração de sons: aliterações.
		“Jogo de bola” (Cecília Meireles). In: <i>Ou isto ou aquilo</i> , p. 17.	Combinações de sons: rimas e assonâncias.
<i>Ruptura e questionamento do horizonte de expectativas:</i> introduzir elementos que se contrapõem às certezas e aos hábitos dos discentes, de modo que a vivência se apresente como um desafio, com alguns elementos familiares; mobilizar a reflexão acerca de aproximações e distanciamentos em relação ao horizonte prévio.	<i>Poesia para imaginar:</i> nível intermediário	“Telefone sem fio” (Dilan Camargo). In: <i>Brinciar</i> , p. 8-9.	Ênfase a aspectos sonoros e imagéticos, para gerar humor.
		“O eco” (Cecília Meireles). In: <i>Ou isto ou aquilo</i> , p. 93.	Ênfase a aspectos sonoros e imagéticos, para produzir tensão polissêmica.

¹² Todos os poemas explorados nas leituras do projeto *Brincadências poéticas* foram digitalizados e anexados a este estudo (Anexos B a K).

<p><i>Ampliação do horizonte de expectativas:</i> Propiciar a tomada de consciência das alterações e aquisições obtidas, evidenciando o aumento de exigências com relação à leitura e o desenvolvimento da competência para decifrar o desconhecido.</p>	<p><i>Poesia para investigar:</i> ênfase ao aspecto imagético</p>	<p>“Mão de menino”¹³ (Alice Ruiz; Maria V. Rezende). In: <i>Conversa de passarinhos</i>, p. 45.</p>	<p>Economia sintática e sentido encoberto para compor a imagem verbal.</p>
		<p>“Pipas no céu”¹⁴ (Alice Ruiz; Maria V. Rezende). In: <i>Conversa de passarinhos</i>, p. 51.</p>	<p>Convergência de elementos distintos para compor a imagem verbal.</p>
<p><i>Ruptura do horizonte de expectativas:</i> introduzir novos elementos que se contrapõem às certezas e aos hábitos dos discentes..</p>	<p><i>Poesia para ler e ver:</i> intervenção da visualidade</p>	<p>“Dois trapezistas no ar” (Fernando Paixão). In: <i>Dia brinquedo</i>, p. 13.</p>	<p>Disposição diferenciada do texto verbal no espaço para construir a imagem.</p>
		<p>“Os caramujos”¹⁵ (Ronaldo Simões Coelho). In: <i>Bichos</i>, p. 14-15.</p>	<p>Disposição do texto verbal no espaço para sugerir movimentação.</p>

Com essa organização, procura-se respeitar a trajetória de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, complexificando, progressivamente, suas relações com a poesia e viabilizando, de modo sistemático e intencional, a apropriação dos recursos poéticos em jogo na leitura de cada texto. A seguir, apresentam-se os poemas cuja leitura foi objeto de estudo para a elucidação da constituição do poético, segundo a peculiaridade poética que mais intensamente se oferece à participação do leitor e buscando explicitar por que os textos são poéticos e por que o são para a infância.

2.2.1 Poesia para dar nó

Nó em pingo d'água
(Fernando Paixão)

Abra a sua mão direita
(a palma em concha)
e deixe cair nela
uma gota de chuva

pegue-a com cautela
use o menor dos dedos
até conseguir segurar
as duas pontas d'água

nada fácil transformar
a forma do pingo
num fio tão delicado
que se pode amarrar

¹³ Uma vez que não possui título, o poema aparece, ao longo do trabalho, identificado pelo primeiro verso.

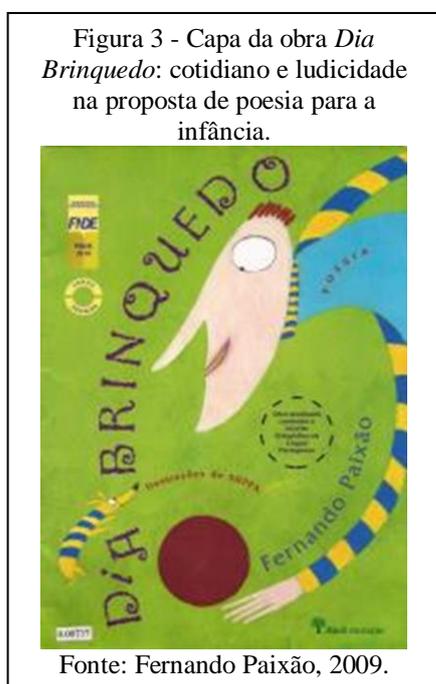
¹⁴ Uma vez que não possui título, o poema aparece, ao longo do trabalho, identificado pelo primeiro verso.

¹⁵ Uma vez que não possui título, o poema aparece, ao longo do trabalho, identificado pelo primeiro verso.

mas na verdade esse nó
só pode mesmo ser visto
(enfeite para os olhos)
por quem acredita no poema

e vai caminhar na chuva
com a cabeça nas nuvens.

O primeiro texto selecionado para este estudo, proposto para fins de mobilização dos saberes prévios dos leitores e sondagem inicial (conforme vivência de leitura poética descrita no Apêndice A), foi “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 8).



O poema integra o livro *Dia brinquedo* (Figura 3), norteador por uma proposta lúdica no uso da linguagem poética. Ilustrada por Suppa, a produção tematiza experiências e interesses próprios do universo infantil, como personagens circenses (em “Dois trapezistas no ar”, p. 10 e “Saltimbada”, p. 17, por exemplo) e jogos de palavras (como nos poemas “Uma letra e um país”, p. 5, e “Pé na roda”, p. 11). Nas páginas centrais do volume, ocupando o espaço duplo, versos esclarecem a finalidade do fazer poético: *o poeta escreve poesia para ser criança todo dia*. Nesse sentido, a obra compromete-se a buscar a poesia do mundo e dos sentidos, respeitando o modo de conhecer do seu

destinatário e escutando o menino de Manoel de Barros que, na epígrafe deste registro, nos fala de seu saber primordial.

Composto de cinco estrofes (quatro quartetos e um dístico), “Nó em pingo d’água” apresenta aproximações em relação a um texto instrucional, pois fornece ao leitor, nas duas primeiras estrofes, a indicação de uma sequência de ações necessárias para se obter um nó em um pingo d’água. As formas verbais comparecem no modo injuntivo, nestas primeiras estrofes e, à semelhança do que se dá em uma receita culinária, o título indica o resultado a ser obtido com a sequência das ações, de modo que o texto já inicia com um imperativo dirigido ao leitor: “abra sua mão direita/ (a palma da mão em concha)/ e deixe cair nela/ uma gota de chuva/ pegue-a com cautela/ use o menor dos dedos/ até conseguir segurar/ as duas pontas d’água”.

Na terceira estrofe, o sujeito lírico pondera sobre a dificuldade de se transformar “a forma do pingo/ num fio tão delicado/ que se pode amarrar”. Já nas últimas estrofes, faz-se um esclarecimento, segundo o qual o nó em pingo d’água é um enfeite para os olhos que só pode ser visto “por quem acredita no poema/ e vai caminhar na chuva/ com a cabeça nas nuvens”. Nesse sentido, o nó em pingo d’água representa o elemento poético, que parece supérfluo, como todos os enfeites, mas que intenta embelezar o olhar sobre o mundo. Outrossim, só pode ser visto por quem acredita no poema.

Trata-se, pois, de uma dimensão não evidente da realidade, que pode ser captada através de um novo sentido do corpo, o poético. Para além da visão, da audição e do tato, a sensibilidade poética instrumentaliza o sujeito a “ver” melhor. Ao contrário dos sentidos estudados pela ciência, ela não está situada em um órgão específico, mas na maneira como afetividades, corporeidade e cognição atuam quando o sujeito se debruça sobre um objeto do mundo. Para acionar o sentido poético, há que se estar “com a cabeça nas nuvens”, com o pensamento distante dos pés, voltado para o alto. O devaneio é “o momento do sonhar acordado”, quando o pensamento erra à toa e é possível imaginar, com um misto de receio e estranheza, transgredindo o horizonte da visão presente e finita (BOSI, 2000, p. 27). Atitude que parece decisiva ao exercício poético.

Variando de quatro a nove sílabas poéticas, os versos desse poema jogam com expressões idiomáticas (“nó em pingo d’água” e “com a cabeça nas nuvens”), como se fossem as duas pontas pelas quais uma gota de poesia toma sua forma diante do nosso olhar. Há algumas rimas e parentescos sonoros ocasionais, como “segurar” (verso 7) e “transformar” (verso 9); “concha” (verso 2), “deixe” (verso 3), “chuva” (verso 4). O som /a/ aberto é recorrente. Na primeira estrofe, por exemplo, lê-se: “*abra a sua mão direita/ (a palma em concha)/ e deixe cair nela/ uma gota de chuva*”. A reiteração do som reforça a conotação de abertura e liberdade que pauta o olhar poético.

Dar nó em pingo d’água é o que se diz de uma ação difícilíssima de levar a termo. O poema “Nó em pingo d’água” revela que é preciso preparar-se para receber a poesia: é necessário abrir a mão e permitir que a gota de chuva caia nela. É imprescindível, portanto, uma disponibilidade diante do real, para viver a experiência poética. Mas não só: há que se transformar o recebido em uma possibilidade de enxergar diferente.

2.2.2 Poesia para dizer e cantar

Os poemas aqui enfocados salientam a face sonora das palavras, caracterizando-se pela proposta rítmica, pelos jogos de palavras e pelas combinações de sons. São eles “A estrada e o cavalinho” e “Pintando o sete”, de Sérgio Caparelli (2010), e “Jogo de bola”, de Cecília Meireles (2002).

2.2.2.1 “A estrada e o cavalinho”

A estrada e o cavalinho
(Sérgio Caparelli)

O cavalinho na estrada
pacatá, pacatá,
com sua sombra mais atrás
pacatá, pacatá.

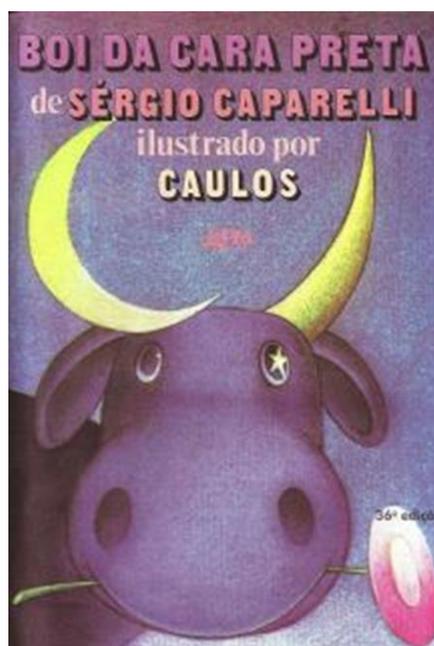
Para ao lado de um riacho,
pacatá, pacatá,
e se vê no espelho d’água,
pacatá, pacatá.

Que água limpa e fresca,
pacatá, pacatá,

corre aqui, corre acolá,
pacatá, pacatá,
e uma sombra tão boa
pacatá, pacatá,
não vi noutro lugar,
pacatá, pacatá,
mas a estrada já me chama
pacatá, pacatá,
sempre está a me chamar,
pacatá, pacatá.

O cavalinho volta à estrada
pacatá, pacatá,
com sua sombra mais atrás,
pacatá, pacatá.

Figura 4 - Capa de *Boi da cara preta*: a poesia reinventada na oralidade dos apelos folclóricos.



Fonte: Sérgio Caparelli, 2010.

A obra no interior da qual cavalga esse cavalinho intitula-se *Boi da cara preta*, (Figura 4) apresenta ilustrações de Caulos e, como o título sugere, volta-se ao aproveitamento do

material folclórico, sejam parlendas, trava-línguas ou canções de ninar. A vivência de leitura poética que enfoca o poema acima está descrita no Apêndice B deste documento.

O poema “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30) mimetiza o galope do cavalo em seu trajeto, através da repetição do som das patas “pacatá, pacatá”, a cada verso. As duas primeiras estrofes, assim como a quarta, apresentam quatro versos e denotam ações do cavalinho no seu percurso. Já a terceira estrofe, de doze versos, exprime o discurso do cavalinho, bem como as suas reflexões, em discurso direto. Há, portanto, duas vozes no texto: a primeira que se ouve é de um espectador que relata o andar do cavalinho “na estrada”, “com sua sombra mais atrás”, e que, a certa altura do percurso, “para ao lado de um riacho/ e se vê no espelho d’água”. Já a segunda voz traz a perspectiva contemplativa do cavalinho, diante da sombra e da água limpa e fresca.

Ao longo dos versos, o /a/ aberto é recorrente, não apenas na onomatopeia do galope, mas na seleção vocabular. É o que se vê, por exemplo, nas duas primeiras estrofes, em que comparecem os verbetes: “cavalinho”, “estrada”, “sombra”, “atrás”, “para”, “lado”, “riacho”, “água”. Embora quase não haja rimas consoantes, a reiteração desse som em oxítonas que finalizam versos (por exemplo, em “atrás”, “acolá”), contribui para dar sonoridade ao poema, ecoando o “pacatá”. O /a/ sugere justamente abertura de horizontes, expansão, independência e ousadia, para o que converge a imagem de um cavalo correndo sem rédeas.

O som das patas repetido a cada verso impõe um ritmo à leitura, que contribui para presentificar a imagem do cavalo correndo. As sílabas poéticas dos versos, em sua maioria de seis e sete, também cooperam com a instalação do ritmo, de tal modo que o poema pode ser cadenciado. O que diz o ritmo, dizem também as palavras: o cavalinho não pode ficar à sombra junto à água fresca, pois a estrada o chama com urgência para retomar sua viagem. A fala do animal traduz sua admiração diante do que encontrou: a água limpa e fresca, que corre aqui e acolá, e uma sombra boa como em nenhum outro lugar.

A exclamação do cavalinho é seguida de uma conjunção adversativa, o “mas”, que assinala a saída do descanso para a atividade e do devaneio para a realidade, com o retorno à estrada. Assim como corre o rio, o cavalinho deve correr, e sente a estrada a chamá-lo. Não é para a sombra e a água fresca que ele é feito, senão para a estrada. O cavalinho não está a passeio e a sua disposição diante do caminho contribui para a ideia de que algo está em jogo. Esse aspecto traduz a busca incessante do cavalinho, que também se assemelha ao percurso humano no mundo.

O vocábulo “pacatá”, com suas consoantes oclusivas seguidas da vogal aberta, indica a alternância entre a continuidade da estrada e a parada do cavalinho. A repetição do “pacatá,

pacatá”, nesse sentido, sugere a intercalação entre o movimento e a quietude, o deslocamento externo e a contemplação, o olhar para fora (estrada) e o olhar para dentro (reflexo na água). A viagem do cavalinho é exigente e passa pelo autoconhecimento, associado à mirada no espelho d’água. A liberdade é um dever a ser cumprido. Esse aspecto relativiza a ideia de escolha, comumente associada à estrada.

2.2.2.2 “Pintando o sete”

Pintando o sete
(Sérgio Caparelli)

O pinguço pega o pito
e pita debaixo da pita.
A pita, com muita pinta,
pinta uma dúzia de pintos,
com pingos pretos de tinta.

- E o pinguço?

- Pinta o sete.

- Como pinta o sete
o pinguço?

- Pita pinto pinga pita
pia pintos pingos pingam
pia pia pinto pinto
pinga pito pinto pinga
pingo pinga pinta pia

Depois o pinguço dorme
e a língua morde
sonhando que chovem
pingos de pinga.

O poema “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7) abre o livro *Boi da cara preta*, de Caparelli (ver no Apêndice C, a vivência de leitura proposta para o poema). “Pintando o sete” organiza-se partir da repetição do som inicial /p/, retomando a proposta dos trava-línguas. Como assinalam Aguiar e Ceccantini (2012b, p. 24), o poeta brinca com o fonema mencionado,

[...] sem outra intenção do que a de provocar o riso. Criativamente, ele faz pausas nas dificuldades de articulação sonora através do diálogo (E o pinguço?/ - Pinta o sete./ - Como pinta o sete o pinguço?) e, a seguir, acelera o ritmo, levando o leitor

aos tropeços de pronúncia. Com uma proposta dessa natureza, o autor transmite à criança o prazer sensorial da leitura poética.

Nesse sentido, o texto poético marca sua proximidade com relação ao leitor, que, geralmente, conhece o gênero trava-língua das suas vivências orais, assinalando, ao mesmo tempo, a proposta lúdica do livro.

Além da repetição do som inicial, comparecem outros jogos de palavras, como as rimas externas “pinta” e “tinta” (no 3º e 5º versos da primeira estrofe) e “dorme” e “morde” (1º e 2º verso da última estrofe), e repetições de palavras denotando sentidos diferentes, como pita (árvore da piteira, verbo na terceira pessoa do singular, fêmea de pinto), pia (móvel de cozinha, verbo piar na terceira pessoa do singular), pinta (mancha na pele, pose, verbo pintar na terceira pessoa do singular), pinga (verbo pingar na terceira pessoa do singular, gíria para denotar “aguardente” ou cachaça).

As correspondências sonoras abundam no texto, não apenas nas palavras que coincidem nos sons e divergem no sentido, mas também gerando outras possibilidades de parentesco entre os vocábulos, como em “pinguço”, “pito”, “pintos”, “pingos”, “pintar” e “pitar”, por exemplo.

Inicialmente, os versos contam que um pinguço pega o pito para pitar sob a pita, enquanto uma pita pinta uma dúzia de pintos com pingos pretos de tinta. Após a primeira estrofe, comparece um diálogo, assinalado por travessões, em que alguém pergunta o que faz e como faz o pinguço (para pintar o sete).

A estrofe seguinte é uma sucessão de palavras iniciadas com a letra /p/, sem conectores entre si, compondo 5 versos que sugerem sucessão desordenada de ideias, de sentido obscuro. Há palavras repetidas e algumas retomam o trava-línguas popular, segundo o qual “o pinto pia do lado da pia. Enquanto o pinto pia, a pia pinga. Quanto mais o pinto pia, mais a pia pinga”. A última estrofe traz o desfecho do episódio do pinguço que pinta o sete: ele dorme e morde a língua, sonhando que chovem pingos de pinga.

O tom lúdico é obtido aqui, primeiramente, pela seleção de sons, propositadamente reiterados de modo a gerar musicalidade e favorecer equívocos na sua oralização, que dão graça à leitura, como a um trava-línguas. Além disso, “pintar o sete”, a ação tematizada pelo poema, é “fazer arte”, como fazem as crianças, e a expressão sugere as trapalhadas meio ingênuas que o pinguço protagoniza e que se deixam entrever da penúltima estrofe. A atuação do pinguço, portanto, desencadeia o humor. O fato de o mesmo vocábulo denotar ora uma coisa, ora outra, indica que as palavras podem ter múltiplas identidades, assim como o pinguço assume determinados comportamentos segundo o estado em que se encontra. E assim

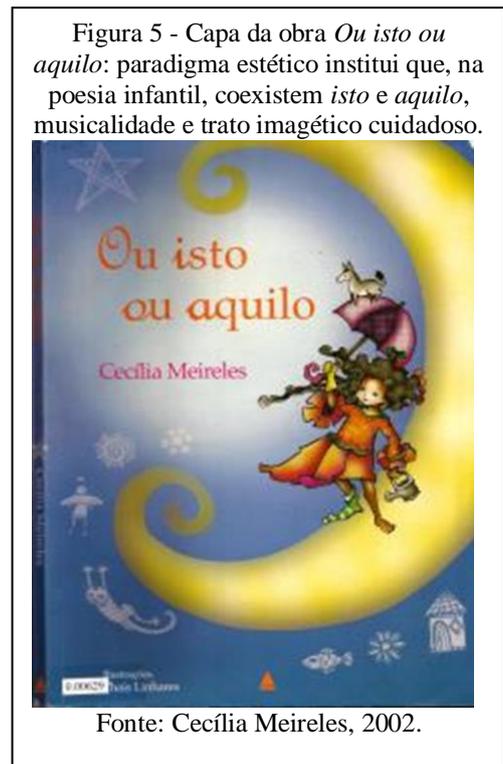
como pintar o sete sugere ações que aproximam do pinguço o leitor infantil, enganos linguísticos são protagonizados não só pelo pinguço, que enrola a língua, mas pelos brincantes do trava-línguas.

2.2.2.3 “Jogo de bola”

Publicado pela primeira vez em 1964, *Ou isto ou aquilo* (Figura 5) constitui um clássico da Literatura infantil brasileira e um marco decisivo na trajetória da produção literária voltada para crianças. O tratamento inusitado e cuidadoso dado à linguagem na obra permitiu-lhe alcançar uma qualidade até então não superada, inaugurando um modo de propor poesia à infância que não pode ser ignorado pelas produções posteriores.

Na construção dos textos poéticos que compõem a obra, transparece a preocupação com a musicalidade, ao mesmo tempo em que se evidenciam, no tratamento das temáticas, a inquietação, a sensibilidade e a perspectiva infantil

sobre o mundo. Tais aspectos explicitam um compromisso com o ludismo e com a emancipação do leitor, contrariando a tendência didática e utilitária que revestia os textos escritos para a criança nesse momento da produção literária destinada ao público infantil.



Jogo de bola
(Cecília Meireles)

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela pula.

É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul.

O poema “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17) é notável pelas combinações entre as palavras e sons que compõem suas estrofes. Após o terceto que inicia a composição, apresentam-se sete dísticos, em que se tematiza o brinquedo das duas crianças. Fornecem-se características da bola (“bela”, “mole”, “amarela”, “azul”), movimentos que ela faz (“rola”, “pula”) e quem as possui (“Arabela” e “Raul”). O “Jogo de bola” é antes um jogo de palavras, em que cada uma liga-se às demais por suas similaridades sonoras. A vivência de leitura poética que enfoca este poema está descrita no Apêndice D.

A rima comparece em várias ocorrências (“bola” – “rola”; “bela” – “amarela” – “Arabela”; “azul” – “Raul”). Além disso, as palavras se repetem em vários versos, criando paralelismos e a inversão dos versos finais, que dá concretude ao jogo entre as crianças: “A de Raul é de Arabela,/ e a de Arabela é de Raul”. Quando se revela que a bola de Raul é de Arabela e vice-versa, sugere-se a troca própria dos jogos de bola. Outrossim, é significativo observar que a bola é brinquedo democrático, pois combina com crianças e adultos de ambos os gêneros, em diferentes possibilidades.

A maioria dos vocábulos lexicais é dissílaba (à exceção de Arabela e amarela) e todas as palavras lexicais possuem o /l/ em seu interior. Esses aspectos instalam uma circularidade no texto poético, propondo um todo musical semelhante a uma rede, propícia a apanhar a bola em sua concretude e movimento. Feita de palavras familiares e fáceis, que rolam arredondadas na boca, versos curtos e tematizando uma brincadeira tão comum, a composição adota uma aparente simplicidade. Por trás desta, contudo, evidencia-se um trabalho de arquitetura, seleção e disposição vocabular, que alia a intensidade musical à proposição imagética. Resulta disso que o poema “Jogo de bola” se oferece ao leitor como um brinquedo para ser brincado, em diferentes níveis de leitura.

fazer chegar ao último da roda o que foi dito pelo primeiro, passando a mensagem de ouvido em ouvido. O sexto verso propõe uma relação intertextual com a obra de Sérgio Caparelli, “Ana de salto alto” (1996), assim como os versos “abracadabra/ palavra mágica” recuperam outros contextos de interlocução, abrindo possibilidades de diálogo com o leitor. Os equívocos e confusões que acontecem na transmissão das palavras geram imagens ilógicas e engraçadas, suscitando o prazer na brincadeira (ver Apêndice E, para conhecer a proposta de vivência que norteou a leitura do poema).

Como na brincadeira, o poema propõe imagens inesperadas, a partir de equivalências sonoras entre o que “o primeiro disse” e o que “o último entendeu”. Assim, “excelente”, tornou-se “isso é leite”; “Ana de salto alto” virou “banana no asfalto”; “abracadabra/ palavra mágica” resultou em “água pra cabra/ que vai de viagem”. Em seis dísticos, sugere-se que a brincadeira aconteceu três vezes, intercalando-se a fala inicial e o modo como ela chegou ao fim da brincadeira. Fica ao leitor a possibilidade de imaginar as falas intermediárias, já que fica implícito que as transformações na mensagem costumam acontecer aos poucos, com os equívocos de vários participantes em meio ao jogo.

A sequência de “primeiros” e “últimos” que se desenha ao longo dos versos lhe confere narratividade, sugerindo o desenvolvimento do episódio do jogo em seu início, reinícios e fim. A descontinuidade entre as imagens oriundas das falas primeiras e últimas é encadeada pelo verso que inicia cada estrofe, o qual introduz os dizeres dos brincantes, entre aspas, ligando-os ao todo da brincadeira. Os elos sonoros estabelecem vínculos coesivos no texto, contrapondo a desconexão do sentido que caracteriza a relação das falas entre si.

Além da rima, os versos propõem correspondências internamente às palavras, de modo que em “excelente”, o fragmento /exce/ leva a “isso é” e o fragmento /lente/ torna-se “leite”. O título “Telefone sem fio” sugere uma conversa “sem pé nem cabeça”, onde a única ligação entre a fala de um e de outro se dá pelo som, ao contrário do que se dá nas conversas telefônicas, que buscam a objetividade e a clareza na linguagem. O jogo é bem-sucedido quando a fala do último corresponde com exatidão à fala do primeiro. Mas os enganos são festejados com o riso, pela alegre surpresa que advém das possibilidades da língua, as quais criam realidades novas “sem querer” ou quase “ao acaso”, através de sutis substituições sonoras.

2.2.3.2 “O eco”

O eco
(Cecília Meireles)

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”

O menino também lhe pede:
“Eco, vem passear comigo!”

Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.

Pois só lhe ouve dizer:
“Migo.”

O poema “O eco” (MEIRELES, 2002, p.93) integra a obra *Ou isto ou aquilo*, apresentando o insólito diálogo entre um menino e o eco que, de certo modo, traduz a voz infantil em busca de respostas que não há. O menino tematizado pelos versos supõe que o eco é outro sujeito, com vida própria e independente, como tendem a pensar os pequenos diante do fenômeno sonoro. Trata-se, portanto, da surpresa frente a um espelho (não da imagem física, mas vocal), no qual a criança, inicialmente, não se reconhece. Ouvem-se, pois, três vozes: o sujeito lírico que revela ao leitor o encontro do menino com o eco; a voz do menino, que, em discurso direto, interroga o eco; e a resposta do eco, insuficiente e vaga. A vivência de leitura poética que enfoca este poema está descrita no Apêndice F deste documento.

No terceto que inicia o poema, o sujeito lírico relata que o menino pergunta ao eco onde ele se esconde, “Mas o eco só responde: ‘Onde? Onde?’”. A resposta do eco desencontra a pergunta que o menino lança ao ar, mas ele insiste na conversa, que se desenrola nos três dísticos seguintes. Nestes, o menino convida: ”Eco, vem passear comigo!”. De fato, o eco persegue nossas passadas, nos acompanhando no trajeto. Mas, como a voz só responde “Migo”, a criança não sabe se ele é amigo ou inimigo, isto é, se a companhia é amistosa ou hostil.

Entre a admiração e o espanto, a reação interrogativa e investigativa do sujeito infantil diante do eco mostra disponibilidade para a interação com esse desconhecido que fala sem se revelar. A resposta do eco, como de costume, repete o final da palavra emitida. Nesse caso, o resultado é uma palavra gramatical, que não tem sentido por si só. É o ouvinte que deve

completá-la e as possibilidades são antagônicas (ele pode ser amigo ou inimigo), colocando em conflito o interlocutor.

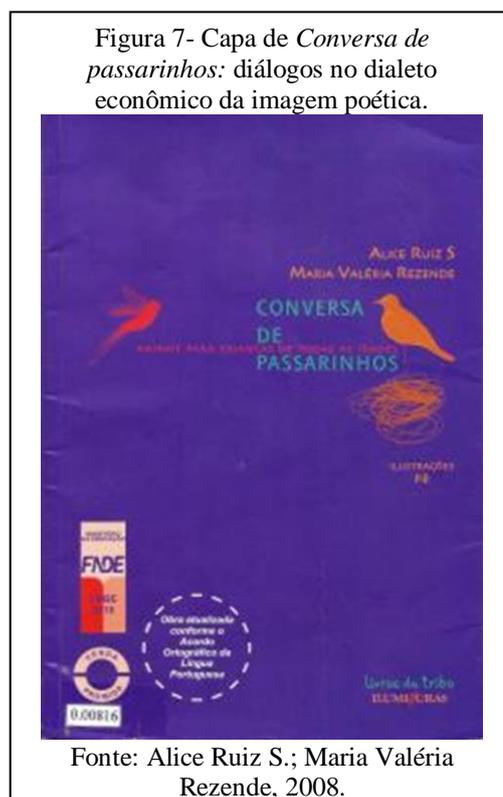
De diferentes comprimentos, os versos exploram o encontro entre o menino e o eco, mas o conteúdo narrativo gira em torno da face concreta da palavra, pela qual a abstração da palavra ganha materialidade e se manifesta explicitamente aos sentidos. O recurso sonoro mais evidente corresponde, portanto, à repetição do final da palavra, gerando musicalidade e polissemia, já que surgem novas palavras e possibilidades de sentido, na voz do eco: “esconde” e “responde” ligam-se a “onde”; “comigo” liga-se a “amigo”, “inimigo” e “migo”. A resposta do eco fica “no ar”, gerando indefinição e dubiedade. Trata-se do jogo do espelho que, ao mesmo tempo, revela e esconde, desnuda e oculta. A face que se mostra no espelho não corresponde ao todo, assim como a resposta do eco é parcial.

2.2.4 Poesia para investigar

Poemas são enigmas que pedem uma resposta. Neste item, privilegiam-se haikais que, com sua organização sintética e lacunar, mobilizam o leitor a completar a fotografia desenhada, formulando os elos não ditos entre os elementos. Diferentemente dos poemas anteriores, em que o aspecto lúdico está na “pele” dos poemas, no seu trabalho sonoro, instigando a atuação do corpo, o ludismo, aqui, está mais escondido, pois trata de “desfocar” o olhar sobre o real, produzindo uma nova leitura do mesmo. São eles “Mão de menino” e “Pipas no céu”, assim identificados pelo verso inicial, ambos da obra de Alice Ruiz S. e Valéria Rezende (2008). As vivências de leitura poética que enfocam estes poemas estão descritas, respectivamente, nos Apêndices G e H deste documento.

2.2.4.1 “Mão de menino”

Conversa de passarinhos (RUIZ S.; REZENDE, 2008) apresenta, já na capa, a proposta de veicular “haikais para crianças de todas as



idades” (Figura 7). A obra é inteiramente composta de breves textos poéticos acerca de variadas espécies de aves. Antes de comparecerem os poemas, uma das autoras, Alice Ruiz S. explica aos leitores “O que é haikai”, trazendo alguns dados históricos e especificidades dessa forma poética, os quais esclarecem, por exemplo, que o texto se faz com três versos e, no máximo, 17 sílabas, e que muitos o definem como uma fotografia em palavras.

Quando o leitor abre o livro, é isso o que encontra: um álbum de imagens, construído com palavras e sensibilidade. Como é peculiar nessa proposta poética, os poemas primam por captar sinteticamente algum aspecto ou elemento da realidade, em sua essência, pouco recorrendo a adjetivações e comparações. Ao longo do livro, intercalam-se os haikais de ambas as autoras, identificadas pelas iniciais do seu nome, ao fim do texto. A cada página comparecem dois poemas, o primeiro de Alice Ruiz S. e o segundo de Maria Valéria Rezende, que “fotografam”, com palavras exatas, um momento de ave. Por sua característica sintética, os textos são lacunares e sintaticamente econômicos. Os poemas não apresentam título, sinais de pontuação ou letras maiúsculas, conferindo aos versos um aspecto de nudez que cuida do essencial e elege o absolutamente necessário.

mão de menino
sobe uma pedra nos ares
cai passarinho

(MV)

O haikai acima é de autoria de Maria Valéria e encontra-se na parte inferior da página 45. O poema apresenta uma sequência de três elementos, sugerindo uma sucessão de ação e consequências. O quadro que os versos emolduram revela um passarinho que cai, em razão da pedra atirada por um menino.

Enquanto o primeiro e o terceiro versos apresentam quatro sílabas poéticas, o segundo organiza-se em sete sílabas. Essa organização emoldura o verso central, em que a pedra sobe aos ares, antecedendo-o com o elemento que deflagra a ação (“mão de menino”) e fechando com a sua consequência (“cai passarinho”). Também do ponto de vista sonoro o primeiro e o terceiro verso convergem, com o estabelecimento da rima toante entre os seres que se contrapõem, “menino” e “passarinho”, e com palavras monossilábicas a iniciar os versos, respectivamente “mão” e “cai”.

No interior do segundo verso, as palavras lexicais são dissílabas e paroxítonas, e possuem uma vogal aberta na sílaba tônica, a saber: “sobe”, “pedra”, “ares”, articulação que engendra o movimento ascendente da pedra, opondo-se ao passarinho que cai, no verso

seguinte. Comparecem também, no poema, várias ocorrências de consoante nasal, em “mão”, “menino”, “uma”, “nos”, “passarinho”, aspecto que confere musicalidade aos versos.

A imagem que a cena compõe constrói-se a partir da oposição entre “subir” e “cair”, mediada pela mão do menino. A mão representa o fazer intencional e calculado, pois é capaz de movimentação ágil, direção precisa e força avaliada. A pedra pertence ao chão, os ares são espaço do passarinho. Quando o que é do chão atinge o que vive no ar, completa-se a inversão, com a queda da ave ao solo.

“Mão de menino” oferece-se ao leitor como um enigma, para que explicita o que ocorreu entre um verso e outro. O quadro proposto pelo poema sugere uma cena, cujo desenrolar não está dito. Essa peculiaridade da forma poética insta o leitor a estabelecer relações de causa e consequência e realizar a inferência que dá sentido aos versos. Como um detetive, o leitor “lê” atentamente as pistas dispostas no espaço do poema, para desvendar a articulação entre as peças do quebra-cabeça, reconstruindo seu caráter de narratividade.

2.2.4.2 “Pipas no céu”

De autoria de Maria Valéria, o haikai que se lê a seguir integra as *Conversas de passarinhos* (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 51), trazendo outro olhar sobre o mundo alado das aves. O poema aproxima pássaros e penas, pois possuem asas e permanecem no céu. Além disso, ambos os elementos sugerem leveza e colorido, associando-se à amplitude, à ascensão e à liberdade.

pipas no céu
entre pássaros de penas
asas de papel
(MV)

Como no poema “Mão de menino”, a rima toante interpolada (desta vez, entre “céu” e “papel”) e o comprimento similar do primeiro e do terceiro versos (respectivamente, com quatro e cinco sílabas poéticas), emolduram o verso central, mais longo (de sete sílabas). O primeiro e o terceiro versos se ligam também por complementares em seu conteúdo, que se refere a “pipas”. O segundo verso contrapõe a esse elemento os “pássaros de penas”, em meio aos quais, movem-se as pipas, cujas asas são de papel.

A imagem poética faz convergirem elementos muito distintos. Pássaros são cobertos de penas, enquanto que as pipas são fabricadas de papel; pássaros são seres vivos e pipas são

brinquedos inanimados e manipuláveis: pássaros e pipas pertencem a naturezas distintas. Porém, ambos são alados e dividem o espaço do céu. Com esse movimento de transferência de propriedades entre um elemento e outro, constrói-se a imagem poética: por processo metonímico, uma vez que têm asas, as pipas são pássaros de papel. No entanto, continuam sendo pipas. O poder da imagem poética é possibilitar a convivência dessas naturezas, em princípio, estranhas, em um mesmo objeto.

Além do aspecto imagético, notadamente explorado no poema, a sua articulação sonora também é enfatizada, não apenas pela sugestão rítmica dos versos e pela rima toante, já assinalada, mas pelas repetições de sons que produzem ecos coesivos no interior dos versos. O /p/ comparece em várias palavras (“pipas”, “pássaros”, “penas”, “papel”), justamente as que aludem aos elementos de que se ocupa o poema e aos materiais de que são feitos, o que contribui para vincular, musicalmente, os elementos que a imagem busca fazer coincidir. Além disso, o som /s/ também é recorrente, aparecendo em “pipas”, “céu”, “pássaros”, “penas”, “asas” e parece sugerir o voo ao sabor do vento.

A última palavra do haikai (“papel”) não apresenta esse som e sugere o pouso ao fim do exercício aéreo engendrado pelo poema. O fim do poema encaminha o retorno à ordem estabelecida, com suas categorias bem definidas. O devaneio poético tem asas de imaginação, que possibilitam a comunhão de realidades distintas, a mescla entre pipas e pássaros. Cessando o devaneio que permitiu o estabelecimento de identidades para o que é divergente, reaparecem as fronteiras que delimitam o contorno dos seres. E o leitor pouso no chão da página, onde poderá tomar impulso para novo voo.

2.2.5 Poesia para ler e ver

Outra instância da poeticidade pode ser construída através da visualidade. Como afirma Drummond (2000, p. 9), “as palavras não nascem amarradas,/ elas saltam, se beijam, se dissolvem,/ no céu livre por vezes um desenho”. Os poemas aqui enfocados exploram o espaço da página e a disposição diferenciada das palavras e letras na sua superfície para constituir sentidos, por meio de imagens, desenhos. Trata-se de “Dois trapezistas no ar”, de autoria de Fernando Paixão (2009) e “Os caramujos”, de Ronaldo Simões Coelho (2009). As vivências de leitura poética propostas para a exploração desses poemas constam, respectivamente, nos Apêndices I e J deste documento.

2.2.5.1 “Dois trapezistas no ar”

Figura 8 - Poema “Dois trapezistas no ar”: nos trapézios invisíveis da poesia, as palavras balançam.



Fonte: Fernando Paixão, 2009; p. 9-10.

Pertencente à obra “Dia brinquedo” (PAIXÃO, 2009), o poema “Dois trapezistas no ar”¹⁶ (p. 10) mantém a proposta lúdica, agora, porém, executada distintamente. Enquanto em “Nó em pingo d’água” predominou uma reflexão conceitual acerca do poético, aqui o recurso mais evidente é a distribuição diferenciada das palavras e sílabas do poema pela página, para a construção poética. Dispondo-se ora mais à direita, ora mais à esquerda, os fragmentos criam uma simetria entre os lados opostos, que constrói o movimento dos dois artistas ao trapézio, de um lado a outro do picadeiro e ao centro. O desenho do poema na página sugere dois corpos que se encontram e trocam de lugar a partir do centro (Figura 8).

Letras maiúsculas, minúsculas, pontos exclamativos, reticências e espaços vazios contribuem para recriar a movimentação coreografada e emocionante dos trapezistas, pressupondo, balanço e embalo, salto e retomada, além de sugerir ações individuais e em

¹⁶ Em função das dimensões do livro, a reprodução diminui a imagem. Para fins de visualização da palavra, verificar o Anexo J.

conjunto. Se, de um lado, “EU vou...”, de outro lado, “VOCÊ vem...”, se eu “BA-LAN-LAN-ÇO”, você “BA-LAN-LAN-ÇA”, um “CÁ!”, outro “LÁ!”, e assim por diante. Porém, em alguns pontos do espetáculo, se encontram os acrobatas, ambos tateiam e vão, ambos são “magros”, “nautas”, “batutas”, “anjos”.

A escassez de elos de ligação entre as palavras e sílabas exige do leitor que estabeleça a conectabilidade. O apelo à visualidade, porém, dá concretude ao texto, aproximando do receptor a experiência corporal do trapezista. O fato de as palavras e letras estarem soltas na página, transgredindo a ideia de linha, recupera o deslocamento aéreo dos artistas, que estão distantes do chão e flutuam em várias direções.

De modo não linear, os artistas movem-se aos saltos, de um lado a outro, para cima e para baixo, em cursos ascendentes e descendentes, ora sincopando a ação, propondo, ao invés de “acrobatas tateamos”, “acroba tateamos”, ora dissociando o movimento e prolongando-o, até alcançar o outro trapézio, como em “S ss ss ss AL al al to TO”. Assim, para ler, o leitor realiza com os olhos os movimentos dos trapezistas. Suas acrobacias pela página também se assemelham à ação ao trapézio, pela necessidade de se equilibrar em uma proposta nova de leitura, na qual ele deve saltar, de modo ousado, agarrando-se aos trapézios das palavras, para construir o sentido.

Na escolha das palavras e fragmentos, alguns paralelismos sintáticos assinalam a duplicidade dos movimentos. Os pronomes “eu” e “você”, assim como os advérbios “cá” e “lá”, “aqui” e “lá”, marcam a posição espacialmente oposta dos artistas e, como dêiticos, denotam a mobilidade dos sujeitos, como referentes que trocam de lugar. Os vocábulos “magros” e “batutas” caracterizam os artistas física e subjetivamente, enquanto que “nautas” e “anjos” os aproximam de figuras instigantes, respectivamente, exploradores corajosos do espaço e habitantes benfazejos dos céus e hábeis no voo.

A profusão do sibilante /s/ sugere a continuidade do movimento: de um braço a outro, de um trapézio a outro, de um trapezista a outro. Além disso, esse som é a marca do plural na nossa língua, de modo que a sua reiteração sublinha a característica dual e cooperativa das ações dos artistas ao trapézio. Assim também é a atuação do leitor junto ao texto, já que, no evento da leitura, ambos cooperam mutuamente para a concretização dos sentidos, colocando em jogo seus horizontes e limites.

2.2.5.2 “Os caramujos”

Ilustrado por Angela Lago, *Bichos* (COELHO, 2009) apresenta um conjunto de poemas, em sua maioria, breves e compostos de uma única estrofe, sobre animais. A obra (Figura 9) explora aspectos inusitados acerca dos bichos eleitos, nem todos convencionais (como a aranha, os caramujos, o tíú, a mariposa, o caxinguelê, a lagartixa). Evidencia-se um trabalho com a sonoridade, através das rimas e outros recursos, como repetições e paralelismos. Além disso, a preocupação com a originalidade das imagens propostas garante o conteúdo poético e o deleite no momento da leitura.

O poema que enfoca o besouro, na página 18, apresenta o /s/ invertido, na palavra “posição”, denotando o esforço do bichinho para mudar de posição depois de cair. A brincadeira com o aspecto visual da escrita ganha maior destaque no poema situado às páginas 14 e 15 (Figura 10), que tematiza os caramujos e que compõe o *corpus* selecionado para o presente estudo.



Figura 10 - Poema “Os caramujos”: aproveitamento da espacialidade potencializa a proposta verbo-visual.



Fonte: Ronaldo Simões Coelho, 2009; p. 14-15.

Nos primeiros quatro versos, afirma-se que os caramujos se escondem depressa na sua concha, para, nos dois últimos versos, relativizar essa constatação através da conclusão: “sabem que a pressa/ é melhor.....de.....va.....gar”. Ferreira (2012, p. 169) observa que “o poema dialoga com a poesia concreta e visual ou cinética, dando relevo à função lúdica ao representar o rastro que o molusco deixa no chão, por meio de pontos de tinta icônicos (...)”. Além disso, os pontilhados entre as sílabas da palavra espicham-na, denotando o tempo transcorrido entre um movimento e outro nessa ação de se esconder.

Assim como os caramujos escondem-se na concha, algumas palavras escondem outras em seu interior, como “depressa-pressa” e “devagar-vagar”, em evidência no poema. A rima “lar-devagar”, e o parentesco que se vê em “escondem-concha” conferem coesão sonora à composição. Além disso, a consoante nasal comparece também em “caramujos”, “sabem” e “melhor”, sugerindo o prolongamento da ação no tempo.

O apelo à visualidade dá concretude ao poema, indicando ao leitor certo ritmo na enunciação da palavra e mimetizando a vagarosidade veloz dos caramujos. A variação das sílabas poéticas (de 2 a 6 sílabas poéticas) mescla versos longos e curtos, sugere a duplicidade da movimentação dos caramujos que é, ao mesmo tempo, rápida e lenta.

A dimensão da visualidade imputa um caráter mimético à representação dos caramujos. A experiência de conhecer esses seres através do poema ganha proximidade em relação à experiência concreta e palpável. Na exploração da contraditoriedade inerente à atuação no espaço relativizam-se as constatações, de modo que a imagem dos caramujos viabiliza a identificação com o que é infantil e humano e, portanto, contraditório e relativo. Para além da letra e do som, a poesia vai encontrando, assim, novos espaços para se manifestar e instalar seus brinquedos.

2.3 BRINQUEDOS POÉTICOS

*Poesia é brincar com palavras [...]
Quanto mais se brinca com elas
mais novas ficam.
José Paulo Paes (1990, p. 3)*

A infância e a poesia coincidem de tal modo que não é difícil perceber entre ambas uma identidade, intermediada pelo ludismo. Ao empreender a descoberta do mundo, seja dos objetos, das sensações, da subjetividade e da alteridade, a criança o percebe com olhos de novidade, que são caros ao exercício poético. Ora, como disse José Paulo Paes, a poesia é

brinquedo que renova a linguagem: a língua remoça, as palavras têm seus sentidos atualizados e passam a servir a usos originais. Segundo o autor afirma, em entrevista (Proleitura, 1995, p. 2), recursos como trocadilhos, falsas etimologias, paradoxos, simetrias e ecos verbais, rimas estapafúrdias “falam de perto ao sentido lúdico da criança, a quem as brincadeiras verbais podem divertir tanto quanto as físicas”. O ser infantil, por sua vez, emprega uma linguagem desautomatizada, pois ainda não apresenta pleno domínio das normas que regem a língua e subverte-as a seu bel-prazer, o que também se converte em mecanismo poético. As perspectivas infantil e poética ancoram-se no mesmo horizonte, que flutua ao sabor da experimentação e da gratuidade.

Sabe-se que o jogo é a estratégia privilegiada pela criança para a apreensão da realidade. O jogo constitui uma ocupação voluntária, através da qual o sujeito empreende a exploração do entorno e de si mesmo. A atividade ensejada pelo jogo está destituída de finalidades práticas ou de resultados produtivos. Contudo, embora gratuito, o fazer lúdico subentende certa seriedade, através da qual a proposta do brinquedo ganha coerência. Ao pressupor a disponibilidade e a entrega de quem joga, o exercício lúdico constitui uma experiência, de modo que algo se passa com o sujeito enquanto ele brinca.

Parece-me relevante distinguir, nos textos selecionados para o estudo, como a proposição lúdica se delineia em face do seu leitor. A construção poética abriga brinquedos, que convidam o leitor para brincá-los, instando o sujeito infantil à participação e à construção. Buscam-se, pois, os elementos através dos quais a poesia se constitui como jogo para a criança leitora, apelando para a sensibilidade infantil e mobilizando sua interação com o texto.

2.3.1 Brinquedos sonoros

*Quem anda comigo e com o meu gingado
Fica com o coração inteligente
E com o pensamento emocionado.
Elisa Lucinda (2010, p. 10)*

A primeira instância da brincadeira poética diz respeito à camada sonora dos poemas que, por mais concreta e perceptível, é inicialmente apreendida pelo leitor quando da leitura. Os brinquedos sonoros propostos pela poesia infantil conferem-lhe dinamismo, aproximando-o da canção e convidando o corpo à interação. Por isso, são acessíveis também a leitores pouco experientes e cooperam com o seu nível de desenvolvimento linguístico. O emprego de aliterações, assonâncias, refrões e repetições favorece a consciência fonológica, pois leva o receptor a balançar, a repetir, a parar e a reparar nos sons da língua.

2.3.1.1 O balanço

*A poesia é como o pêndulo dos relógios de parede de antigamente,
que ficava balançando de um lado para outro.
Embora balançasse sempre no mesmo lugar,
o pêndulo não marcava sempre a mesma hora.*
José Paulo Paes (2001, p. 18)

Brinquedo que agrada principalmente a primeira infância, o balanço funciona através de um movimento repetitivo de vai-e-vem. Na poesia, o balanço é construído pela proposta rítmica. Marcado pelo pêndulo de afastamento e retorno, elevação e descida, o balanço desenha o próprio desenvolvimento infantil, permeado de avanços e recuos. Assim como o pêndulo do relógio não marca sempre a mesma hora, o ritmo das palavras poéticas traduzem diferentes movimentos, pressupondo deslocamentos espaço-temporais.

O balanço é inaugural para a criança, pois imita o movimento da mãe que embala o seu bebê para ajudá-lo a dormir, denotando tranquilidade e segurança, pela reiteração do som. Pressupondo o balançar, o ritmo aproxima o evento poético das nanas e cantigas folclóricas, constituindo uma instância apreendida quase que espontaneamente pelo receptor, dada a sua proposta sensorial. O ritmo evidencia o apelo aos sentidos que o poema dirige ao leitor, ensejando a musicalidade da composição poética e instando o corpo a atuar na recepção do texto.

Os poemas “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010) e “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002), por exemplo, estruturam-se a partir do balanço, que, com sons exatos, move o corpo ao embalo da música ritualisticamente cadenciada. No evento poético que se volta ao sujeito infantil, a tonicidade das palavras, propositadamente selecionadas e ordenadas para esse fim, assim como a segmentação dos versos, contribuem para instaurar uma proposição rítmica, que ampara o leitor e lhe indica modos de percorrer o vai-e-vem dos sons.

2.3.1.2 Eco-repeteco

*Uni-duni-tê
salamê minguê
um sorvete colorê
o escolhido foi você.*
(brincadeira folclórica)

As crianças costumam apreciar a brincadeira de ecoar e repetir. Prova disso é que muitos jogos infantis enfatizam a proximidade entre os sons das palavras ou mesmo sua repetição. Como se poderia traduzir com exatidão o significado de “salamê minguê” ou “colorê”? Isso não importa, pois não é em função do seu possível significado que tais

neologismos estão aí colocados. Desse modo, o parentesco sonoro é, muitas vezes, critério para a seleção de palavras em contextos variados.

Em vista disso, um dos recursos bem-sucedidos na arrumação lúdica dos sons poéticos é a instalação de ecos e repetições no interior dos versos, seja reiterando sons ou palavras, seja compondo um refrão ou estribilho. A rima é também uma brincadeira de ecoar palavras e o seu aproveitamento captura o leitor infantil. Mesmo pouco proficiente, o leitor tende a apreender a rima instantaneamente e costuma atribuir a ela a poeticidade de um texto.

Em “Jogo de bola” e “O eco” (MEIRELES, 2002), “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007) e “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010), por exemplo, destaca-se o emprego das estratégias de reiteração sonora, que agregam intensidade à repetição em um movimento que ora simula o vai-vem, ora delinea movimento ascendente. A exploração da linguagem, a evidência da sonoridade e o gozo dos sons destacam-se nos ecos e repetidos linguísticos. Além disso, o recurso dá ao texto uma coesão sonora, de modo que a criança admite, ainda que se surpreendendo ou gargalhando, as ideias discrepantes que, eventualmente, originam-se de sons aparentados. Faz sentido, na brincadeira de “uni-duni-tê”, que o escolhido seja “você” e não “eu”, mesmo que esse sentido resulte de um sentir melódico.

2.3.1.3 Percurso com obstáculos

*[...] Peleja desde ontem,
peleja, gagueja
(língua não ajuda)
para dizer: velocípede!*

*Vamos, menininho,
diga com bravura,
rápido: velocípede!*
Henriqueta Lisboa (2008, p. 35)

Um trajeto com obstáculos geralmente constitui um desafio motor para a criança, demandando-lhe que execute novas posturas e experimente movimentos. Envolve empenho e equilíbrio para cumprir o itinerário dificultoso, exigindo-lhe a persistência de levantar-se depois da queda.

As aliterações e assonâncias, por sua vez, podem consistir obstáculos que desafiam o leitor no seu percurso através dos sons do poema. Sons que predominam através dos versos, combinam-se e retomam-se, instam o leitor a prosseguir na leitura e enfrentar as armadilhas sonoras.

Como no percurso motor, não há meio de desviar a dificuldade: os versos desenham trilhas instigantes; para lê-los, há que se produzir a sequência sonora proposta, muitas vezes organizada propositadamente de modo a favorecer o tropeço. Em alguns casos, o arranjo sonoro, aliado ao recurso rítmico, imputa certa velocidade à vocalização, o que aumenta o desafio, ampliando também o prazer que se experimenta na brincadeira. É o caso de “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010), com sua letra /p/ cuidadosamente semeada ao longo dos versos para “travar a língua” dos brincantes.

2.3.2 Brinquedos imagéticos

*Às vezes eu sou sapeca,
Às vezes eu fico quieta,
Mas todo mundo que olha através de mim
É poeta.
Elisa Lucinda (2010, p. 20)*

O poético pode viabilizar um modo singular de perceber a realidade, como um caleidoscópio que revela o que não se via, combinações surpreendentes, detalhes e miudezas. Sob as lentes da poesia, o mundo é inesgotavelmente interessante, com paisagens diferentes, cores novas, contornos fluidos, outros focos.

A proposta imagética é uma instância lúdica da poesia concretizada através de recursos que levam o leitor a comparar e contrastar elementos, relacionar dados, realizar inferências, induções e deduções. Como se vê, tratam-se de brinquedos que mobilizam a atividade cognitiva do leitor, através da metáfora, da mímese, dos não-ditos e ambiguidades, da exploração de possibilidades até o nível do absurdo.

2.3.2.1 O espelho

*Coisa rara:
Teu espelho
Tem minha cara.
Millôr Fernandes (1986, p. 91)*

No imaginário humano, o espelho está ligado não apenas à identidade, mas à revelação da verdade: o reflexo reproduz o objeto tal como ele é, imitando-o. Segundo Aristóteles, a mímese consiste na imitação da natureza, através de sua representação. Para Platão, o próprio mundo material que conhecemos é imitação do mundo das ideias e, pela arte, produzir-se-iam imitações da imitação do ideal.

A atividade mimética requer atenção para algo que não se é, buscando copiar certos traços e aspectos, para materializar o outro, externo e alheio. Na brincadeira de imitação, tem-

se em vista a identidade, para criar duplos dos objetos. O jogo infantil mobiliza o corpo para espelhar a postura, o movimento e mesmo segmentos sonoros próprios a outrem.

No poema, o aspecto mimético é brinquedo que busca, através de determinados recursos sonoros e rítmicos, concretizar o elemento a que se refere, espelhando, na forma, o conteúdo, estabelecendo uma identidade entre o que o poema diz e o modo como ele o faz. Em “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010), “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009) e “Os caramujos”, (COELHO, 2009) presencia-se o emprego da linguagem voltada à mímese. Pelo efeito mimético, a imagem construída pelo poema ecoa na sua organização sonora, presentificando o representado de modo tal que ele não é apenas compreendido, mas percebido e sentido enquanto se lê, através da reprodução da sua disponibilidade no espaço, do seu movimento rítmico, da onomatopeia repetitiva e da sonoridade.

2.3.2.2 Quebra-cabeça

*O que é, o que é?
Esse animal tão raro
De manhã tem quatro pés,
De tarde vai com dois pés
E de noite usa só usa três?*
Resposta: a criança, o homem e o velho (de bengala)
Ricardo Azevedo (2003, p. 43)

A adivinha que Ricardo Azevedo propõe já tinha sido enunciada pela esfinge, num embate pela sobrevivência e pelo poder. Cotidianamente e desde tempos imemoriais, somos questionados pelos textos e pelo mundo a respeito de fatos, convicções e expectativas. A vida humana é uma eterna busca por respostas, sempre provisórias, enquanto outras questões nos interpelam. Refletir sobre os enigmas que o mundo propõe e buscar respostas possíveis é uma atitude necessária ao sujeito letrado dos nossos dias. Se, antigamente, os enigmas verbais consistiam em um desafio de vida ou morte, cuja decifração sinalizava a sagacidade do desafiado e a simpatia dos deuses em seu favor, a brincadeira ainda hoje pode render aprendizado e diversão.

O texto poético é, como já se viu, uma proposta enigmática que guarda o sentido de desafio e luta. No ato de ler, os dados textuais constituem peças de um quebra-cabeça. O sentido atribuído ao texto dá às peças a coesão de um todo significativo. Esse aspecto comparece enfaticamente nos poemas “Mão de menino” e “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008). Cada poema é uma composição artesanal que interroga o leitor. Via de regra, é o elemento não dito que compõe o elo entre as pistas dadas.

Segundo Bosi (2000, p. 26), a imagem “trabalha com outras imagens, perfazendo um jogo de alianças e negaças que lhe dá aparência de mobilidade”, exibindo e mascarando, ao mesmo tempo, o objeto. Retomando Aristóteles, o autor (p. 40) entende que, pela analogia, a imagem trabalha dados reais heterogêneos para produzir um simulacro de identidade, que leva o leitor à percepção intuitiva da semelhança entre coisas dessemelhantes.

Bachelard (1978) propõe um estudo da imagem poética a partir da imaginação. A imagem, segundo o autor, é uma emergência da linguagem, por meio da qual a poesia põe a linguagem em estado de emergência, num impulso linguístico que sai da linha ordinária da linguagem pragmática e se configura como uma miniatura do impulso vital. Trata-se de uma criação que não precisa de um saber, para a qual não há projeto, mas um simples movimento de alma é suficiente. Em sua simplicidade, a imagem poética é a dádiva de uma consciência ingênua. “Em sua expressão, é uma linguagem jovem. O poeta, na novidade de suas imagens, é sempre origem de linguagem” (p. 185). O autor sublinha a distinção entre imagem e metáfora, destacando que, enquanto a imagem é “obra pura da imaginação absoluta”, pois retira “todo o seu ser da imaginação”, a metáfora “vem dar um corpo concreto a uma impressão difícil de exprimir. A metáfora é relativa a um ser psíquico diferente dela”, e deveria ser empregada de modo passageiro (p. 245).

Um dos recursos para a produção imagética, a metáfora combina elementos distantes, construindo uma imagem que pode fundir o contraditório e o distinto. Mobilizando a estratégia da inferência, o leitor recupera o implícito e decifra o texto, “costurando” as peças aparentemente desconexas. Desse movimento, depende a contemplação do todo da construção poética. Pelas cores, relevos e desenhos metafóricos, o poético ganha plasticidade. A graça da novidade, a surpresa, o inusitado residem, em grande parte, na construção metafórica, que revela uma faceta desconhecida do conhecido.

2.3.2.3 Faz-de-conta

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês.
Chico Buarque (1993)*

O improvável e o ilógico são amigos da infância, quando a fantasia ignora as fronteiras do pensamento racional. É possível, ao pequeno, ser o herói grandioso e admirado. É possível, à sua montaria, relinchar no idioma deslumbrante e sofisticado dos mocinhos da televisão. O ingresso no território fantástico costuma ser assinalado pela mescla entre o passado o presente, quando *agora eu era*.

No faz-de-conta poético, a exploração das possibilidades, a invenção e a inversão têm lugar privilegiado. Como no brinqueado infantil, a convivência entre diferentes temporalidades é possível. A poesia torce o cotidiano, ventilando e nutrindo o que não é óbvio, o que é distante possibilidade. Há ocasiões em que o ingresso nas searas da imaginação colhe a sensibilidade e o movimento empático do leitor, para certos temas ou figuras, como nos poemas “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009) e “O eco” (MEIRELES, 2002). Com frequência, o faz-de-conta é recurso para o humor, quando o disparate alimenta o riso dos leitores. É o que se presencia, por exemplo, em “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007) e “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010).

2.3.2.4 Esconde-acha

*[...] Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?[...]*
Carlos Drummond de Andrade (2004, p. 187)

Sob a face neutra das palavras, o poema esconde e camufla propositadamente seus significados. Cabe ao leitor desvendar o que é secreto nos versos, o que não está na superfície do texto, o que não é evidente. Para isso, cada poema indaga ao seu leitor pela chave, que será capaz de abrir a porta dos sentidos. O caso é que cada leitor tem a sua, feita das suas experiências e horizontes. Para descobri-la, precisa olhar as palavras de perto, parar diante delas e mirá-las em sua materialidade de espelho, multifacetado como o próprio sujeito que olha.

Quando se identifica com o que leu, quando o escondido do mundo ou da subjetividade se revela, ganha nome, forma e concretude, o leitor encontrou sua chave. Assim, é possível que o lido migre para as vivências do leitor e que o poema mude de lugar (da folha de papel para dentro de quem lê). O leitor se choca, ri ou chora reagindo ao poema, pois os versos respondem a uma pergunta, ou problematizam uma realidade, concreta ou subjetiva. Quando se sente em frente ao evasivo eco, quando se vê ao trapézio em ousados saltos, quando percebe a estrada que se desenha à sua frente enquanto se vê no espelho d’água, o leitor encontra algo que o recoloca frente a si mesmo e ao seu entorno. Nesse movimento de transferência, também chamado de interpretação, enquanto se criam sentidos, nada se perde, mas se transformam o texto e o leitor.

Em meio a tantos brinquedos escondidos, um leitor passeia. Já não é o leitor conjeturado pelo texto, invenção das palavras e silêncios da página, mas um leitor de verdade, de carne e osso, expectativas e imaginação. O leitor sem nome e sem rosto guardava um lugar e, agora, cede o espaço para que se faça ouvir a voz do sujeito real, cujo percurso vamos acompanhar, nas suas andanças através das *Brincadências poéticas*. Escutemos seu riso, seu espanto, suas indagações e descobrimentos através da poesia.

3 PERCURSOS DE LEITURA

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

Carlos Drummond de Andrade (2002a, p. 1089-1090)

A poesia não nasceu em letras, nem se prende a elas. Ela está solta no mundo e acessível a todos os olhares e escutas. Apesar disso, a linguagem poética tende a ser considerada complexa e obscura. Muitos leitores contemplam poemas inscritos em uma página como se observassem uma superfície estrelada, cujos contornos são pouco nítidos, cujos sentidos parecem distantes e inacessíveis. Quando se aproxima da música, pela sua evidência sonora, o poema demanda a intervenção de um corpo e de uma voz, que cadenciem a linguagem tomada de poesia. Ao avizinhar-se de uma tela, pela proposta imagética, o poético ganha plasticidade e exige que o leitor atue na composição do quadro, numa bricolagem com dados do texto, da imaginação e da memória.

Tomando por base as ideias de Iser acerca do lugar do leitor no texto, pontua-se que, para haver leitura, os horizontes do texto e do sujeito que o lê devem encontrar-se. Entretanto, o texto literário caracteriza-se pelo estranhamento que provoca no interlocutor, em vista do tratamento artístico dado à palavra e do seu descompromisso com a realidade imediata. Nesse sentido, o objeto literário não coincide exatamente com o real e tampouco com as vivências do leitor. Para contribuir na superação desse distanciamento inicial entre o leitor e a superfície estrelada das letras, proposições de ação mediadora têm sido veiculadas e discutidas, no intuito de viabilizar percursos possíveis através dos céus do texto.

A mediação pode-se efetivar por meio de propostas metodológicas sugeridas, por exemplo, por Saraiva (2001), Rildo Cosson (2006), Bordini e Aguiar (1988) e Aguiar e Ceccantini (2012). Esses autores compreendem que a leitura literária concretiza-se a partir de uma aproximação progressiva entre o texto e o leitor. Possibilitada por práticas pedagogicamente intencionais, essa aproximação organiza-se por meio de estratégias denominadas roteiros de unidade de leitura literária. Resguardando-se as particularidades dos enfoques, tais propostas desenham um percurso circular de leitura que parte do leitor ao texto

e do texto ao leitor novamente, buscando “costurar” a vivência da leitura à experiência do interlocutor, através de repetições e avanços que vão do familiar ao distante.

Além dessas contribuições, entendo, com Larrosa (2002a), que o conhecimento resulta da experiência, esta compreendida como “algo que nos passa” ou “nos acontece”, como algo que, distinto do trabalho e da informação, provém do exterior e toma lugar na subjetividade. Para a criança, a brincadeira constitui uma experiência cotidiana de “ler” o mundo.

Com o desejo de que a leitura poética possa ser uma experiência a leitores infantis, o Projeto *Brincadências poéticas* foi concebido como uma possibilidade de brincar na cadência da poesia¹⁷. Cadência pressupõe movimento, embalo, ao qual o corpo e a imaginação podem se entregar. Para tanto, é necessário pressupor um tempo de disponibilidade e de gratuidade, que permita à leitura ser vivida e ao texto instalar-se em cada leitor. Além de intensa, a cadência ao som do texto poético concretiza-se a partir de certa regularidade, que possibilite ao leitor ensaios e aproximações progressivas ao poético.

3.1 OS LEITORES

*[...] Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas. [...]*
Manoel de Barros (2010b, p. 47)

A turma de leitores que concretizou o projeto é formada por 20 crianças, as quais frequentam o 4º ano 41 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho, situada em Bento Gonçalves. A fim de preservar os participantes da pesquisa, os mesmos são, no decorrer deste estudo, apresentados por meio do nome de pássaros, de modo a evidenciar a diversidade de movimentos, cantos e cores que pode, com seus exercícios de voo e liberdade, povoar o espaço poético inventado. Respeitando a sequência alfabética dos nomes dos estudantes na turma, cada aluno passa a ser identificado pelo nome de um pássaro, conforme o quadro a seguir:

¹⁷ No primeiro semestre de 2012, o projeto de pesquisa do qual resultou esta tese, *Conversando com versos: olhares sobre a leitura de textos poéticos do PNBE 2010*, foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS), tendo recebido parecer segundo o qual a proposta não se enquadra no âmbito de atuação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A indicação recebida orientou a realização da pesquisa sem tramitar pelo Comitê de Ética. Na ocasião, os alunos envolvidos e seus familiares foram informados em relação à pesquisa, seus objetivos e procedimentos, e autorizaram a participação no estudo, através da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo L).

Tabela 5 - Identificação dos alunos participantes das *Brincadências poéticas*.

Aluno	Pássaro
Aluno 1	Garça
Aluno 2	Pardal
Aluno 3	Gaiivota
Aluno 4	Andorinha
Aluno 5	Curió
Aluno 6	Sabiá
Aluno 7	Bem-te-vi
Aluno 8	Uirapuru
Aluno 9	Pintassilgo
Aluno 10	Gralha
Aluno 11	Patativa
Aluno 12	Maracanã
Aluno 13	Canário
Aluno 14	Rolinha
Aluno 15	Cacatua
Aluno 16	Beija-flor
Aluno 17	Guará-pitanga
Aluno 18	Quero-quero
Aluno 19	Lavandisca
Aluno 20	João de Barro

O Município de Bento Gonçalves, como mostra a Figura 11, localiza-se na Serra Gaúcha, na Mesorregião do Nordeste Rio-Grandense, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. É considerada uma cidade de médio porte, com uma população de 107 341 habitantes (segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/2010).

Figura 11 - Localização de Bento Gonçalves no Mapa do Rio Grande do Sul.



Bento Gonçalves é conhecida por ser um polo vitivinícola, moveleiro e turístico. A população bento-gonçalvese é formada em sua maioria por descendentes de italianos, com participação reduzida de pessoas com descendência alemã, portuguesa e polonesa. Antes de 1870, a área que hoje corresponde ao Município era conhecida como Cruzinha e habitada por índios caingangues. No século XIX, os indígenas foram desalojados, a fim de favorecer a instalação de imigrantes europeus na região. Em 1875, com a chegada dos primeiros 730 imigrantes italianos, foi estabelecida a colônia de Dona Isabel, em homenagem à princesa brasileira Isabel de Bragança. Em 1890, a colônia desmembrada do Município de Montenegro ganhou o nome de "Bento Gonçalves", em homenagem ao herói farroupilha, Bento Gonçalves.

O Município recebe milhares de visitantes todos os anos, em virtude do seu potencial turístico e econômico, decorrente da qualidade dos vinhos produzidos e do grande número de indústrias moveleiras sediadas na cidade, que correspondem a 40 por cento da produção estadual do setor e a 8 por cento da produção nacional. A qualidade de vida do Município é considerada uma das mais elevadas do País, mesmo com a crescente taxa de urbanização, que contribui para a ocorrência de problemas como o deflorestamento e a instabilidade social.

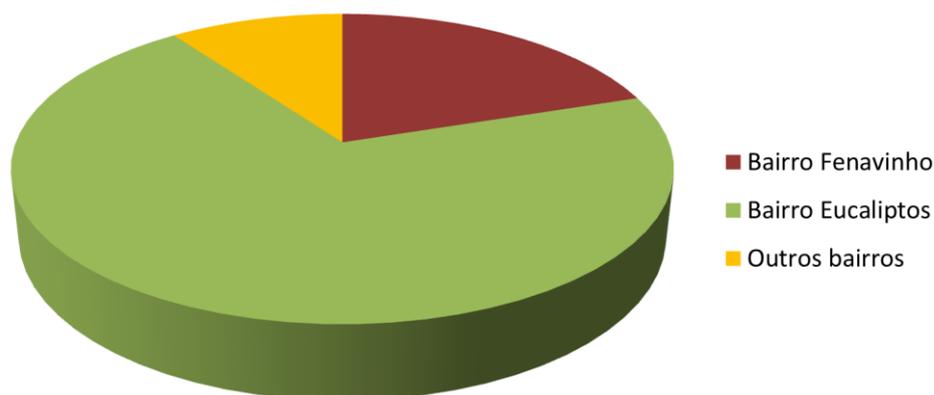
No que se refere à educação, a rede municipal de ensino conta com uma estrutura de 38 escolas que atendem uma média de 9,1 mil alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. A responsabilidade de gerir a rede é da Secretaria Municipal de Educação, que conta com 578 funcionários e 827 professores. A cidade recebeu o selo de cidade "Livre do Analfabetismo".

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho situa-se no bairro de mesmo nome, onde também se encontram os pavilhões da Fundaparque, antiga Fenavinho, local que abriga feiras diversas e exposições de repercussão nacional e internacional. A denominação do bairro e da escola ilustra a importância que a comunidade bento-gonçalvese atribuiu à Festa Nacional do Vinho (FENAVINHO) a qual, em 1967, contribuiu para projetar nacionalmente o Município e sua tradição vitivinícola. Em função do baixo crescimento populacional do bairro Fenavinho, apenas um pequeno percentual de estudantes reside no referido bairro.

Os atores do projeto *Brincadências poéticas* apresentam idades entre 9 e 11 anos e são oriundos, em sua maioria, do Bairro Eucaliptos, como demonstra o gráfico a seguir (Figura 12):

Figura 12 - Percentual de alunos do 4º ano 41 residentes no bairro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho

Residência dos alunos do 4º ano 41 EMEF Fenavinho



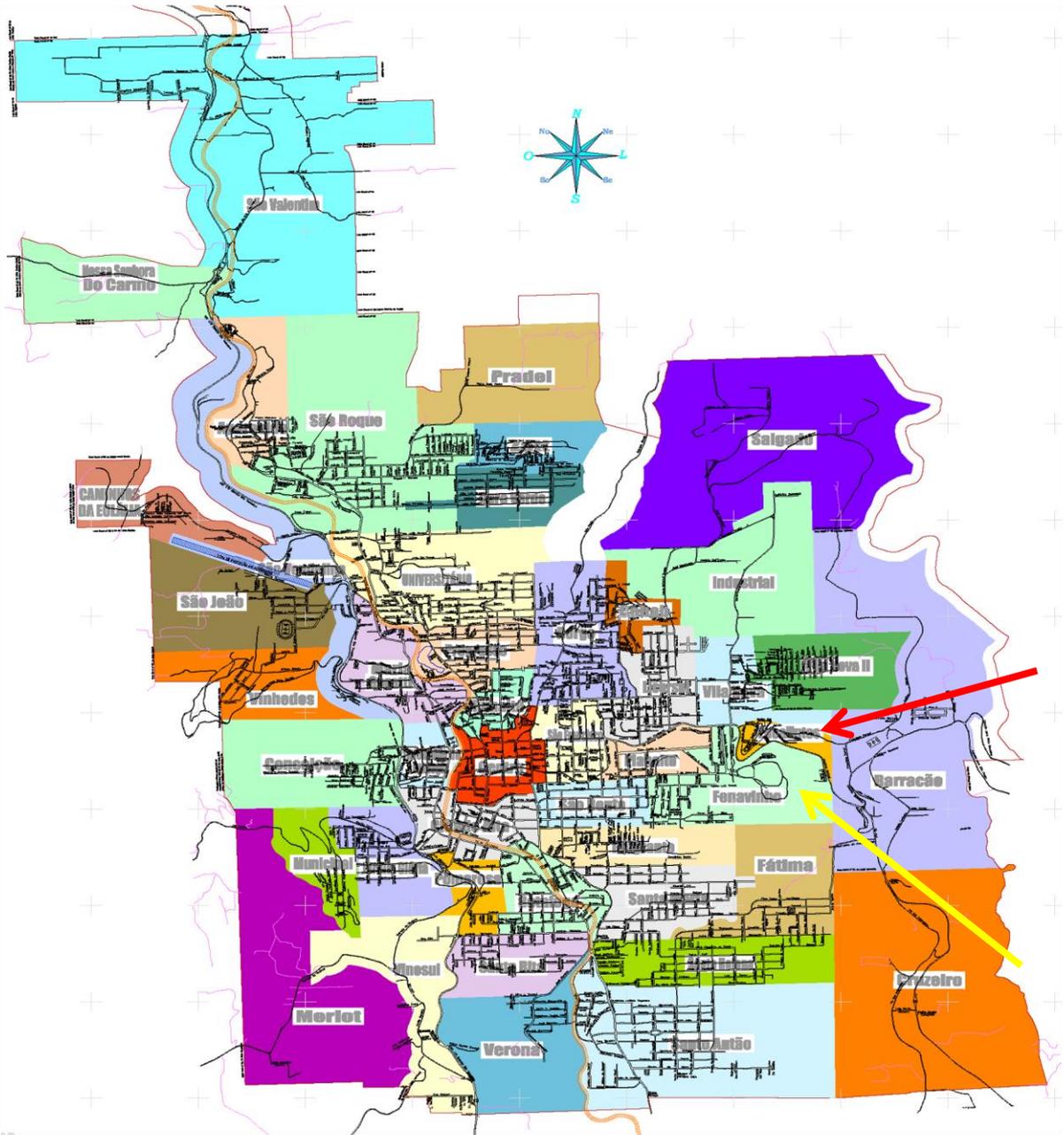
Fonte: produzido pela autora

O bairro Eucaliptos é caracterizado como um espaço carente, por suas desprivilegiadas condições econômicas. Provenientes de outros municípios da região ou, em menor número, da área rural do Município, os moradores da recentemente chamada Vila dos Eucaliptos caracterizam-se pela diversidade. Sua migração é, de modo geral, motivada pela busca de trabalho e melhores condições de vida. As histórias das famílias privilegiam episódios recentes, pois, via de regra, os capítulos dos antepassados se perderam. Elas contam os desafios da sobrevivência e a carência de recursos. O bairro ainda não possui escola infantil e posto de saúde, as principais reivindicações dos habitantes do local.

Além disso, as crianças que ali residem deslocam-se até o bairro Fenavinho, onde se situa a escola que acolheu o projeto, uma vez que não há instituição escolar em seu próprio bairro. A Figura 13 mostra a localização dos bairros Fenavinho e Eucaliptos, na área urbana do Município. No ano de 2012, o deslocamento dos alunos passou a ser realizado de ônibus, disponibilizado aos estudantes pela prefeitura municipal. A clientela da escola tem, em função de suas características, grande rotatividade, com crianças que se matriculam ou pedem transferência em todas as épocas do ano e, às vezes, mudam-se e retornam no mesmo ano letivo. Essa instabilidade dificulta o nivelamento das classes e a continuidade do trabalho pedagógico, bem como a constituição de um grupo na sala de aula, onde haja coesão e

reconhecimento mútuo. Tais especificidades, possivelmente, contribuem para a frequência com que se observam situações de dificuldades de aprendizagem.

Figura 13 - Mapa da área urbana de Bento Gonçalves: a seta amarela indica o bairro Fenavinho, onde se localiza a EMEF Fenavinho; a seta vermelha indica o bairro Eucaliptos, onde reside a maioria dos alunos da referida escola.



Fonte: <<http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/a-cidade/mapas-da-cidade>> Acesso em setembro de 2014.

Fundada em 1985, a escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho busca, conforme se lê na Proposta Pedagógica 2012-2014 (p. 10), o difícil diálogo com a

comunidade escolar e tem como finalidade oportunizar o desenvolvimento global dos educandos, criando um contexto de aprendizagens e interações, de modo a contribuir para a formação de pessoas participativas, reflexivas, criativas e transformadoras de seu meio.

Em função das limitações do espaço físico, a escola atende alunos somente até o 5º ano do Ensino Fundamental, distribuindo-os em doze turmas e em dois turnos: educação infantil, primeiros, segundos e um terceiro ano, totalizando 6 turmas, à tarde; uma turma de terceiro ano e uma turma de educação infantil, além dos quartos e quintos anos, totalizando outras 6 turmas, no turno da manhã. O prédio da escola é antigo e foi adaptado para o funcionamento da escola, tendo abrigado, inicialmente, um restaurante e, após, um centro comunitário. Em função da estrutura física deficitária, frequentemente, se fazem necessários trabalhos de manutenção e melhorias no espaço físico. A construção abriga seis salas de aula, refeitório e cozinha, uma pequena biblioteca, sala de recursos multifuncional, sala de informática, a qual também é utilizada como sala dos professores, banheiros para alunos e funcionários, secretaria e sala de direção e supervisão. Externamente, a escola dispõe de uma quadra coberta, um pátio e um parquinho.

A sala de aula da turma 4º ano 41 é pequena, bem arejada e iluminada. A mesma tem capacidade para 20 crianças. O mobiliário é constituído pelas classes das crianças e da docente, dois armários ao fundo da sala e quadro de giz, além de duas classes auxiliares. Uma das paredes laterais é destinada à turma que ocupa a sala no turno contrário, e mostra pequenos textos, o alfabeto, cartazes de numerais. A parede destinada ao 4º ano 41 apresenta cartazes com as tabuadas em estudo, além do painel de aniversariantes e do painel de regras construídas pela turma. Para as *Brincadências poéticas*, em virtude das restrições do espaço, as classes são organizadas em semicírculo, com a intenção de possibilitar maior interlocução entre os alunos. A disposição espacial é também uma maneira de sinalizar a realização de atividades de natureza diversa, em que as ideias poderão circular e onde os saberes resultarão da contribuição de todos.

De modo geral, a turma 41 apresenta bom desempenho na aprendizagem e atitudes consideradas adequadas ao espaço escolar, tais como o respeito a normas e à hierarquia, a participação nas propostas pedagógicas e o interesse pelos conteúdos contemplados no currículo. Nesse sentido, o grupo é relativamente homogêneo. Os estudantes costumam mostrar criatividade e disponibilidade diante do que lhes é proposto, de modo que a turma é considerada, pelos professores dessa instituição escolar, uma das que desenvolve com maior adequação as propostas pedagógicas.

Figura 14 - Sala de aula da turma 4º 41- Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho.



Fonte: acervo pessoal da autora

Com dimensões de, aproximadamente, 15m x 7m, a sala de aula da turma 4º 41 oferece um espaço estreito e comprido (Figura 14). Na disposição habitual das classes, as crianças, principalmente aquelas que ocupam os lugares ao fundo, ficam distantes da docente que, normalmente, se posiciona à frente. O distanciamento que o ambiente ilustra pode ultrapassar a materialidade para instalar-se nas relações entre os sujeitos, uma vez que a escola abriga contextos, vivências e interesses, muitas vezes, divergentes. Segundo a Proposta Pedagógica da escola (p. 7), a instituição

[...] enfrenta problemas como a infrequência e a rotatividade dos educandos, uma vez que muitos migram com frequência, vindos de diferentes cidades e estados, chegando à sala de aula com um potencial a ser explorado e uma série de dificuldades de aprendizagem a serem superadas, dificuldades estas geralmente ocasionadas pelas várias transferências feitas durante o ano [...].

Em meio a tantas faltas, o que vem fazer a poesia? Vem inventar quintais de palavras, nos quais a infância possa brincar com a novidade, a surpresa, as inaugurações da linguagem. O projeto *Brincadências poéticas* foi desenvolvido semanalmente, durante o turno de aula, no período de 06 de agosto a 11 de novembro de 2012, totalizando dez sessões de leitura poética. A mediadora das leituras foi a professora titular da turma, proponente do projeto e autora da tese aqui apresentada. O registro fotográfico e fílmico foi realizado pela monitora da classe, que acompanhou o momento de leitura, assessorando a turma na organização do espaço e dos recursos. Cada sessão de leitura poética teve duração média de duas horas, durante as quais foi promovida a antecipação ao poema contemplado, a leitura individual e coletiva, a

discussão e a produção de outro texto, a partir dos recursos poéticos apropriados. A Figura 15 explicita as intencionalidades e as proposições que nortearam a composição dos percursos de leitura.



3.2 CADENCIANDO AS BRINCADEIRAS POÉTICAS

*Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.*

*Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.*
Fernando Pessoa (1996, p. 92)

Um poema é um fruto maduro repleto de sentidos. Seus sabores peculiares vão da casca à polpa e à semente. Pensar um poema é degustá-lo, senti-lo e vivê-lo, com o corpo, com a emoção e com o pensamento, guardando com atenção o rebanho de sensações que povoa a leitura. Porém, a oferta do texto poético não pode se dar distraída ou apressadamente,

como se deglutir o poema fosse a sua finalidade última. Cosson (2006) adverte que não basta ler os textos de literatura para formar leitores nessa área. Nesse sentido, formar letrados em poesia é um processo que exige entrega, envolve planejamento e metas claras a cada etapa, a fim de que o fruto maduro feito de versos possa, de fato, alimentar a vida.

O leitor é um sujeito total, que investe todo o seu corpo para aprender. Para a consecução das *Brincadências poéticas*, foram previstos alguns momentos, com o objetivo de mediar a trajetória do leitor na significação do texto literário e no movimento de ressituar-se, a partir do lido. Procurei, porém, resguardar a flexibilidade da proposta, para dar ensejo à experiência do texto. Privilegiei quatro etapas, a partir das quais cada sessão de leitura literária foi desenvolvida.

Com tal organização, busquei atender às peculiaridades desta investigação, quais sejam o enfoque aos elementos constituintes do poético, a faixa etária e interesses dos interlocutores. Assim, a leitura e a produção (como possibilidade de criação e demonstração do apropriado), a oralidade e a escrita, o individual e o coletivo, o movimento e a quietude, o silêncio e a discussão, a introspecção e a socialização compuseram um jogo cujo manejo permeou os encontros.

A tabela a seguir explicita a organização das ações pedagógicas que forneceram a estrutura à vivência proposta a cada sessão de leitura poética. Nela, apresentam-se os momentos pedagógicos que estruturaram os encontros de leitura, demonstrando uma aproximação possível em relação às etapas formuladas pelo método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) e pelo roteiro de leitura literária (SARAIVA, 2001; SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 54), para a mediação intencional da leitura literária.

Tabela 6 - Momentos pedagógicos estabelecidos no projeto *Brincadências poéticas*

Método recepcional		Roteiro de leitura literária		Projeto <i>Brincadências poéticas</i>	
1ª etapa: Determinação do horizonte de expectativas do leitor	Levantamento das aspirações do leitor com relação à Literatura, através da observação direta do comportamento dos discentes, das suas reações espontâneas e leituras realizadas, bem como por meio da participação em debates, entrevistas, jogos e dramatizações, entre outras manifestações.	1ª etapa: Atividade introdutória à recepção do texto	Sensibilização dos alunos para a leitura.	1º momento: <i>Brinconvite</i>	Convite para brincar: o leitor é convidado a ingressar no texto, através de propostas lúdicas que recuperem seus horizontes.
2ª etapa: Atendimento do horizonte de expectativas do leitor	Proposição de experiências que, correspondendo ao esperado, contemplem as necessidades dos alunos quanto aos objetos e procedimentos selecionados, privilegiando a satisfação dos estudantes com relação ao tema e à forma de apresentá-lo e o domínio da classe na realização das técnicas sugeridas.	2ª etapa: Leitura compreensiva e interpretativa	Destaque às significações não-explicitadas pelo texto.	2º momento: <i>Brincadeler</i>	Brincar de ler: prevê-se o encontro do leitor com o texto e o levantamento das compreensões iniciais sobre as rupturas evidenciadas na leitura.
3ª etapa: Ruptura do horizontes de expectativas do leitor	Introdução de textos e atividades que se contrapõem às certezas e hábitos dos discentes, ao mesmo tempo em que se assemelham ao oferecido na etapa anterior em algum aspecto, que pode ser o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem, de modo que a vivência se apresente como um desafio, com alguns elementos familiares aos alunos.				

<p>4ª etapa: Questionamento do horizonte de expectativas do leitor</p>	<p>Comparação entre as duas etapas anteriores, à luz dos critérios já levantados, e debatidos os comportamentos da turma frente às distintas experiências.</p>	<p>3ª etapa: Transferência e aplicação da leitura</p>	<p>Produção de textos, expressos por meio de variadas linguagens e buscando integrar diferentes disciplinas do currículo escolar.</p>	<p>3º momento: <i>Brinconversar</i></p>	<p>Brincar e conversar: propõem-se questionamentos, discussão, estabelecimento de relações e vivências que favoreçam a atribuição de significados para o que o texto diz e para como ele o faz.</p>
<p>5ª etapa: Ampliação do horizonte de expectativas do leitor</p>	<p>Tomada de consciência das alterações e aquisições obtidas, no plano das concepções, através da experiência literária, bem como a constatação do aumento de exigências com relação à leitura e do desenvolvimento da competência de decifrar o desconhecido</p>			<p>4º momento: <i>Brincriar</i></p>	<p>Criar brincando: desafia-se o leitor a realizar exercícios poéticos que mobilizem a explicitação e aplicação de saberes construídos, consolidando aprendizagens e contribuindo para a ampliação do seu horizonte.</p>

O momento inicial de cada sessão de leitura, denominado *brinconvite*, busca convidar o leitor a ingressar no universo do texto, a partir de uma vivência lúdica que mobilize seus saberes prévios e anuncie possibilidades, ativando a sua curiosidade em relação à leitura e colocando em cena alguns dos seus elementos. A compreensão de um texto concretiza-se na medida em que dados novos são incorporados à experiência do leitor. Além de fornecer objetivos para o ato de ler, a antecipação consiste em uma estratégia de leitura, pela qual os conhecimentos do leitor estendem os braços para receber o novo.

O segundo momento institui um tempo para *brincadeler*, prevendo o encontro do leitor com o texto, através da sua leitura, silenciosa e oral, individual e coletivamente. Nessa etapa, levantam-se também a compreensão inicial suscitada pela leitura e as impressões dos leitores sobre o que leram. Em se tratando de texto poético, esse momento é singularmente importante para o reconhecimento do texto como uma estrutura sonora, atribuindo-lhe um ritmo adequado e tateando os sentidos dos versos a partir da sua face mais concreta. Esse momento é privilegiado nas sessões de leitura poética, pois, em se tratando da poesia, há que se prever um espaço para “sentir” e reler o texto, percebendo seus atributos sonoros e investimentos rítmicos, que podem passar despercebidos a uma primeira leitura.

O *brinconversar* possibilita o estudo do texto e a reflexão sobre a leitura, levando à interpretação, através de questionamentos e propostas que contribuam para a percepção dos elementos constituidores do poético e para a (re)significação do poema. A discussão contribui para que os leitores lancem sucessivos olhares aos versos, trazendo à luz o que se mostra velado e conduzindo à apropriação do texto pelo leitor. Nesse sentido, o trabalho ressalta o caráter dialógico da leitura, em um movimento que contrasta e soma pontos de vista. Além disso, a meta é estabelecer relações com vivências prévias, de modo crítico e contrastivo.

Por fim, no *brinciar*, ganham lugar novas criações que apliquem ou extrapolem os recursos poéticos percebidos na leitura, relacionando-os à vivência do leitor. Desenvolvida individualmente ou em pequenos grupos, a produção revela como os leitores percebem a poesia e que recursos mobilizam na manipulação da linguagem, tendo em vista o efeito poético. Essa etapa configura o momento de consolidação das aprendizagens, em que se associam os conhecimentos prévios dos leitores às reflexões realizadas a partir do poema. Diferentemente do que propõem Saraiva e Mügge (2001 e 2006), o momento posterior à leitura busca proporcionar o exercício do poético, sem enfatizar relações interdisciplinares, pois o objetivo é, antes, possibilitar a constituição de autores de olhares poéticos, conveniente aos letrados no gênero.

O cumprimento dessas estações visa a instrumentalizar os aprendizes para o letramento literário, possibilitando ao aluno interagir autonomamente com o texto poético, lendo e produzindo escritos, a partir da apropriação de elementos que dão poeticidade ao texto. O intuito é que, progressivamente, cada leitor aprendiz possa tornar-se guardador dos seus rebanhos, reconhecendo e nomeando as sensações e pensamentos que compõem a leitura poética e evitando que escapem à sua vigilância.

3.2.1 Dez leituras

5.3

A voz de meu avô arfa. Estava com um livro debaixo dos olhos. Vô! o livro está de cabeça pra baixo. Estou deslendo.
Manoel de Barros (1996, p. 30)

As dez sessões de leitura que compuseram o projeto *Brincadências poéticas* foram desenvolvidas por mim, pesquisadora e professora da turma. O percurso previu dificuldades progressivas no contato com a poesia, na intenção de deslindar como o poético é percebido e construído pelos pequenos leitores. Pedro Demo (2006, p. 49-54) acredita que, para se bem ler, é necessário “desler” ou mesmo “contraler”, contrariar o texto, contradizê-lo, trair o pé da

letra, ler ao avesso, de ponta-cabeça. De fato, um exercício profícuo de leitura poética não pode prescindir de um processo de “desmontagem”, pelo qual a leitura chega à ossatura do texto, àquilo que o mantém de pé como texto, deixando perceber sua estrutura, intencionalidades e recursos e potencializando, assim, os seus efeitos.

O poema é uma síntese, um todo de sentido, cuja compreensão requer a percepção das peças que, combinadas, desafiam o leitor e inauguram o olhar. Do sentir ao perceber e pensar, o movimento do leitor põe a nu a arquitetura do poema e explicita o poético que lhe dá vida. Para isso, há que se investigar o poema, perscrutar-lhe as palavras e vazios, há que se virar o poema de cabeça para baixo. Às vezes, vigiar o texto é também ausentar-se dele, cochilar e arfar em sua presença, quando o que estiver escondido nos bolsos dos versos pode se revelar, para encontrar o devaneio do leitor. Por isso, as dez leituras também se propuseram como *desleituras*, no projeto *Brincadências poéticas*. A seguir, descrevo os roteiros que orientaram as vivências de leitura poética, procurando desenhar o caminho vivenciado ao longo do projeto.

3.2.1.1 A poesia e seus nós

No dia 6 de agosto de 2012, durante aproximadamente 40 minutos, 18 alunos participaram de uma vivência de leitura poética (Apêndice A). Era o dia do retorno às aulas, depois das férias de julho, e os alunos festejaram a possibilidade de encontrar a poesia e a brincadeira na sala de aula. Talvez as férias pudessem, assim, estender seus braços coloridos para o interior da escola. Nessa experiência piloto, ofereceu-se para o deleite dos leitores a surpresa sensível do poema “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11).

Inicialmente, conforme prevê a sistematização metodológica proposta para as *Brincadências*, foi realizado o *brinconvite*, cujo objetivo é realizar um chamamento através da apresentação de algum elemento do texto e da instalação de um clima propício para a sua recepção. Nessa etapa, foi brevemente apresentado o livro onde se encontra o poema selecionado, “Dia brinquedo”, bem como sua autoria, e realizada a exploração do título do poema, levantando-se hipóteses.

Na sequência, foi colocada uma gota de água na palma da mão direita de cada aluno, com um conta-gotas e foi solicitado que se concentrassem no pingo, pensassem nas sensações provocadas, se seria possível dar um nó nesse pingo e que descrevessem o que pensaram e sentiram. As crianças observaram, cheiraram, mostraram uma à outra, fizeram comentários.

Questionados acerca de uma maneira de dar um nó nesse pingo, os alunos discutiram possibilidades, mas todos concordaram que não é uma tarefa fácil.

Foi proposto, então, o momento de *brincadeler*, dedicado ao conhecimento do poema, através da sua leitura, para verificar seu conteúdo, em relação às hipóteses construídas. Cada aluno recebeu uma fotocópia do poema, onde constava também a ilustração de Suppa correspondente à página. Após a leitura silenciosa de cinco minutos, em média, fiz a leitura pausada e enfaticamente. Alguns alunos também realizaram a leitura, espontaneamente.

No momento da *brinconversa*, o intuito é contribuir para a construção de sentidos para o texto, através de questionamentos e discussão. Questionei sobre as serventias de um nó, e para que serviria um nó em um pingo d'água. As soluções encontradas revelaram a graça oriunda da carência de sentido, a própria graça da inutilidade, que também pode ser estendida ao poema e ao fazer poético. Para que serve esse poema, o que este poema quer conosco, que o estamos lendo? *É um enfeite para os olhos*, responde o poema, e um enfeite para a vida, poderíamos completar, como seus leitores.

Acerca dos elementos sonoros, as crianças destacaram as rimas localizadas, o que talvez ilustre a atividade mais recorrente na abordagem escolar da leitura poética. Ainda explorando a compreensão do poema, foi proposta a representação do mesmo, empregando um pedaço de fio, percebendo que ele muda de forma, de modo parecido com a água. Várias crianças representaram o pingo na mão, o nó no pingo, a chuva. As produções foram apreciadas pelos colegas, que perceberam elementos parecidos e inusitados na construção dos demais.

Na sequência, solicitei às crianças que registrassem “O dia em que eu dei nó em pingo d'água...”, lembrando um feito, tarefa ou aprendizagem tão difícil e improvável como um nó em pingo d'água. As crianças relataram aventuras, desafios e dificuldades pelas quais passaram, gerando identificação entre os colegas e propiciando risadas. Alguns relatos evocaram: o desencontro com a mãe, aprender a andar de bicicleta e de patins, dar banho na cachorrinha, fazer xixi no banheiro do ônibus, aprender a desenhar algo...

A vivência poética contribuiu para refinar a sensibilidade das crianças, viabilizando a leitura como experiência de retomar a si mesmo. O poema enfocado nessa ocasião priorizou a reflexão a partir da palavra, mais do que a exploração da estrutura. Tendo-se como meta a instrumentalização para o letramento literário, através da competência para a concretização de recursos poéticos variados, entendi a necessidade de priorizar, em algumas situações, aspectos formais dos poemas, para desatar os nós da poesia.

3.2.1.2 Cavalgando o ritmo poético

A vivência dedicada à leitura de “A estrada e o cavalinho” ocorreu no dia 14 de setembro de 2012 e teve duração aproximada de 1h e 30 minutos (Apêndice B). Participaram desse momento 19 alunos. Houve o ingresso de dois alunos na classe, no período transcorrido entre uma *brincadência* e outra, e registramos a ausência de Maracanã nessa data.

No poema “A estrada e o cavalinho”, destaca-se a musicalidade do texto poético, a qual é construída, nesse caso, através do recurso ao ritmo e à repetição de sons e palavras. O *brinconvite* foi proposto através de uma canção, que a turma foi chamada a ouvir. Após, os alunos, espontaneamente, foram convidados a representar com o corpo o movimento do cavalo, no ritmo e nas diferentes velocidades privilegiadas pela música. A canção de Kitty Driemeyer (2004) emprega variações na velocidade rítmica para mostrar o deslocamento do cavalo, ora a trote, ora a galope e ora a passo, conforme sua intenção (passeio) ou seu estado de ânimo (cansaço), instando o corpo a mover-se pelo espaço em variadas cadências.

A trote, a galope, a passo

Vou passear com meu cavalo
A trote, trote, a trote, trote
Vou passear com meu cavalo
A trote, trote, a trote, trote.

Meu cavalo disparou:
A galope, a galope
Contra o vento também vou:
A galope, a galope
Corre, corre, Alazão:
A galope, a galope
Junto com minha canção:
A galope, a galope...

Devagar vai caminhando
Meu cavalo vai andando
Ele está muito cansado
O seu passo é demorado
Terminou o meu passeio
Eu já vou puxar o freio.
(DRIEMEYER, 2004)

Após a experimentação da música, conduzi a formulação de possíveis sentidos para os diferentes deslocamentos do cavalo, suas motivações e destinos. Também mobilizei a

explicitação da maneira como a música dá a perceber o ritmo e a velocidade do elemento a que se refere. Os questionamentos buscaram levar o receptor a perceber que os movimentos humanos também sofrem variações rítmicas e que o próprio tempo mostra andamentos distintos, conforme a experiência que se tem dele.

Era hora de *brincadeler*. Propus o contato com o poema “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30), primeiro silenciosamente, depois através da minha leitura e, por fim, espontaneamente, através da oralização integral do texto ou do destaque a certos trechos. Como nas vivências anteriores, os interlocutores foram convidados a explicitar sentimentos e entendimentos inicialmente provocados pela leitura.

Para *brinconversar*, propus questionamentos que buscaram sublinhar a organização do poema, a qual conduz a efeitos sonoros e rítmicos. Indaguei sobre os elementos que compõem a estrutura do poema, estrofes, versos e repetições, questionando acerca do vocábulo que mais se repete nos versos, levantando seus sentidos possíveis e mobilizando os interlocutores a perceberem e explicitarem o efeito produzido pela repetição dessa palavra.

Concretizando a possibilidade mimética, sugeri que se imitasse o “pacatá” do cavalo, produzindo ruídos com o corpo e ritmando o poema, para recriar o trotar do animal. Propus também que se levasse o cavalinho a correr e a andar bem de-va-gar, variando a velocidade da oralização do poema e conservando o andamento rítmico. Alguns cavalos de pau foram disponibilizados para que, espontaneamente e explorando os espaços da sala de aula, os leitores recriassem o poema com movimentos, contemplando, no ritmo do seu deslocamento, o trajeto pela estrada, a parada para contemplar-se no espelho d’água, o retorno à estrada.

A compreensão do aspecto sonoro que se destaca no texto teve continuidade no enfoque à repetição do “a” aberto, que é recorrente no poema, e no levantamento de possibilidades semânticas para essa repetição: o que a presença desse som aberto (/a/) indica? Que relação existe entre esse som e o movimento do cavalinho, no poema? Questionaram-se também as motivações do cavalo em seu percurso infundável, o seu destino possível e o sentido da expressão “a estrada chama”.

No momento de *brincriar*, propus um exercício poético em que os leitores se projetaram junto ao cavalinho do poema, em suas andanças, e imaginaram o destino da viagem de ambos, em suas velocidades variadas, a galope, a trote e a passeio. No registro, os alunos puderam explorar sons e recursos rítmicos percebidos na produção lida. Na socialização das produções, os leitores se valeram de sons e de movimentos, para dar a conhecer suas experiências de viagem. Nesse sentido, experimentou-se que o poético pode ser sentido e demonstrado com o corpo. Ofereci um início possível para a produção: *O cavalinho*

na estrada/ pacatá, pacatá/ Vai a galope (a trote/ a passeio) me levar/ pacatá, pacatá, que os alunos completaram individualmente. O espaço delimitado para a escrita dos versos e a colocação de dados como a reiteração de sons, a proposta rítmica e a presença do refrão funcionaram como “margens” para a produção e forneceram diretrizes aos autores iniciantes. De modo coerente com as concepções sobre poesia sustentadas pelas crianças, a evidência da sonoridade como elemento da construção poética sugeriu uma ampliação da ideia do poético, indicando que a repetição e o ritmo geram movimento e cadência, podendo mimetizar certos objetos e seres.

3.2.1.3 Pingos de poesia

A leitura do poema “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7) também explorou o enfoque à musicalidade do texto, constituída através da aliteração (Apêndice C). A vivência se deu no dia 17 de setembro de 2012, com duração aproximada de 1h e 30 minutos e contou com a participação de 20 leitores.

No *brinconvite*, convidei a turma a brincar de trava-língua, colocando no quadro alguns desses textos e desafiando as crianças a lê-los sem tropeçar. Privilegiei os trava-línguas “O peito do pé de Pedro” e “O pinto pia debaixo da pia”, que repetem o som /p/, antecipando aspectos da sonoridade presentes no poema escolhido. Ao fim da brincadeira, questionei qual o som que mais se repete e que efeitos essa repetição produz. De maneira geral, os depoimentos dos leitores indicaram que o arranjo do som é responsável pela graça do texto, gerando dificuldades e enganos na leitura.

Na etapa destinada à leitura do poema eleito para o momento, apresentei, inicialmente, a primeira palavra do título e levantaram-se hipóteses sobre o sentido do verbo “pintar”, sobre o conteúdo do poema e sobre as palavras que poderiam completar o título, registrando-se as hipóteses no quadro.

Após a apresentação do complemento do título, procurou-se atualizar as hipóteses, explicitando o sentido que a palavra “pintando” ganha na expressão “pintando o sete”. A seguir, os alunos foram questionados a respeito de suas experiências em torno da expressão: quem já pintou o sete? Abri espaço para o relato de vivências que explicitassem a compreensão do termo. As crianças reconheceram-se no trânsito entre as possibilidades anunciadas e suas vivências.

Além disso, levantaram-se outras expressões em que as palavras adquirem significados distintos do costumeiro. Rememoraram-se as expressões “dar nó em pingo d’água” e “andar com a cabeça nas nuvens”, que compareceram na *brincadência* anterior.

Na sequência, apresentei o poema com lacunas no lugar da letra /p/. Os estudantes foram desafiados a descobrir, na leitura, qual letra poderia completar adequadamente os espaços. Nesse movimento, realizaram um processo inferencial que revelou um dado oculto, o qual significa o que está explícito. Além disso, tomaram consciência da repetição intencional da consoante oclusiva, atentando para seus efeitos.

Pintando o sete

(Sérgio Caparelli)

Um __inguço __ega o __ito
e __ita debaixo da __ita.
A __ita, com muita __inta,
__inta uma dúzia de __intos,
com __ingos __retos de tinta.

– E o __inguço?

– __inta o sete.

– Como __inta o sete
o __inguço?

– __ita __into __inga __ita
__ia __intos __ingos __ingam
__ia __ia __into __into
__inga __ito __into __inga
__ingo __inga __inta __ia

Depois o __inguço dorme
e a língua morde
sonhando que chovem
__ingos de __inga.

Enquanto alguns ainda liam, outros já anunciavam a solução do desafio. Pedi que fizessem segredo por um momento, para que todos pudessem pensar a respeito e construir uma hipótese, sabendo que o tempo de construção de uma possibilidade de leitura precisa ser cumprido em cada leitor. Completo o poema, foi realizada a leitura oral e espontânea do mesmo, individual e coletivamente.

Para iniciar a discussão acerca dos sentidos do texto e dos recursos empregados, instiguei a turma a explicitar por que o poema é engraçado, buscando oportunizar espaços para que os leitores refletissem sobre os mecanismos linguísticos acionados pelo poema para a concretização do efeito de humor. Questionei, ainda, se havia alguma palavra estranha, buscando, primeiramente, formular hipóteses a partir das relações com as outras palavras do texto e, depois, recorrer ao dicionário. Na sequência, indaguei se o poema se parecia com os trava-línguas lidos no início da *brincadência*, e em que medida tais textos se aproximavam. Além de vocábulos coincidentes, o objetivo foi perceber que ambas as construções lançam mão de recursos sonoros para levar ao humor, e que tais recursos nem sempre são rimas. Nesse sentido, embora apresentando os leitores com aspectos que lhes eram familiares, procurei, através da experiência do texto, ampliar suas percepções acerca dos usos sonoros para fins poéticos, alargando a própria ideia de poesia.

O grupo retomou o assunto e os fatos descritos no poema, destacando quem foi que pintou o sete, nesses versos, e formulando hipóteses sobre os interlocutores que dialogam no texto, visto que a conversa aparece sinalizada por meio de travessões. Em relação à construção semântica e pragmática, chamei a atenção dos leitores para a penúltima estrofe do poema, procurando discutir por que ela está tão atrapalhada, e o que querem dizer as palavras colocadas de modo desconectado e sem nexo aparente. Nesse sentido, observou-se que o nível sonoro, da exploração lúdica e gratuita de sons, converge para a ideia de que o pingüço articula confusamente as palavras, em função de ter ingerido “pinga”.

Levantaram-se, além do /p/, sons reiterados nos versos, bem como rimas e expressões em que as palavras adquiriram significados distintos do habitual, como “com muita pinta”. Assim, busquei levar os leitores a perceberem o poema como uma estrutura lúdica em que os sons são intencionalmente arranjados, tendo em vista determinados sentidos e efeitos.

Para o momento de *brinciar*, desafiou-se a turma a organizar-se em pequenos grupos e a realizar uma composição breve, empregando palavras que reiterassem o mesmo som inicial. As produções foram ilustradas e trocadas entre os grupos para deleite. Elas demonstraram, de modo geral, uma estrutura frasal própria da narrativa e certa artificialidade. Algumas produções, ainda, parafrasearam trava-línguas conhecidos, como a de Quero-quero e Gaivota: *Trinta travesseiros para três tigres travessos*, ou mesmo trouxeram de modo literal um texto conhecido, como *Peito estrala bati*, brincadeira de sons e gestos popularizada pela artista Xuxa e registrada por Bem-te-vi e Rolinha. A composição de Andorinha, Pintassilgo e Gralha ilustrou o domínio do “desenho” próprio do texto poético, apresentando estruturação em versos, bem como a preocupação com a rima e a reiteração, embora sem poesia, como

demonstra a primeira estrofe, transcrita a seguir: *Amigos para sempre/ Para sempre serão amigos/ Amigos da amizade/ Sempre falam a verdade*. Possivelmente por terem sido construídos a partir de uma proposta mais aberta, os textos mostraram fragilidades na proposição poética, seja na apresentação formal, seja no emprego de recursos que geram poeticidade, assinalando distanciamentos entre o fruir poético e a sua apropriação efetiva, que se dá de pingo em pingo.

3.2.1.4 Jogando com sons

No dia 27 de setembro de 2012, teve lugar a *brincadência* poética (Apêndice D) voltada à exploração do poema “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17). A sessão teve duração de aproximadamente duas horas e foi desenvolvida por 19 crianças. Registramos a ausência de Beija-flor nessa data.

Assim como nas propostas anteriores, a leitura do poema teve a intenção de explorar a musicalidade como constituinte do gênero poético. Nesse caso, busquei evidenciar que a musicalidade pode ser proposta a partir de diferentes maneiras de combinar palavras. No momento do *brinconvite*, a turma estava disposta em um círculo, sentada ao chão da sala de aula. As crianças passavam entre si uma bola. Cada um que a recebia, devia dizer uma palavra que combinasse com “bola”, segundo o critério anunciado por mim: por associação de significado; pela rima; por iniciar com a mesma letra; por coincidir em uma letra do meio; por apresentar as mesmas vogais; por apresentar as mesmas consoantes. As palavras ditas pelas crianças foram registradas no quadro de giz, compondo duas teias: uma semântica (Figura 16) e uma sonora (Figura 17). Após a brincadeira, evidenciou-se que existem várias maneiras de as palavras combinarem entre si.

Na etapa seguinte, o *brincadeler*, li para as crianças o poema “Jogo de bola” e, na sequência, os alunos leram-no voluntariamente. Foram, então, convidados a refletir sobre o que sentiram e pensaram na leitura desse poema e a destacar o que mais lhes havia despertado a atenção.

Para *brinconversar*, lancei alguns questionamentos, que enfatizaram o brincar pelo som e os efeitos de sentido produzidos, destacando, por exemplo: sons e palavras que se repetem, paralelismos, a sugestão rítmica que imita o passar de bola entre dois sujeitos, sons abertos e oclusivos, mimetizando o lançamento ao ar e a batida na bola. Além disso, recuperaram-se elementos do poema (o brinquedo mencionado, os sujeitos que compareceram, o gênero dos brincantes). Possíveis semelhanças entre o poema e jogos de bola protagonizados pelos alunos, bem como equivalências entre o jogo de bola e a leitura de poemas foram também levantados. Questionei ainda se Arabela e Raul jogam juntos, no poema, e se meninos e meninas costumam brincar juntos de bola, mesmo havendo distinções em suas preferências.

Voltando às hipóteses enunciadas anteriormente, compararam-se os elementos previstos, seja no conteúdo do texto, seja na sua composição, ao texto lido, percebendo quais possibilidades se concretizaram no poema ou dele se aproximaram.

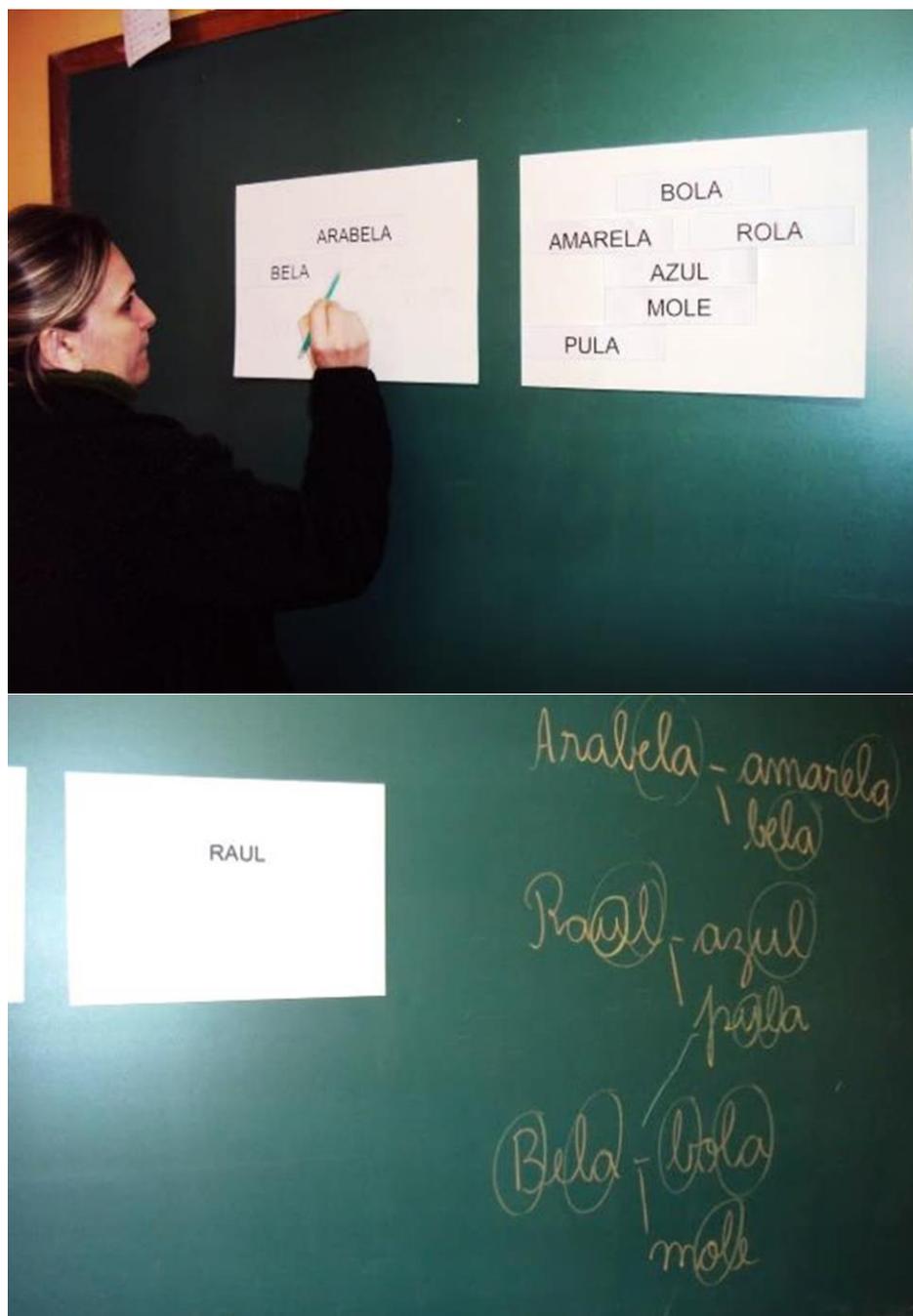
A seguir, apresentei alguns cartões, nos quais constavam itens lexicais do poema: “bela”, “rola”, “mole”, “pula”, “amarela”, “azul”. Divididos em seis grupos, os alunos pescaram um dos cartões, leram a palavra e colocaram-na em um painel, associando-a com ARABELA, com RAUL ou com BOLA. No momento em que colavam a palavra no painel escolhido, o grupo era chamado a explicar o que havia percebido de parecido nas duas palavras, explicitando em quais aspectos elas combinam. Nesse sentido, busquei enfatizar as possibilidades combinatórias, levando os alunos a perceberem um recurso recorrente na composição poética.

No exercício realizado, a combinação das palavras privilegiou critérios semânticos. “Arabela” e “bola” combinam, segundo as crianças, com atributos que podem caracterizá-las: “bela”, para “Arabela”; “azul”, “amarela”, “rola”, “mole” e “pula”, para a “bola”. A semelhança sonora entre “azul”, “pula” e “Raul”, por exemplo, não foi destacada inicialmente.

Após a colocação das palavras nos painéis (Figura 18), indaguei sobre outras maneiras de organizá-las, apontando para o fato de que um mesmo vocábulo pode combinar com vários outros e, no caso dos itens lexicais do poema, todos combinam entre si, em algum aspecto. Também questionei se as combinações, nesse poema, são sempre rimas, buscando flexibilizar

o horizonte dos receptores visados, que tendiam a ancorar na rima a poeticidade do texto. Com o mesmo intuito, retomei o texto lido em sessão anterior (“Pintando o sete”), assinalando que a construção da musicalidade através da repetição do som inicial também pode ser percebida nesse poema, embora com menor destaque, e solicitando aos leitores que exemplificassem o emprego desse recurso em “Jogo de bola”.

Figura 18 - Quem combina com quem?



Fonte: acervo pessoal da autora.

Ainda enfatizando elementos da sonoridade, desafiei os interlocutores a descobrirem qual letra aparece em todas as palavras dos painéis, instigando-os a pensarem acerca dos efeitos que a repetição do som /l/ propicia à leitura.

No momento de *brinciar*, em uma folha de ofício dividida ao meio, cada criança escreveu seu nome no centro de cada metade e registrou, na primeira parte, “palavras que combinam comigo”, pelo sentido e, na segunda parte, “palavras que combinam com meu nome”, pelos sons, construindo duas teias em torno de si: uma semântica (gostos, preferências, características) e outra sonora (rimas e outras coincidências de sons, como o som inicial, a tonicidade, sons intermediários). A coincidência ou o distanciamento entre as palavras das duas teias levou ao estranhamento e ao humor.

Tecidas as teias, os alunos produziram, em duplas ou em trios, um exercício de poesia envolvendo seus nomes e empregando as palavras registradas na folha de ambos ou ainda, lançando mão de vocábulos não previstos no registro.

Os textos elaborados foram socializados ao grande grupo e comentados pelos colegas. Algumas produções procuraram manter um elo temático com o poema lido, como a de Gaivota e João de Barro, em que aparece o jogo de basquete, e a escrita de Pintassilgo e Guará-pitanga, intitulada “Jogo de meninas”. Embora nem todos os exercícios tenham-se organizado em forma de versos, o recurso à sonoridade foi uma constante e a maioria das composições buscou não apenas propor uma estrutura de poema, apresentando ruptura sintática em favor de um ritmo, mas também privilegiar outras combinações além da rima, a partir do esquema inicial produzido pelos alunos individualmente. A seguir, a Figura 19 apresenta um exemplo, produzido por Gralha, Cactus e Pardal. Algumas palavras empregadas em função de sua combinação com os nomes não haviam sido previstas inicialmente, como Cassiano – *incomodando* – *manos*, no exemplo contemplado, ilustrando o caráter inesgotável dessas combinações.

predominantemente musical para o nível metafórico, na abordagem a recursos constituintes do poético. Busquei, através desta proposição, promover uma ruptura no horizonte de expectativas dos leitores, proporcionando textos em que se aliem outros recursos poéticos ao componente sonoro, inicialmente percebido pelas crianças (Apêndice E). Participaram dessa experiência de leitura 19 alunos, sendo que Patativa estava ausente. A vivência aconteceu no dia 04 de outubro de 2012 e teve duração aproximada de 2h.

No momento do *brinconvite*, a turma sentou-se em círculo, no chão, no centro da sala de aula, para realizar a brincadeira de telefone sem fio. Nessa brincadeira de domínio popular, um aluno deve cochichar ao ouvido do outro a palavra ou a frase ouvida do primeiro. O objetivo é que as palavras alcancem, sem alterações, o final da roda, de modo que o enunciado do último sujeito coincida com aquele pronunciado por quem iniciou a brincadeira, sem modificações sonoras, sintáticas ou semânticas. Nessa ocasião específica, propus, para iniciar a brincadeira, versos do poema que seria lido após, de modo a antecipar algumas possibilidades de modificações sonoras. Registrei no quadro os equívocos que surgiram durante a brincadeira, buscando verificar junto à classe os elos existentes entre o dito e o ouvido. Por exemplo, quando propus “Ana de salto alto”, registraram-se as seguintes modificações na palavra inicial: “anda”, “pulga”, “boca”, “foca” e, por fim, “fuca de salto alto”. Na análise, foi observado que todas as palavras pelas quais o vocábulo “Ana” foi substituído também apresentam a tonicidade na primeira sílaba e finalizam com /a/ átono.

Em seguida, propus ao grupo que pensasse: por que a brincadeira do telefone sem fio é engraçada? Por que os enganos aconteceram? O que faz com que as falas tenham graça? A etapa de *brincadeler* foi destinada à audição do poema acima lido por mim, e, após, silenciosa e espontaneamente, por voluntários. Em seguida, sugeri a leitura dos versos em dois grandes grupos, recuperando a fala dos *primeiros* e o entendimento dos *últimos*, conforme apresentado pelo poema.

Seguiu-se um espaço aberto para comentários acerca do poema e, para *brinconversar* sobre ele, propus ao grupo que pensasse: Por que as crianças se confundiram? Será que as confusões resultaram da proximidade entre os significados ou entre os sons das palavras? Os questionamentos visaram propiciar a percepção de que, no poema, a manutenção de certos sons alia-se à alteração dos sentidos produzidos.

Para extrapolar as possibilidades do poema e aplicar-lhe a compreensão construída, solicitei à turma que imaginasse o que os participantes do meio poderiam ter dito, entre o primeiro e o último, cujas falas constam no poema. Por exemplo, se o primeiro disse “excelente” e o último entendeu “isso é leite”, entre uma fala e outra, poderia ter sido dito:

isso mente / insolente (Gralha); *cadê o pente* (Curió); *cabeça de patente* (Gaivota); *caiu o meu dente* (Bem-te-vi).

Em seguida, propus ao grupo destacar elementos que aproximam o poema de uma narrativa. Para auxiliar na compreensão do viés narrativo, questionei quantas vezes aconteceu a brincadeira do telefone sem fio, no poema, e como esse dado se torna acessível ao leitor. Assim, chamei atenção para a repetição de versos e para a função desse recurso no texto em discussão. Retomando aspectos perseguidos nas *Brincadências* anteriores, indaguei se, nesse poema, há combinações de palavras e solicitei exemplos de palavras que combinam.

Na sequência, o questionamento voltou-se às imagens construídas pelos versos. A atenção das crianças voltou-se para o fato de que o poema privilegia seis falas das crianças que brincam e a cada fala imaginamos uma cena, pela sugestão fornecida pelas palavras. Em seis pequenos grupos, as crianças pescaram uma das falas do poema e representaram com o corpo uma cena que demonstrasse essa fala, sem usar palavras. Os colegas procuraram relacionar a representação corporal ao verso representado. As falas foram as seguintes: “excelente!”; “isso é leite”; “Ana de salto alto”; “Banana no asfalto”; “Abracadabra palavra mágica”; e “Água pra cabra que vai de viagem”.

Propus às crianças que refletissem, a partir do questionamento: você já viveu uma confusão parecida com o que acontece no telefone sem fio, isto é, em que alguém falou algo e o interlocutor entendeu outra coisa? As crianças foram solicitadas a relatarem experiências cotidianas em torno da linguagem.

Para *brincrir* com o poético vivenciado, a turma foi convidada a propor, em duplas, outra estrofe que apresentasse a fala do primeiro e o entendimento do último. Ressaltei que se buscasse uma sonoridade que aproximasse as falas e, ainda, que o último enunciado fizesse surgir uma imagem engraçada ou ilógica. O que disse o primeiro e o que o último compreendeu foi ilustrado em uma folha dividida em duas partes, para ser socializado com a classe.

Na medida em que foram sendo apresentadas, as produções foram fixadas no quadro e exploraram-se, em cada uma: a combinação de sons, o campo semântico (o sentido, a imagem engraçada que surge) e o campo sintático (como as palavras se arrumaram em cada enunciado, para gerar os efeitos assinalados). As composições foram realizadas com certa facilidade, pois a criação apresentou continuidade em relação à experiência vivida, enquadrando-se na estrutura dos dados oferecidos. Os registros concretizaram o efeito pretendido, de modo coerente com a brincadeira do telefone sem fio, privilegiando coincidências sonoras e discrepância de sentidos, como a produção de Bem-te-vi e

Pintassilgo: *O primeiro disse: / A menina é bacana?/ O último entendeu:/ O quê? Uma banana!;* e de Curió e Garça: *O primeiro disse:/ O balão voa/ O último entendeu:/ O fogão acoa.*

3.2.1.6 Uma pergunta ecoa

No dia 08 de outubro de 2012, durante aproximadamente 2 horas, a turma de leitores do projeto *Brincadências poéticas* voltou-se para uma vivência em torno do poema “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93). A vivência contou com a participação de 18 alunos (tendo em vista a ausência de Patativa e de Maracanã) e visou enfatizar o diálogo entre a sonoridade e a construção imagética, intermediando o enfoque a aspectos menos concretos da poesia (Apêndice F).

No momento inicial, os leitores foram *brinconvitados* a ouvir e cantar uma canção que tematiza o eco (Palavra Cantada, 2005), assim como o poema cuja leitura centraliza a vivência.

Eco

Quando eu vejo a mata tão verdinha
eu me sinto um periquito
Quando tomo um sol por muito tempo
eu me sinto um ovo frito

Quando vejo o mundo
me sinto tão redondo
Rodo, rodo tanto
que no fim eu fico tonto
Quando eu vejo um doce bem gostoso
eu me sinto um pirulito
Se na minha terra tem palmeiras
eu me sinto um palmito

Quando então escuto
o grito do seu grito
o eco do seu eco fica ainda mais bonito.
E fica assim: oi, oi, oi
tudo bem, tudo bem, tudo bem
oi ecô, oi ecô, oi ecô
hehe, hehe, hehe
Titi, titi, titi
Pan, pan, pan
hehe, hehe, hehe

Quando vejo um céu desse tamanho
 sinto que eu sou o infinito
 Quando eu vejo um clone de ovelha
 eu me sinto um cabrito

Quando vejo o mundo
 me sinto tão redondo
 Rodo, rodo tanto
 que no fim eu fico tonto
 Quando eu vejo um doce bem gostoso
 eu me sinto um pirulito
 Se na minha terra tem palmeiras
 eu me sinto um palmito

Quando então escuto
 o grito do seu grito
 o eco do seu eco fica ainda mais bonito.
 E fica assim: ieeeeeeee
 heheheh
 tá ouvindo, tá ouvindo
 é o eco, é o eco
 uh, uh, uh, uh
 bracatum, bracatum, bracatum...

(PALAVRA CANTADA, 2005)

Depois da audição, o grupo foi convidado a sugerir possíveis respostas para alguns questionamentos: Quem fala na canção? Onde o eco se manifesta na canção? Como “a voz” do eco se denuncia? Qual é o elemento que se repete, no eco? Que imagens ou cenas engraçadas comparecem nessa canção?

Na sequência, propus que se levantassem possíveis relações entre causas e consequências veiculadas pela música, tais como tomar muito sol e sentir-se um ovo frito; ver a mata verde e sentir-se um periquito; ver um doce gostoso e sentir-se um pirulito. A reflexão buscou estabelecer um elo possível entre as ideias apresentadas e a noção de eco, como uma resposta que emana da própria pergunta, como uma reação a determinado som, ação ou fenômeno, ao mesmo tempo resultado e repetição.

Apresentei, então o poema ceciliano, para ser ouvido, primeiramente e, após, lido voluntariamente. A seguir, sugeri a leitura do poema em três “vozes”, de modo que um grupo representou o sujeito que “conta” o episódio de que se ocupa o poema, outro veiculou a voz do menino diante do eco e o terceiro assumiu a “fala” do eco. Instiguei os leitores a comentar o poema lido e a explicitar semelhanças em relação ao texto focado na *Brincadência* anterior (“Telefone sem fio”, CAMARGO, 2007, p. 8-9).

Durante a *brinconversa*, instei o grupo a formular o que o menino representado sabe ou imagina sobre o eco, e a destacar quais palavras do poema têm como eco os fragmentos “onde” e “migo”, como demonstra a Figura 20.

Figura 20 - Descobrimo onde o eco se esconde



Fonte: acervo pessoal da autora.

Ainda refletindo sobre os sons que o eco repete, procurei levar o grupo a formular o que a brincadeira do eco faz com as palavras que a gente diz. Os leitores foram, além disso, indagados a exemplificar combinações de palavras existentes no poema e a manifestar que imagem as palavras desse poema constroem.

Uma brincadeira de eco deu continuidade à discussão e à análise das relações entre sons e imagens. Coloquei em uma caixa algumas palavras presentes no poema (“menino”, “pergunta”, “também”, “pede”, “passar”, “sabe”, “ouve”, “dizer”). A turma dividiu-se em dois grupos. Cada um à sua vez pescou uma palavra da caixa e “lançou-a” ao ar, em alta voz, como estivesse diante de um abismo distante e precisasse fazer a palavra chegar ao outro lado. O outro grupo produziu o eco resultante da palavra pronunciada. A brincadeira buscou destacar a manutenção de sons e o sentido divergente ou inexistente, resultante do eco (por exemplo, “menino: nino/hino”; “pergunta: unta”; “também: bem”). As palavras explicitadas foram registradas no quadro e posteriormente, foram analisadas as modificações e permanências verificadas entre sons e sentidos.

Para o momento de *brinciar*, indiquei que cada leitor pensasse em um “eco” (uma terminação de palavra) e o registrasse em uma tira de papel. Os “ecos” foram trocados entre os colegas. Cada um colou a tira recebida em uma página e registrou em torno dela palavras que poderiam ter gerado esse “eco” pensado pelo colega. Após o registro, o escrito foi

cotejado com as palavras inicialmente pensadas pelo propositor do “eco”, completando o esquema, em alguns casos. Por exemplo, Guará-pitanga registrou o eco “tina”, pensando na palavra “Argentina”. Ao recebê-lo, Canário registrou “Valentina” e, na socialização, Gralha sugeriu “cortina”, Garça propôs “cantina” e Sabiá acrescentou à lista “Clementina”.

Em grupos, a partir das palavras registradas, sugeri uma composição em que as palavras fizessem eco entre si, podendo resultar uma imagem engraçada. As produções feitas foram socializadas e avaliadas pelos leitores. Elas mostraram a compreensão dos grupos acerca das potencialidades dos sons, apresentando, em sua maioria, ecos como rimas, a exemplo da produção de Cacatua, Pardal, Uirapuru e Canário: *A ave encontrou a chave e viu a Simone com fome comendo panetone*. Por fim, uma pergunta ecoou: o que mais a poesia tem?

3.2.1.7 Tinha uma pedra nos ares da poesia

A fim de propor uma vivência que explorasse enfaticamente o caráter imagético da poesia, escolhi o haicai “Mão de menino” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45). Esse momento de leitura (Apêndice G) buscou levar a uma ampliação do horizonte de expectativas dos leitores envolvidos, ao privilegiar um texto cuja composição apoia-se firmemente em um elemento que não era percebido, inicialmente, como constituinte do poético, pelos leitores iniciantes do gênero, a saber, a construção imagética. A vivência teve lugar no dia 16 de outubro de 2012, com duração aproximada de 2h, e contou com a participação de 19 leitores, registrando-se a ausência de Patativa nessa data.

Nessa *Brincadência*, o *brinconvite* desenvolveu-se a partir do jogo Imagem/ação. Esse jogo é composto por um baralho de cartinhas com ações (abaixo transcritas) e uma ampulheta. O jogo procede da seguinte maneira: os participantes dividem-se em dois grupos. Um representante do primeiro grupo pesca uma carta e terá o tempo ditado pela ampulheta para dar a entender o conteúdo da sua carta aos colegas de grupo, empregando recursos como desenhos no quadro de giz, gestos, objetos etc, exceto palavras. O grupo pontua assim que adivinhar a ação representada, de modo idêntico ou aproximando ao que consta na carta. Neste caso, o grupo deveria compreender a ação representada, considerando dois aspectos: o conteúdo representado em todas as cartinhas refere-se a ações; todas as ações expressam algo que se pode fazer com uma pedra. As cartinhas continham os seguintes dizeres: *esculpir uma pedra; tropeçar em uma pedra; dar de presente uma pedra preciosa; atirar uma pedra; jogar*

uma pedra no jogo da amarelinha; construir uma casa com pedras; chutar uma pedra; carregar uma pedra pesada; quebrar pedras; rolar uma pedra.

Após a brincadeira inicial, apresentei o livro “Conversa de passarinhos” (RUIZ S.; REZENDE, 2008) e mobilizei antecipações acerca do poema que seria lido, a partir do jogo realizado e da capa do livro, uma vez que o poema não apresenta título. Como o poema é breve, enquanto entregava cópias aos alunos, a leitura ia acontecendo entre eles. A brevidade do texto causou estranhamento e contribuiu para sinalizar a característica econômica do texto poético, a partir da eleição de palavras exatas para sua constituição. O *brincadeler* se fez com a repetição dos versos, na sua audição e leitura. Expliquei que se tratava de um *haikai*, uma fotografia feita com palavras, composto de apenas três versos. Após, propus comparar o poema com aqueles lidos nas *Brincadências* anteriores: assim como em uma fotografia, evidencia-se a imagem, ao passo que outros textos, mais próximos da música (como “A estrada e o cavalinho”, por exemplo), evidenciaram os sons.

Na sequência, alguns questionamentos buscaram levar os leitores a elucidar as estranhezas percebidas e a formular a natureza do poético captada nos versos lidos. A imagem é uma pedra flutuando nos ares da poesia. Quando indaguei: *se o poema começasse com “o que é o que é”, qual poderia ser a resposta ao enigma?*, procurei chamar a atenção para o caráter enigmático do poema, que se dedica a revelar algo, à semelhança de uma adivinhação. Ao mesmo tempo, o fato evidencia a proximidade em relação ao jogo realizado, já que a imagem não está explícita, mas precisa ser construída com os elementos dados.

Propus que as crianças revelassem o brinquedo que poderia estar escondido no poema-charada e que procurassem explicar o que aconteceu, explicitando a imagem cifrada nos versos. Também foi retomada a ação que o poema centraliza e identificado o seu autor, o que possibilitou perceber os efeitos contrários ligados à mão do menino e ao seu fazer: sobe uma pedra, cai um passarinho. Empregando diferentes materiais de pintura e colagem, e organizados em grupos, os leitores dedicaram-se a representar a imagem que o poema constrói e, após, socializaram as produções.

A presença de combinações de sons no poema também foi assinalada nesse momento de exploração leitora. As crianças exemplificaram palavras que combinam entre si do ponto de vista sonoro, carregando para essa leitura o que já sabiam sobre o poético e percebendo a coexistência de recursos que visam construir a poeticidade do texto.

Era hora de *brincriar* e eu lancei um desafio aos leitores: eles deveriam acertar, com um estilingue, uma bola de papel em um dos cones dispostos no chão. Em cada cone, podia-se ler uma das ações que foram representadas no jogo Imagem-ação, no início da *Brincadência*.

Ao manipular o brinquedo oculto no poema lido, a vivência da leitura ganhou concretude e convidou o corpo à atuação, potencializando a experiência vivida. Após o exercício de alvo, os leitores organizaram-se em duplas e foram instigados a construir um enigma cuja resposta seja a ação fixada no cone, empregando palavras poéticas. Os enigmas foram apresentados para a adivinhação dos colegas.

Os grupos optaram por iniciar a produção com o provocativo “O que é o que é?”, sublinhando a conotação enigmática da proposição. Gralha e Bem-te-vi apresentaram uma pista para a ação “esculpir uma pedra”: *transforma uma/ coisa simples/em uma coisa/ valiosa*. Assim, obtiveram uma construção que imita a adivinha e mostraram preocupação com reiteraões sonoras, na seleção de “transforma”, “valiosa” e “coisa”. Sabiá e Quero-quero também obtiveram efeitos poéticos, encobrendo, no texto a seguir, a ação “tropeçar em uma pedra”: *Se você estiver distraído pode se machucar, se cair por cima dela. / Pode até quebrar um osso se for bem magrela*. Para propor como resposta a ação “quebrar pedras”, Canário e Pardal registraram: *Pra fazer cascalho e cimento/ se faz esse trabalho?*, onde se vê, além da pista coerentemente formulada, os parentescos sonoros entre “cascalho” e “trabalho” e entre “fazer”, “cimento” e “esse”, na tonicidade do som /e/ fechado. Ainda que simples, de modo geral, as produções revelaram aprendizagens na apropriação do que dá ao texto o caráter poético, a partir das experiências feitas.

3.2.1.8 Asas poéticas

No dia 18 de outubro de 2012, durante o tempo aproximado de 2h, procurei aprofundar a compreensão dos leitores acerca da imagem na constituição do poético. Para esse momento de continuidade (Apêndice H), escolhi o haicai que inicia com o verso “Pipas no céu”, também retirado da obra *Conversa de passarinhos* (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 51). Atuaram na leitura 19 alunos, pois Quero-quero estava ausente nesta data.

Ao iniciar esta vivência, os alunos se dispuseram em círculo, de pé, na sala de aula. Expliquei a brincadeira de “acordar palavras”, para convidar o grupo à vivência poética. Pronunciei uma palavra (que apareceria na leitura a seguir) e cada um precisou dizer outra palavra em que pensou, ao ouvir a primeira. As palavras selecionadas para desencadear a brincadeira foram as seguintes: “asas”; “céu”; “penas” e “papel”. Os vocábulos acionados compuseram uma teia semântica, que foi sendo registrada no quadro. A partir da rede de palavras registrada, os leitores foram provocados a elaborar hipóteses sobre o poema que seria lido e sobre um brinquedo que pudesse estar relacionado às palavras que o grupo despertou.

Para *brincadeler*, o poema foi ouvido e lido repetidas vezes e, depois de apropriados os versos, convidei as crianças a explicarem a imagem que o poema constrói com as poucas palavras que seleciona e com o emprego que delas faz. O espaço central da roda se ofereceu para a representação corporal espontânea da “cena” revelada pelos versos.

Em seguida, perguntei o que existe de comum entre *pássaros* e *pipas*, se ambas as palavras e os elementos que denotam combinam entre si e como o fazem. A intenção do questionamento foi refazer o percurso proposto pela imagem poética, que aproxima o que é distinto. Outra peculiaridade da imagem poética, entretanto, é conservar a singularidade dos elementos, que se confundem no céu da poesia, mas mantêm suas distinções. Por isso, indaguei, a seguir, o que pássaros e pipas têm de diferente entre si. O exercício visou instrumentalizar a criança a significar a imagem como um constituinte desse modo discursivo que é a poesia, tendo em vista as particularidades do conceito e o processo de significação do que seja a imagem poética.

A seguir, as combinações sonoras existentes nos versos do poema em jogo foram retomadas, destacando-se, além da rima “papel-céu”, a aliteração do som “p” e a repetição do “a” aberto nos vocábulos, de modo a recuperar possibilidades combinatórias exploradas em *Brincadências* anteriores.

No momento de *brinciar*, cada criança pescou um pedaço de uma figura. As crianças deveriam buscar as peças que faltavam, compondo uma figura completa e mantendo-a em segredo. Propus um exercício poético, explicando que ele acontece quando as palavras que a gente usa todo dia se arrumam de um jeito diferente, mostrando coisas que a gente não tinha visto, como as pareências entre pássaros e pipas. O desafio era empregar poucas palavras arrumadas de um jeito poético para traduzir a imagem composta de um modo “disfarçado”, construindo um enigma para os colegas decifrarem. A proposta buscou mobilizar as aprendizagens construídas em torno do poético e a sua aplicação em uma composição de palavras.

Feito o exercício, as imagens foram expostas à frente da sala de aula para a visualização de todos. As composições poéticas foram colocadas em um envelope e sorteadas pelos grupos, que deveriam relacioná-las à imagem correspondente. Durante o exercício, avaliou-se que é necessário realizar associações entre as palavras e ideias, despertando elementos a que determinadas palavras nos remetem. Por exemplo, o grupo formado por Pintassilgo, Cacatua, Pardal e Gaivota propôs o seguinte poema: *Quem bom sair com/ os amigos para lanchar/depois de barriga cheia/ ir para casa descansar*. Os colegas observaram as imagens e associaram “lanchar” e “com os amigos” à figura da pizza sobre a mesa da

cozinha, despertando sentidos associativos. A produção de Uirapuru, Beija-flor e Lavandisca apresentou, para a figura de um passeio de bondinho: *Passeio em cidade grande onde se tem prédios e praia. É uma aventura bem nas alturas onde se vê a paisagem... Boa viagem!* Como se vê, apesar da presença das rimas, as crianças lançaram mão de elementos próprios da organização textual em prosa, com uma proposta mais descritiva, menos econômica sintática e lexicalmente e de poeticidade menos evidente. No momento da análise, constatou-se que vários dos textos compostos podiam ser compreendidos sem o apoio da figura. Nesse caso, o leitor constrói a imagem mentalmente, a partir das palavras dadas e então, cada um pode realizar o *seu* passeio nas alturas, diferentemente dos demais. Assim, nas asas da leitura poética, foram-se revelando aproximações e distanciamentos em relação à poesia e às suas capturas possíveis.

3.2.1.9 No trapézio de palavras

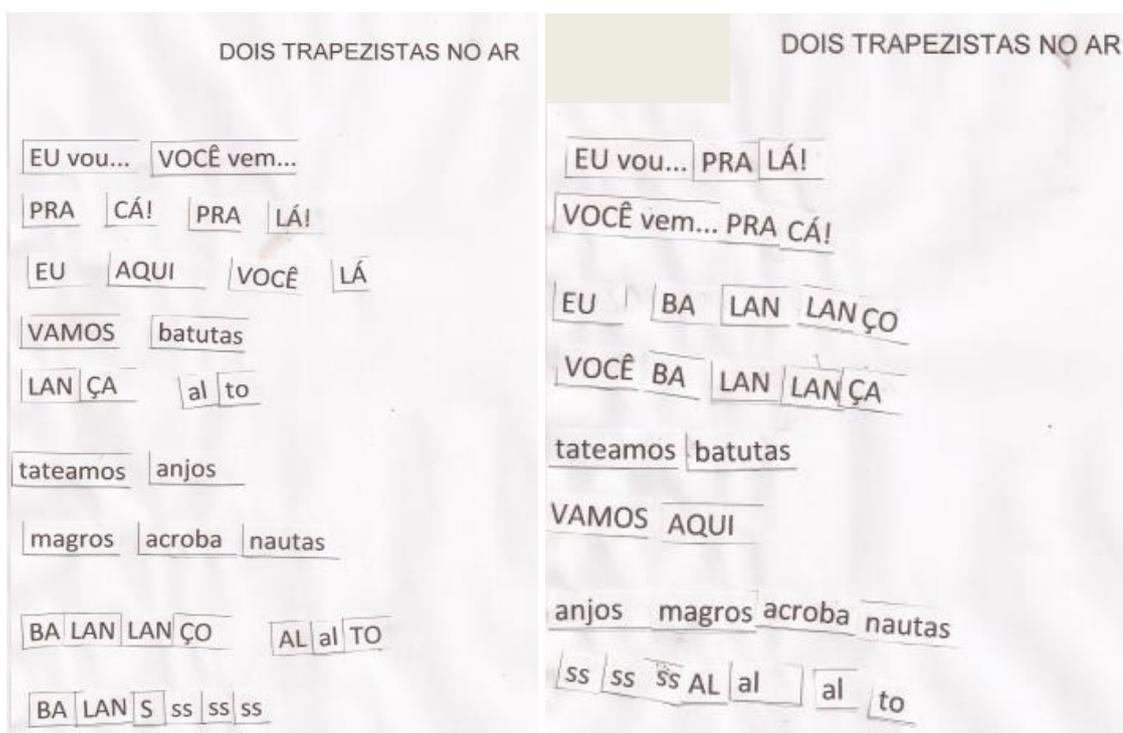
A vivência cujo roteiro é explicitado a seguir propôs uma nova ruptura no horizonte de expectativa dos leitores, enfocando a exploração da visualidade da página como recurso para a constituição do sentido do texto (Apêndice I). Desse modo, a leitura buscou levar os leitores a perceberem os espaços e a organização das palavras como elementos poéticos. Para essa vivência, foi selecionado o poema “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009, p. 12-13). No dia 30 de outubro de 2012, durante aproximadamente 3h, aconteceu a vivência de leitura poética desse poema, com a atuação de 18 alunos, pois Maracanã e João de Barro estavam ausentes na ocasião.

Na etapa do *brinconvite*, os alunos assistiram a um breve vídeo de artistas circenses ao trapézio e foram, depois, convidados a se organizar em grupos e a representar o movimento dos trapezistas no espaço de uma folha, empregando linhas desenhadas ou coladas.

Após, cada grupo recebeu as palavras do poema, soltas, no interior de um envelope, e teve o desafio de organizá-las no papel, procurando fazer com que a maneira como colocavam os fragmentos ajudasse-os a fazer sentido. O desafio indicava que fossem empregadas no quebra-cabeça do poema todas as palavras e partes disponíveis, a fim de gerar o quadro completo do texto. Porém, nesse poema, a distribuição lexical é diferenciada. As produções foram socializadas, embora a insatisfação de alguns grupos com a produção resultante, pois nem todas as peças pareciam se encaixar com clareza numa totalidade de sentido. A título de exemplo, apresento na Figura 21 as soluções encontradas por dois dos grupos de leitores da turma. É possível observar que a organização que eles propuseram respeita a linearidade do

verso tradicional e resulta de um esforço para dar sentido aos “pedacinhos” de palavras. Embora as disposições tenham sido similares ao proposto pelo autor, causou incômodo a fragilidade de sentido, potencializado nesse poema, pelo aproveitamento do espaço, não apenas como suporte onde se inscreve o texto (como supunham os leitores, por ora), mas como constituinte do significado.

Figura 21 - Palavras no ar: Tateando possibilidades de sentido



Fonte: material produzido por participantes da pesquisa.

No momento de *brincadeler*, os alunos ouviram o poema, acompanhando a leitura em uma cópia e comparando-o à própria produção. Após a oralização, desafiei os leitores a encontrar outra maneira de ler esse poema, já que a disposição peculiar dos vocábulos transgride a linearidade da linha.

Era o momento de atribuir sentidos à organização visual do texto. No *brinconversar*, interroguei os leitores para saber o que representava para eles a distribuição das palavras no espaço da folha e qual a intencionalidade desse arranjo. Em seguida, propus que o poema fosse lido em duplas, de modo a imitar a movimentação dos trapezistas (vai-vem, troca de posição...), como se as palavras fossem trapézios. Voltando ao texto, perguntei como são os trapezistas e a que remetem as palavras “nauta” e “anjos”, levando os alunos a perceberem

sua relação com a leveza e com a exploração do espaço, bem como o deslocamento que distancia a palavra “nauta” da “água” e a aproxima de “ar”.

Para que fosse qualificada a compreensão da leitura e aplicadas noções construídas anteriormente, indaguei a respeito de palavras escondidas dentro de outras, presentes no poema lido (“Balanço” - “lanço”; “balança” – “lança”; “acrobata” – “tateamos”; “salto – alto”). Além disso, perguntei se existem combinações de sons nas palavras do poema, e fui registrando as descobertas dos leitores no quadro, para análise.

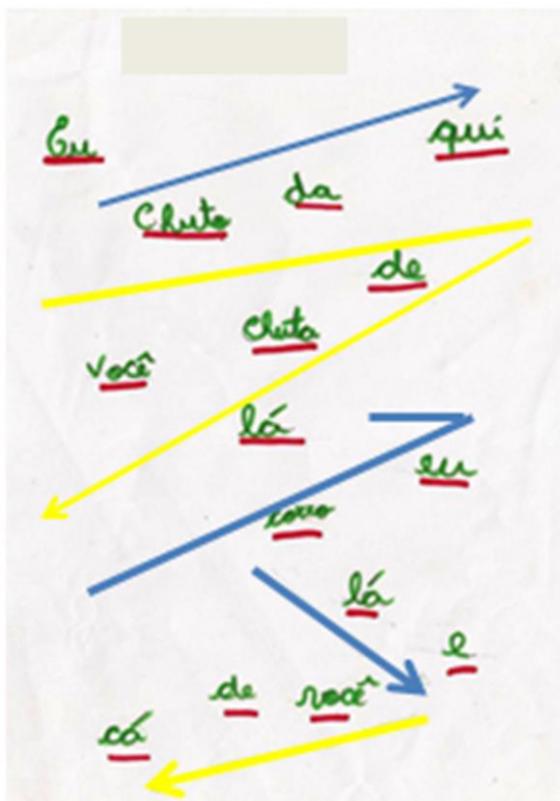
Propondo a síntese do sentido construído, pedi aos leitores que explicitassem a imagem que o poema constrói com as palavras e com a maneira como essas palavras se colocam. Em seguida, ofereci uma corda com nós, para que a turma experimentasse algumas das habilidades dos trapezistas, tais como equilíbrio, força e cooperação mútua. A turma segurou a corda esticada na horizontal, um pouco acima do chão, e um aluno a cada vez devia percorrê-la, sem cair. O desafio gerou risos e deu concretude à leitura, pois possibilitou

recuperar corporalmente e através de sensações algo do que a leitura sugeriu.

No momento de *brinciar*, convidei os leitores a construir um poema que sugerisse movimento, a exemplo do que foi vivenciado no encontro. Indiquei que cada criança escolhesse uma brincadeira de que gostasse e que seria o título do exercício poético. O desafio era escrever palavras-chave e expressões que se referissem a essa brincadeira, dispondo-as na página de modo a demonstrar a movimentação que acontece durante a mesma. As composições foram apresentadas pelos autores, ocasião em que se percebeu que algumas produções permitiam entrever a que brincadeira se referiam, antes da leitura, em função da disposição de alguns elementos e do emprego de alguns desenhos em meio às palavras.

No exercício que a Figura 22 registra,

Figura 22 - A produção de Uirapuru: a disposição das palavras procura recuperar a orientação de jogadores perseguindo a bola, num jogo de futebol.



Fonte: material produzido por participante da pesquisa.

as setas desenhadas a lápis foram destacadas para melhor visualização. A ordenação sintática, demarcada pelas setas, indica a direção da leitura, que repete o movimento de dois jogadores durante o jogo de futebol. O zigue-zague imita a troca de passes própria da disputa focalizada pelo texto: *Eu chuto daqui/ Você chuta de/ lá/ Eu corro/ lá / e você de cá*. As produções manifestaram uma compreensão progressivamente mais ampla dos instrumentos de que a poesia pode se utilizar, quando as palavras brincam ao trapézio.

3.2.1.10 Escondidos poéticos

Dando continuidade à exploração da visualidade na construção poética, propus a leitura do poema “Bichos” (COELHO, 2009, p. 8-9), buscando consolidar a experiência desse recurso como possibilidade de poesia (Apêndice J). A vivência aconteceu na data de 8 de novembro de 2012, e se estendeu por, aproximadamente, 3 horas, contando com a presença dos 20 leitores integrantes do projeto *Brincadências poéticas*.

Para o *brinconvite*, propus a audição da música abaixo, do grupo Palavra Cantada (DVD *Brincadeiras Musicais 3D*, 2011), abrindo espaços para comentários e para a movimentação livre das crianças, ao som da canção.

Bichinho

Se um bichinho nasceu
 Já havia outro bicho maior
 Se esse bichinho cresceu
 Logo vem um menor

Tem muito bicho que é sempre pequeno
 Mesmo se já cresceu
 Gato, tatu, jabuti, tico-tico
 São menores que eu
 Que eu

Eu sei que tem bicho que cresce demais
 Que só cabe no mar
 Até o golfinho pra mim é um golfão
 Pois é grande e fofão

E o jacaré (e o jacaré)
 E o jacaré (e o jacaré)
 É tão comprido e não fica de pé
 (não fica não)

E o sabiá (e o sabiá)
 E o sabiá (e o sabiá)
 É tão pequeno mas sabe voar

(PALAVRA CANTADA, 2011)

Após a exploração da música, questionei acerca dos bichos mencionados, suas similaridades e diferenças. Em seguida, propus a realização de um jogo coletivo. Como mostra a Figura 23, desenhei um caramujo, com giz, no chão da sala de aula, dividindo sua concha em espaços menores. Em duplas, os jogadores lançaram o dado, deslocando-se o número de casas correspondentes e

Figura 23 - Jogo coletivo: oposições e circularidade.



Fonte: acervo pessoal da autora.

pescaram uma cartinha. A dupla deveria demonstrar com o corpo ou com desenhos o par de palavras registrado na cartinha, para permanecer na casa. Caso contrário, os jogadores retrocederiam. Os pares opostos eram os seguintes: “alto-baixo”; “grande-pequeno”; “dentro-fora”; “depressa-devagar”; “aberto-fechado”; “longe-perto”; “acima-abaixo”; “subida-descida”; “escondido-aparente”; “enrolado-esticado”; “inteiro-quebrado”; “curto-comprido”.

Após a realização do jogo, questionei o que existia em comum nas palavras das cartinhas e quais dos pares de palavras podiam ser aplicados à canção ouvida anteriormente. A partir dessa reflexão e do título do livro (*Bichos*), indaguei os alunos acerca do que esperavam do poema a ser conhecido.

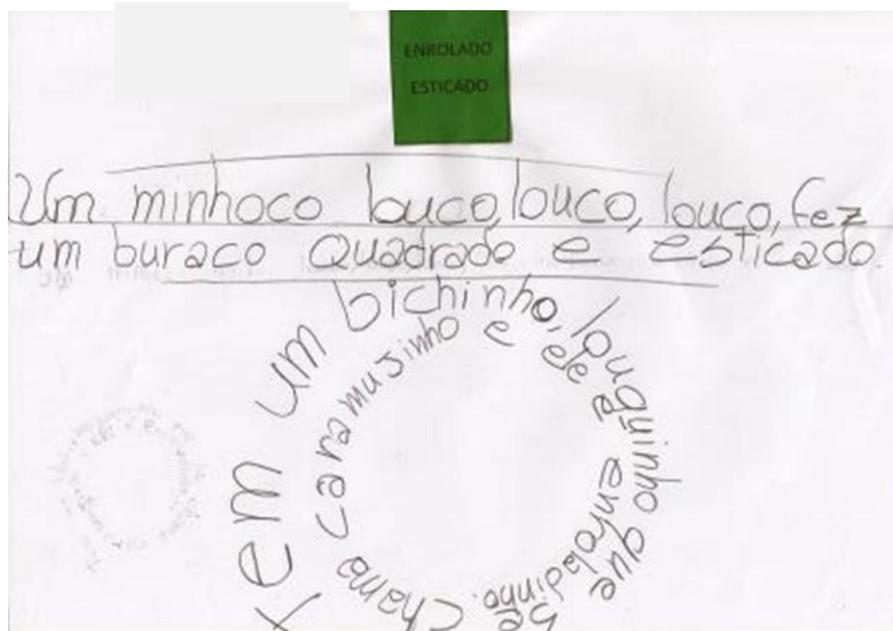
No momento de *brincadeler*, os estudantes foram convidados a ouvir o poema e a lê-lo em fotocópia, individualmente, oralizando-o de modo espontâneo. Depois de diversas leituras, abri um espaço para que as crianças comentassem o poema e explicitassem o que compreenderam inicialmente e o que acharam de divertido ou diferente.

Para início de *brinconversa*, perguntei por que a palavra *devagar* está escrita dessa maneira, com lacunas entre as sílabas, buscando explicitar o sentido dessa disposição diferenciada da palavra na página. Questionei também quem havia descoberto palavras opostas (antônimos) nesse poema (*depressa-devagar*) e palavras que têm outras dentro de si (*depressa – pressa; devagar – vagar; caramujo – cara*). Finalizando o diálogo a respeito dos

versos, indaguei pelas palavras que combinam nesse poema e pela imagem que as palavras e espaços do poema constroem. Buscando estabelecer relações com os poemas lidos anteriormente, foram levantadas brincadeiras que podiam relacionar-se com esse poema que representa a movimentação do caramujo.

Na etapa da *brinciação*, cada dupla pescou uma das cartinhas do jogo realizado no início do encontro, para compor um exercício poético, a partir das palavras que ela apresentava. A disposição das palavras no espaço poderia ser manipulada de modo a contribuir para o sentido. O exercício poderia enfocar um bicho, a exemplo do poema lido, ou outro elemento à escolha da dupla. Após a realização das composições, cada dupla socializou sua produção e foram discutidos os recursos empregados e efeitos obtidos. Andorinha e Galha, por exemplo, dedicaram-se à oposição “enrolado-esticado”, demonstrando-a, visualmente, na apresentação de um “minhoco louco” e de um “caramujinho enroladinho”, como revela a Figura 24, a seguir:

Figura 24 - Enrolado e esticado: a disposição das palavras reitera a oposição em destaque, na produção de Andorinha e Galha.



Fonte: material produzido por participantes da pesquisa.

Por sua vez, Bem-te-vi e Pintassilgo alcançaram densidade poética, enfocando o conflito vivenciado pela aranha, na oposição “subida-descida” e estabelecendo uma relação intertextual com a cantiga folclórica da Dona Aranha que sobe pela parede, através do texto intitulado *A aranha: A aranha sobe e desce/ todo dia essa subida/ todo dia essa descida/ - Subir ou descer?/ Espero que um dia me decida./ Vivo fazendo teias/ Sou perigosa e às vezes vaidosa./ Tenho meus altos e baixos./ Subo ou desço?* Além das rimas e da sugestão rítmica, o

jogo das palavras “descida-decida” e o emprego figurado da expressão “altos e baixos” conferiram riqueza e profundidade ao exercício poético.

Conhecidas ferramentas poéticas recorrentes na produção destinada ao público infantil da atualidade, cada aluno tinham em mãos algumas cartas para melhor participar do jogo poético e descobrir os esconderijos onde a poesia se abriga. Além dos roteiros de leitura descritos, o percurso de letramento poético, aqui delineado, partiu de algumas estratégias de mediação que pareceram decisivas para os resultados obtidos, sobre as quais refletiremos no tópico a seguir.

3.2.2 Estratégias de mediação

*Receita de acordar palavras
palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são lisas ásperas leves ou densas
para acordá-las basta um sopro
em sua alma
e como pássaros
vão encontrar seu caminho*
Roseana Murray (1999a, p. 10)

Historicamente, as práticas escolares tendem a ser produzidas a partir de receitas, muitas vezes, desgastadas, de como ensinar. No entanto, o cotidiano das salas de aula exala o odor pouco convidativo de alguns fazeres que se repetem ao longo dos anos, ao mesmo tempo em que se perde a finalidade das receitas, esvaziando-se o sentido de sua elaboração.

Nas *Brincadências poéticas*, as receitas inventadas buscaram possibilitar que sopros na alma levassem vida às palavras poéticas adormecidas nas páginas. Pela vivência da leitura, o poema liberta-se do livro e, alado, ganha o espaço, faz ninho no coração do leitor. O alimento dos poemas, já nos segredou Quintana (2005), está no interlocutor que acolhe o texto com disponibilidade, em suas mãos vazias. O projeto desenvolvido mesclou alguns ingredientes, para lançar ao ar as palavras de poesia e para levá-las a encontrarem no leitor o seu caminho.

3.2.2.1 Uma trajetória investida de ludismo

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!*
Manoel de Barros (1999, p. 27)

Durante o desenvolvimento das *Brincadências poéticas*, em diferentes ocasiões, o

ludismo predominou na proposição e na condução das leituras. Antes da leitura de “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11), pinguei com um conta-gotas uma gota d’água na palma da mão dos leitores, para que explorassem a sensação, aliando-a à sugestão poética. O fazer poético é capaz de prodígios, como dar nó em pingo d’água e fazer pedra dar flor. A efemeridade, a fragilidade, a transparência e a inutilidade são propriedades que a palavra poética bebe da gota d’água.

O brincar é a atividade que mais mobiliza o sujeito infantil. Pelo pensamento lúdico, um graveto é um avião supersônico, sem, contudo, deixar de ser um simples graveto. Uma bailarina que se apresenta com um vestido de mentira está mais deslumbrante do que se trajasse tafetá e seda. Pelo pensamento lúdico, é possível ao poético existir, pois uma palavra em uso poético torna-se uma coisa e outra, sem deixar de ser ela mesma. A linguagem feita poesia ganha transparência para revelar, através de si, o que está além.

Por isso, uma das possibilidades mais promissoras para a concretização da mediação pedagógica tendo em vista o poético é o recurso à experiência lúdica, que vai ao encontro da maneira como a criança se apropria do mundo. Quando se trata da poesia, a intervenção lúdica é inerente à leitura, já que a proposição poética origina-se da disponibilidade do autor de brincar com a língua e com as possibilidades do seu entorno. Como sugere o nome do projeto, as leituras poéticas previstas são orientadas pelo brincar, seja com a linguagem, seja com o corpo, com os sentidos e com o outro.

Na leitura de “Mão de menino” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45), os leitores desenvolveram o *brinconvite* a partir do jogo Imagem-ação, proposto no intuito de contribuir para a apropriação da imagem como um recurso para a interação com o poético. Nesse jogo, antecipando elementos que apareceriam, após, na leitura do poema, os leitores precisaram, no tempo delimitado pela ampulheta, dar a entender aos colegas a expressão constante na cartinha pescada, sem o emprego de palavras.

Ainda visando à formulação do conceito de imagem poética, após a leitura de “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 51), foi proposto um jogo de quebra-cabeça, em que cada leitor deveria procurar os colegas que possuíam as demais peças da imagem, a fim de compor uma totalidade, a qual deu um motivo para a produção escrita da equipe. Assim como no poema, os elementos aparentemente desconexos deveriam, sob a ação imaginativa do leitor, ganhar coesão.

Para a interação com o poema “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009, p. 13), propus um jogo cooperativo em que os voluntários deslocaram-se sobre uma corda suspensa pelo grupo. Mobilizando sua coragem, equilíbrio e força, os leitores simularam a atividade ao

trapézio, explorada pelo conteúdo dos versos e pela disposição das palavras na página.

A música e o movimento também foram aproveitados em diferentes oportunidades, associando-se à proposta rítmica do poema. Na leitura de “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30), “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93) e “Os caramujos” (COELHO, 2009, p. 8-9), o conteúdo e elementos da estrutura poética foram antecipados por meio das canções “A trote, a galope, a passo” (Kitty Driemeyer, álbum *Conversa de bicho*, 2004), “Eco” (Palavra Cantada, álbum *Pé com pé*, 2005,) e “Bichinho” (Palavra Cantada, DVD *Brincadeiras Musicais 3D*, 2011), que abordaram, respectivamente, diferentes ritmos e velocidades do movimento do cavalo, a produção de imagens a partir da aproximação entre sons e, por fim, aspectos curiosos e oposições do mundo animal.

A representação de elementos dos poemas por desenho ou pela gestualidade foi proposta igualmente em variadas situações, com objetivo de verter para outra linguagem o código simbólico do texto poético. Em “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11) e “Mão de menino” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45), os leitores são solicitados a realizarem uma composição com cores, linhas e colagens, revelando a imagem poética proposta de forma velada pelos versos lidos.

Na brincadeira do trava-língua, que antecipou a leitura de “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7), o desafio era vencer as palavras, que se articularam no nível dos sons para embaralhar propositadamente o leitor. As propostas lançadas no momento de *brinciar* também tinham o apelo de um desafio, que se voltou para a concretização de recursos poéticos, através de produções que foram apreciadas pelo grande grupo. O objetivo bem delineado para a produção e a existência de leitores previstos para os escritos investiram de significado as proposições de criação, que foram estimadas pelas crianças como espaços de autoria, liberdade e experimentação.

Passando a bola entre si, os leitores se olharam e se reconheceram, se escolheram e competiram uns com os outros, reeditando o “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17). Se a bola de Raul é de Arabela e a de Arabela é de Raul, também a bola que se passa entre os leitores é de uns e é de outros, é convite à partilha e à participação, é provocação e desafio à palavra e à atuação. Instaurando uma atmosfera de gratuidade e descontração, a proposta lúdica encaminha ao leitor uma possibilidade de viver a poesia intensa e dinamicamente, mobilizando sua sensibilidade para apreciar e realizar prodígios com as palavras.

3.2.2.2 Uma sequência ritualizada

*Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz!
Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz. (...) Mas se tu vens a
qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar meu coração... É preciso que
haja um ritual.*

Antoine Saint-Exupéry (2006, p. 70)

Além de permitir a organização dos encontros e viabilizar o desenvolvimento de uma sequência ordenada das ações, o ritual que permeou as *Brincadências poéticas* deu aos envolvidos um tempo para prepararem seu coração, permitindo que um dia fosse diferente dos outros dias e uma hora diferente das outras horas. Fazendo-se presentes a cada roteiro, as etapas levaram o leitor a situar sua ação na circunstância espaço-temporal delimitada, estabelecendo uma continuidade entre os momentos vividos e ensejando a sua complexidade progressiva. Nesse sentido, para além da mera repetição de um funcionamento, o ritual preparou a instauração do novo, investindo de significado afetivo as ações e fornecendo ao grupo que o vivenciou um elo coesivo.

Quando da estruturação dos encontros, considerei os recursos poéticos cuja apropriação é objeto desta mediação pedagógica. Nesse sentido, além de enfocarem ou sugerirem tematicamente uma brincadeira, os poemas contemplados empregaram com maior ênfase determinado recurso e, em função disso, articularam-se em uma sequência de abordagem.

Na experiência piloto, a vivência contribuiu para refinar a sensibilidade das crianças, viabilizando a leitura como retomada de si mesmo. O poema focado na ocasião, “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11), priorizou a reflexão a partir da palavra, mais do que a exploração da estrutura. Tendo como meta a instrumentalização para o letramento literário, através da competência para a concretização de recursos poéticos variados, percebi a necessidade de priorizar, em algumas situações, aspectos formais dos poemas.

Considerando que a evidência sonora é a camada mais evidente e acessível do poema, aquela que primeiramente é captada pelo leitor infantil, poemas que enfatizam combinações de sons foram enfocados nos três primeiros encontros, após a *brincadência* piloto. Por isso, nessa primeira etapa, a brincadeira foi com os sons. Em “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30), explorei principalmente a construção rítmica do texto e as repetições da onomatopeia, em propostas que aliaram a leitura ao movimento corporal dos leitores. Com “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7), mobilizaram-se os saberes prévios dos alunos sobre trava-línguas, para evidenciar a aliteração e a escolha de palavras,

tendo em vista o desafio de pronunciar versos com grande concentração de sons iguais ou similares. Em “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17), as práticas destacaram a rima, a aliteração e a assonância, como possibilidades de aproximar palavras de diferentes campos semânticos. Os alunos foram convidados a registrar palavras que combinassem consigo, destacando suas preferências, e palavras que combinassem com seu nome, através de equivalências sonoras. Com as palavras registradas, lancei o desafio da criação de um exercício poético, em duplas, aliando as palavras destacadas anteriormente, por ambos os leitores. Nessa primeira unidade de leitura poética, busquei a aproximação entre o leitor e a poesia, através da recuperação e ampliação da experiência sonora, por meio do exame de recursos que, além da rima, dão musicalidade ao texto.

Na sequência, uma etapa intermediária buscou encaminhar a leitura para a construção imagética, inicialmente, apresentando-a como efeito surpresa das combinações sonoras. A leitura de “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9) e de “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93) foi conduzida no sentido de apontar para as imagens, engraçadas ou instigantes, que resultaram das combinações sonoras. Nesse momento, procurei partir do conhecido para apontar elementos da composição poética, com os quais, geralmente, os leitores infantis demonstram menor familiaridade e dos quais dificilmente se apropriam sem uma prática mediadora que realize a intermediação. Tratou-se de um investimento na zona de desenvolvimento proximal dos leitores, conforme indicado por Vygotsky (2000).

Os textos explorados a seguir se voltaram para a imagem poética. Através da leitura dos haicais “Mão de menino” e “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45 e 51), foi possível o reconhecimento de uma nova estrutura poética, que salienta a economia no uso da linguagem e a proposição enigmática. A leitura, nessa etapa, aproximou poema e adivinhação, apresentando a imagem que o leitor constrói a partir de dados do texto como solução possível para a charada poética. A sugestão imagética é o componente que, via de regra, obscurece e dá complexidade ao texto poético. Pensando nas peculiaridades do conceito de imagem e no processo de apropriação do que seja imagem, os exercícios nessa etapa buscaram instrumentalizar a criança a significar a imagem como um constituinte da poesia. A experiência com esse recurso resulta da exploração do nível conceptual, mais abstrato, que se tornou evidente e acessível nessa estação das *Brincadências poéticas*, a partir de propostas que levaram à verbalização do implícito e à representação, através da gestualidade e do desenho, bem como à produção de enigmas poéticos.

No último bloco de leituras poéticas, enfocaram-se os poemas “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009, p. 13) e “Os caramujos” (COELHO, 2009, p. 8-9), prevendo nova ruptura

nos conhecimentos dos leitores acerca da poeticidade, através da ênfase à disposição espacial como componente imagético. Nesse ponto, a visualidade se agregou aos recursos disponíveis para a construção do poético. Foi explorado, portanto, o aproveitamento da colocação das palavras e vazios no espaço da página, como possibilidade de sugerir movimentos e velocidades que contribuem para a formação da imagem poética. As propostas lançaram mão do reaproveitamento do espaço e do arranjo mais livre das palavras nesse espaço, visando efeitos imagéticos.

Ao longo do percurso, a conceituação pelo exemplo, recorrente no posicionamento infantil, ilustrou o caráter comparativo e aproximativo dos movimentos para aprender. Assim como prevê o método recepcional, o processo envolveu o atendimento, a ruptura, o contraste e a ampliação do horizonte de expectativas. Contudo, enfatizou-se o nível de produção, compreendendo o exercício poético como uma instância importante para a constituição do sujeito letrado em poesia. A progressão de complexidade foi prevista a cada encontro, no interior dos momentos rituais propostos, que foram da antecipação ao texto, à leitura compreensiva e interpretativa e à criação. Além disso, a estruturação macro do projeto considerou a evolução da aprendizagem do poético, partindo do próximo ao distante, e do mais simples ao mais complexo. Como ao percorrer o jogo da amarelinha, as fases não apenas se sucederam, mas se somaram aos estágios anteriores, complexificando-os e demarcando o aspecto cumulativo e global que caracteriza o processo de aprender.

3.2.2.3 Muitas partilhas

Assim como outras coisas, ensinar a ler é uma questão de compartilhar.
Isabel Solé (1998, p. 173)

Nas *Brincadências poéticas*, compartilhar combina com “partir”: é por isso que, para compartilhar, é preciso partir a poesia como se fosse fruta madura, da qual todos podem comungar. Para compartilhar, também é preciso abandonar-se, “partir” de si, em direção aos outros, “com” os outros, a caminho de algo que está além. Por isso, “compartilhar” também combina com “trilhar”. Compartilhar talvez seja, então, tomar parte em algo, tornando-o comum para inventar uma trilha nova.

Ao longo da realização das *Brincadências*, o encontro com os textos pautou-se em intervenções intencionalmente planejadas, com vistas ao compartilhamento estratégico da leitura. O intuito foi contribuir para formar leitores capazes de enfrentar de forma inteligente

os textos poéticos e outros, de natureza muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a vivência escolar.

Formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos, de perguntar-se, estabelecer relações com outros textos e com suas vivências e realizar generalizações. Assim, segundo Isabel Solé (1998, p. 72), as estratégias de compreensão contribuem para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

Pensar estrategicamente envolve representar e analisar os problemas e ser flexível para encontrar soluções. Por isso, nas situações de leitura, é conveniente que predominem a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, os quais possam ser transferidos para situações de leitura variadas. Algumas estratégias foram acionadas regularmente nas sessões de leitura, como demonstram as seguintes falas, colhidas das transcrições das videogravações, a título de exemplos. No excerto a seguir, provoqueei o levantamento de hipóteses, estabelecendo previsões para a leitura do poema “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p.17), depois de apresentar o livro e relembrar alguns poemas já conhecidos das crianças:

Mediadora: Esse poema que nós vamos ler aqui desse livro, ele se chama “Jogo de...”

Crianças: ...bola.

Mediadora: Então me digam: o que será que vai aparecer nesse poema?

Gralha: Pessoas jogando bola.

Mediadora: Tá... vamos anotar aqui as nossas hipóteses... (vai registrando no quadro de giz as colocações das crianças)... Vocês acham que vai aparecer pessoas jogando bola. Que pessoas?

Patativa: Zumbis!

Curió: Crianças e adultos.

Falas simultâneas, comentando as possibilidades anunciadas(...)

Mediadora: Tá, e como será que é esse jogo que eles vão jogar? Como será que esse jogo vai ser e que ações vai ter esse jogo?

Curió: Boas ações e também eu acho que vai ter futebol.

Percebe-se que Curió compreendeu o termo “ações” como atitudes, e não como ações verbais, que foi o sentido previsto pela mediadora. A turma leu, há pouco tempo, uma tira da turma da Mônica em que o Cascão pratica uma boa ação. Por isso, elucida-se a associação feita por Curió, que acionou seus saberes prévios em torno da expressão, transferindo-os para outra situação.

Cacatua: Eu!, tipo, que tinha um irmão jogando contra o outro, daí um fez um gol no outro irmão daí o outro foi lá ajudar ele. Daí aquele que fez o gol no outro vai lá e faz um gol contra.

Mediadora: Tá, muito bem, vamos ver então as hipóteses de vocês: pessoas jogando bola, vocês falaram em futebol e falaram que essas pessoas vocês acreditam que serão adultos e crianças e o Patativa acha que podem ser zumbis. Vamos ver depois se Patativa está certo.

O poema... o que será que ele vai ter? Além de pessoas jogando bola... como vai ser o poema?

Andorinha: Vai ter graça.

Mediadora: Vai ser engraçado?

Curió: Vai ter repetições.

Mediadora: Que repetições tu acha que vai ter?

Curió: Gol?

Mediadora: Gol? A palavra gol vai se repetir?

Curió acena afirmativamente.

Sabiá: Vai ser engraçado e legal.

Mediadora: Muito bem, vocês agora então vão ler esse poema, tá? (enquanto entrega cópias do poema): podem ir passando os olhos... conhecendo como ele é...

Ao final da mesma sessão de leitura, depois de lido e discutido o poema, as hipóteses foram retomadas, para sua confirmação:

Mediadora: Agora então vamos olhar aqui pra cá (apontando para o registro das hipóteses no quadro). Será que nós acertamos?

Patativa: Não.

Mediadora (achando graça, assim como os alunos): O Patativa não, né?

[...]

Mas o que a gente sabe é que eles são...

Crianças: Crianças.

Mediadora: Dá pra gente perceber isso na leitura do poema?

Curió: A-hã.

Mediadora: Então, acertamos que são pessoas jogando bola e que essas pessoas são crianças.

Outra estratégia recorrente, empregada para retomar o texto lido e captar dados explícitos, foi a localização de informações, que se verifica no excerto a seguir, referente à leitura do poema “Os caramujos” (COELHO, 2009, p. 14-15):

Mediadora: Quem é que descobriu nesse poema um par de palavras opostas?

Canário: Devagar e rápido, hã... depressa.

A realização de inferências foi igualmente provocada durante o processo de leitura dos textos poéticos, buscando mobilizar a explicitação de não ditos e o estabelecimento de relações entre dados textuais e saberes prévios. Ilustram esse procedimento os seguintes excertos, extraídos, respectivamente, da transcrição das *Brincadências* voltadas aos poemas “Telefone sem fio” e “Pintando o sete”.

Mediadora: Então, quantas vezes eles fizeram a brincadeira do telefone sem fio?

Crianças (sobressai-se a voz de Pardal): Três.

Mediadora: Como é que tu descobriu isso, Pardal, explica pra nós.

Pardal: Porque dá pra contar... dá pra ... hã....contar. (*Pardal* conta as ocasiões em que se repete no poema o verso “O primeiro disse”).

[...]

Mediadora (lendo um verso do poema “Pintando o sete”, de modo a enfatizar o questionamento): Como pinta o sete, o pinguço?

Cacatua: De tanto ele beber.

Mediadora: Mas como é que fica? Vamos ler essa estrofe?

Recupera-se, coletivamente, a quarta estrofe:

pita pinto pinga pita

pia pintos pingos pingam

pia pia pinto pinto

pinga pito pinto pinga

pingo pinga pinta pia

Mediadora: Nossa, que confuso, né?

Bem-te-vi: Aí que eu me confundi.

Mediadora: O que será que isso quer dizer?

Cacatua: Que ele tá falando tudo errado por causa de tanto beber.

Avaliar o texto também constitui um procedimento relevante para a leitura estratégica. Em diferentes momentos de cada sessão de leitura, os interlocutores foram convidados a comentar e a expressar seus juízos e opiniões acerca do que leram, seja em relação à temática do texto, seja voltando-se para os seus efeitos. Esse dado pode ser percebido no excerto abaixo, recortado da transcrição da *Brincadência* em que se lê “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9):

Mediadora: O que vocês querem dizer do poema, do que vocês descobriram (acerca) do que leram?

Cacatua: é engraçado.

Mediadora: ah, tu achou engraçado. Por quê?

Cacatua: emprega uma exemplificação para explicitar sua avaliação: por causa que... olha aqui, ó: “O primeiro disse ‘excelente’. O último entendeu ‘isso é leite’.” Ficou engraçado.

A literatura não começa a existir por obra de um indivíduo. Como afirma Vargas Llosa (2005, p. 382) somente quando é adotada por outros e passa a participar da vida social a literatura existe de verdade, “quando se torna, graças à leitura, experiência compartilhada”. Em meio às partilhas leitoras, a lei é tomar parte na discussão, tomar para si a voz e o espaço, tornar comum o que se sentiu e pensou. As *Brincadências* mostram que, nas nossas trilhas, *aprender a ler* também é questão de compartilhar.

3.2.2.4 Uma grande roda

*feche os olhos abra os olhos feche e abra
a porta da roda da morte e da vida
essa é a dança ciranda do tempo
Roseana Murray (1999b, p. 8)*

As experiências de leitura e discussão dos poemas buscaram um andamento circular. As classes dispostas em círculo possibilitaram maior aproveitamento do espaço estreito da sala de aula, de modo que a organização na roda grande marcou o início e a finalização das *Brincadências*. Além disso, a disposição espacial teve a intenção de possibilitar maior

interlocução entre os alunos, sendo também uma maneira de sinalizar a realização de atividades de natureza diversa, uma vez que se subverteu a organização tradicional do ambiente escolar, insinuando outro ritmo, propondo que se desse o passo.

A leitura em roda constituiu uma atividade partilhada e sustentada coletivamente, pressupondo cooperação mútua e responsabilidade comum. Questionar e dar resposta, repensar e sugerir eram ações possíveis a todos os partícipes da roda, pois, como na ciranda, os papéis e lugares são cambiantes. A ordenação circular contribuiu, portanto, para dar um sentido solidário à leitura e à construção dos sentidos. Além disso, os leitores tomaram parte na mesma vivência, simultaneamente, experimentando a leitura como problematização coletiva e elemento coesivo.

A ideia é que os momentos de leitura poética pudessem favorecer a constituição de uma comunidade de leitores, de um grupo que partilha o pão da leitura cotidiana. O momento de socialização das produções recuperou, igualmente, a ideia de circularidade, confirmando a cada leitor seu lugar de autoria e de escuta, ao mesmo tempo em que se circunscreveu um espaço generoso e sempre aberto para sua atuação.

A roda supõe igualdade, colocando os leitores lado a lado, sem sobreposições. Trata-se de uma organização que subentende movimento compassado e redundância, mantendo afinidades com a proposta poética. Assim como numa roda de ciranda, eventualmente, algum brincante tropeçou na roda grande da leitura (errou uma palavra, equivocou-se na atribuição de um sentido, interrompeu o movimento, subitamente perplexo ante a misteriosa proposta dos versos), saiu do ritmo ou propôs uma surpreendente reviravolta. As trocas e partilhas que a roda acolheu não foram apenas de palavras, gestos e olhares, mas de saberes, opiniões e afetos.

3.2.2.5 Algumas pegadas

[...] Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

[...] Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro

Do que de um pássaro sem vôos. [...]

Antonio Cícero (1996, p. 337)

As pegadas sinalizam o caminho percorrido e fornecem a direção tomada, permitindo-nos recordar e ressignificar o trajeto, a partir das marcas das nossas passadas. Uma pegada é uma bandeira, diz que já se passou por ali e que se conheceu o território, ao mesmo tempo em que revela informações sobre o sujeito que deixou a marca. Uma pegada guarda a nossa passagem.

Os registros sistemáticos presentificaram o percurso feito, viabilizando ajustar bússolas e redefinir as rotas. Imprescindível à concepção e à sequência do projeto, as anotações de campo feitas pela mediadora das leituras, bem como a escuta atenta aos registros em vídeo de cada sessão possibilitaram repensar escolhas, retomar determinados aspectos e replanejar, para que o rumo desejado não fosse perdido.

Além disso, no andamento do projeto, surgiu a necessidade de fornecer sustentação à memória do grupo relativa às vivências de leitura poética, auxiliando a turma a “guardar” o vivido e aprendido. Iniciou-se, então, a construção de um mapa das *Brincadências* (Figura 25), no qual foram deixadas as pegadas a cada

Figura 25 - Mapa das *Brincadências*: informações sobre as descobertas que marcaram a apropriação do poético em cada leitura foram formuladas pelo grupo e registradas no mapa, cooperando com a preservação da memória das aprendizagens. Abaixo, a tabela completa, após a última *Brincadência*.

Nas brincadências poéticas...	
PARA BRINCAR...	PARA LEMBRAR...
"Nô em pingô d'água" (Fernando Paixão, In: Dia Brinquedo)	Rimas, Frases feitas.
"A estrada e o cavalião" (Sérgio Capparelli, In: Bô da cara preta)	Ritmo e repetição. Onomatopeia.
"Pintando o sete" (Sérgio Capparelli, In: Bô da cara preta)	Repetição do som inicial, trava língua.
"Jogo de bola" (Cecília Meireles, In: Ou isto ou aquilo)	Rimas, repetições feitos de combinar sons e palavras.
"Telefone sem fio" (Difan Camargo, In: Brincar)	Sons iguais ou parecidos imagens engraçadas.
"O eco" (Cecília Meireles, In: Ou isto ou aquilo)	Repetições pelo final Crimes, ecos)-imagens opostas.
"Mão de menino" (Alice Ruiz e Maria V. Resende, In: Conversa de passarinhos)	Imagem (cação) combinações de sons.
"Pipis no céu" (Alice Ruiz e Maria V. Resende, In: Conversa de passarinhos)	Imagem que aproxima elementos diferentes; combinações de sons.
"Dôs trapézistas no ar" (Fernando Paixão, In: Dia Brinquedo)	Organização diferente das palavras que ajuda a construir a imagem.
"Os caramujos" (Ronaldo Simões Coelho, In: Bicho)	Distribuição das palavras da ideia do movimento; palavras dentro das outras.

Fonte: material produzido na pesquisa.

sessão de leitura. Na tabela que foi sendo completada ao longo das sessões de leitura, ao lado do título do poema vivenciado e do nome do seu autor, elegeram-se palavras que marcaram a experiência de leitura e que melhor caracterizariam a constituição do poético no texto lido. Embora muito simples, o procedimento favoreceu a retomada das vivências e descobertas coletivas, alimentando a memória e contribuindo para recuperar e referir dados que dizem respeito ao grupo e à poesia. Além de minimizar a fragilidade da memória, tendo em vista o espaço de uma semana entre os encontros, o mapa viabilizou a tomada de consciência e a sistematização do que o grupo sabia. A proposta atuou, portanto, sobre a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000), situando o território conquistado em vista

do que o grupo pretendia alcançar e auxiliando cada indivíduo a recolocar-se perante o trajeto, de modo a equilibrar as dimensões individual e coletiva da experiência.

3.2.3 Um tempo para as perguntas

Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.
José Saramago (1982, p. 225)

Perguntas e respostas querem delimitar fronteiras entre o conhecido e o desconhecido. No processo de conhecer, contudo, perguntas desencontram as respostas, o papel de quem pergunta e de quem responde precisa inverter-se, os espaços precisam mudar de lugar e os tempos devem avançar e retroceder. Entre perguntas e respostas, a experiência com leitura poética elucidou algumas concepções das crianças relativas ao texto poético e demonstrou sua capacidade de perceber recursos que dão poeticidade aos textos, e de apropriar-se deles progressivamente para melhor interagir com os poemas.

As leituras levaram a aproximações, ampliações e a rupturas em relação ao repertório de canções e jogos folclóricos da turma. A primeira vivência buscou levantar a compreensão da turma acerca da poesia. A poesia provoca e mobiliza, nem sempre através de letras e palavras, mas de sensações e encantamentos sutis, como faz uma gota de água quando passeia pelos caminhos da pele. Assim como o pingo d'água, a poesia também passa, evapora, é absorvida, corresponde a um momento poético. Com a leitura de “Nó em pingo d'água” (PAIXÃO, 2009, p. 11), a poesia foi entendida como um evento especial e nem sempre percebido por todos, como um nó num pingo d'água.

Em relação à sonoridade, inicialmente, a rima foi reconhecida como recurso onipresente no texto poético, e até mesmo como condição para a sua manifestação. Portanto, mesmo no interior dos textos destinados ao atendimento das expectativas dos interlocutores, aconteceram pequenas rupturas, pois os leitores afinaram seus ouvidos para perceber outras maneiras de combinar sons, além da rima, bem como o sentido rítmico do texto poético. As vivências realizadas a partir dos poemas “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30), “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7) e “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17), em que o nível sonoro estava em destaque, buscaram explorar diferentes possibilidades combinatórias entre sons e palavras, explicitando seu papel na constituição do efeito lúdico e na aproximação do texto poético à música. Além disso, a intenção foi refletir junto à classe sobre as contribuições de tais sons aos sentidos do texto.

O seguinte bloco de textos focalizou a leitura de “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9) e “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93), constituindo um nível que intermediou uma ruptura no horizonte das crianças, já que a combinação de sons aliou-se à constituição imagética. No primeiro texto, a combinação de sons resultou imagens divergentes, provocando um efeito de humor. No segundo poema, o arranjo dos sons em torno do eco levou a uma imagem com possibilidades opostas de sentido (será que o eco é amigo ou inimigo?), gerando dúvida e polissemia.

Na sequência, a partir dos textos “Mão de menino” e “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45 e 51), foi explorada a composição imagética. A imagem foi associada à “imaginação” pelos alunos, consistindo, nessa perspectiva, um componente do texto poético construído pelo leitor que imagina, posto que não está explícito do texto. O termo “imagem” foi traduzido como ação ou como cena, em que se aproximam efeitos opostos, como “sobe pedra e cai passarinho” e elementos diferentes, como “pipas e pássaros”. Essa experiência explicitou a relação entre o poema e a charada ou adivinhação, gêneros que compunham o repertório das crianças. Outros aspectos que se evidenciaram nessa aproximação entre o poema e a adivinhação foram a economia sintática e o disfarce do sentido, como constituintes do poético.

Na última etapa, experimentaram-se poemas em que a disposição das palavras na página propunha nova organização sintática e o aproveitamento da visualidade, contribuindo para a constituição da imagem e para o significado. Fizeram parte desse momento os textos “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009, p. 13) e “Os caramujos” (COELHO, 2009, p. 8-9). Nessa experiência, as leituras levaram a outro estranhamento, mostrando a liberdade que pauta o uso poético das palavras, no qual é possível “desarrumar” a linguagem para propor novas possibilidades de leitura.

O processo de conceituação que norteou os diálogos lançou mão da experiência do texto, buscando aliá-la à experiência prévia dos interlocutores. Por isso, o emprego da linguagem e do exemplo marcou presença ao longo dos encontros, não apenas como veículo, mas como constituinte dos sentidos, ainda que provisórios e insuficientes.

Uma hipótese contempla uma possibilidade de compreensão, sem, entretanto, esconder as demais possibilidades no véu das certezas, mas, ao contrário, alumando-as com a luz instável da dúvida. As hipóteses e sua explicitação fizeram parte do processo dialógico no decorrer das leituras, e forneceram objetivos para a atuação dos leitores, como provocações que dão ao sujeito leitor um lugar ativo na prática leitora.

Em dado momento da segunda *Brincadência*, peço a um aluno que se apressa para dar uma resposta: *Faz segredo só um pouquinho pros outros poderem pensar*. Contudo, nem sempre o tempo de construção pessoal foi respeitado. Em algumas ocasiões, a minha pressa impediu que os alunos construíssem um caminho de sentido, pois direcionou uma significação, “atalhando” o processo de discussão das hipóteses e antecipando conclusões. Nesse sentido, percebemos como a atuação do mediador ganha sentido ao ser norteada pela intervenção provocativa, sobretudo quando esta provê tempos e espaços ao aprendiz, superando a necessidade de uma resposta, muitas vezes imediata, que se mostra entranhada nas práticas escolares. Mediar parece ser uma ação no sentido de oferecer condições para que o aluno viva o seu tempo de perguntas.

A escuta das primeiras sessões de leitura revela a predominância da voz da mediadora em relação ao turno de fala dos leitores, traindo a intencionalidade de interlocução e indicando uma atuação no sentido de tutelar a voz e a participação das crianças. Vivendo intensamente o tempo de perguntar-se e responder-se, aos poucos, mediadora e leitores encontram um equilíbrio na sua manifestação, o que favorece a autonomia na leitura e o processo pessoal de autoria, seja para afirmar, seja para interrogar, seja ainda para negar e contrariar. No fim das contas, o esforço do mediador é para fazer-se, progressivamente, desnecessário.

Chamadas a compartilhar o que aprenderam ao longo das *Brincadências Poéticas*, as crianças rememoraram suas experiências e selecionaram um dado do percurso que consideraram relevante. As falas apontaram para o poético como um exercício que pode emergir da coletividade do grupo, seja na coesão do riso, como se vê no posicionamento de João de Barro, *aprendi que uma piada feita em grupos é motivo de muitas risadas*, seja na partilha de ideias, na voz de Pintassilgo, que aprendeu *a pensar e compartilhar ideias*. Outras vozes aludiram para o viés lúdico e surpreendente que permeia a vivência poética. Beija-flor destacou *que tudo é legal no telefone sem fio*, enquanto Curió assinalou que aprendeu *a fazer poesias diferentes e criar coisas legais*, e Guará-pitanga sublinhou a descoberta de que *podemos brincar com poemas e ainda aprender brincando*. Ao mesmo tempo, questões sobre as peculiaridades do gênero textual e sobre o processamento da leitura poética se colocaram aos interlocutores. Andorinha, por exemplo, aprendeu *que no poema as palavras se organizam diferente, e que dentro das palavras existem outras palavras. E que a gente lê e dá uma imagem na cabeça*. Para Quero-quero e Gralha, o que estava em foco era o fazer poético. O primeiro assinalou que aprendeu *a rimar e organizar as palavras. Descobri sons iguais e repetições*, enquanto o último afirmou que *aprendeu a construir imagens com sons*.

As discussões e produções realizadas explicitaram aproximações sucessivas à poesia, familiarizando a turma com diferentes recursos poéticos, instrumentalizando as crianças a melhor lerem poemas e levando-as a experimentarem a linguagem como brincadeira sempre nova. Através da conversa e da criação, configuraram-se respostas aos poemas lidos e evidenciou-se um percurso de amadurecimento, no qual compareceram o corpo, a cognição, os sentidos e os afetos.

3.3 BRINCADÊNCIAS POÉTICAS: QUINTAIS DE PALAVRAS

*Passas sem ver teu vigia
Catando a poesia
Que entornas no chão
Chico Buarque (1994a)*

O poético parece feito de inutilidades e miudezas, enfim, do que pode ser abandonado ao solo. Por isso, é preciso vigiar os quintais do cotidiano e do banal, onde a infância brinca. Eles são o espaço de revelação da poesia. O meu propósito é catar os resíduos de poesia que foram sendo deixados por leitores infantis ao longo do percurso delineado pelo projeto *Brincadências poéticas*.

Os dados contemplados a seguir emergiram da escuta atenta às gravações em vídeo e das produções dos leitores, realizadas durante o projeto *Brincadências poéticas*. Focalizaram-se as ocasiões de brincadeira, leitura, exploração e discussão dos poemas eleitos, bem como as criações resultantes da aplicação de recursos da poesia, nas propostas que denominamos de exercícios poéticos. Na cadência desses momentos, as crianças enunciam concepções do poético, e o que ouço em suas falas contribui para elucidar a matéria de que é feita a poesia para a infância. A leitura das produções dos leitores permite entrever o processo de apropriação do poético, a partir da exploração da linguagem.

Em vista do grande volume de dados gerados pela experiência, selecionaram-se os textos e falas que mais se aproximam do objetivo da proposta de mediação e que se mostram mais reveladoras da relação entre a poesia e a infância¹⁸. Manejando a peneira da análise, como vigia invisível, busco resgatar algumas pepitas de poesia viva das águas caudalosas das palavras, ditas ou escritas pelas crianças, trazendo à tona o poético que se desprende da infância cotidianamente, sob os nossos olhos costumeiramente distraídos. A totalidade do

¹⁸ Embora o texto esteja se referindo a ações passadas, preferi trazê-las ao tempo presente, buscando traduzir a dinamicidade dos momentos vividos, favorecendo o trânsito fluente entre os dados e a reflexão gerada e aproximando a vivência do tempo de leitura do interlocutor.

material construído e vivido na pesquisa empírica não cabe na palavra escrita sistematizada numa tese. O que faço é apresentar apenas um recorte, selecionando e discutindo algumas das entradas possíveis, enquanto muitas outras ficarão em silêncio, à espera. Durante a aplicação, muita vida se fez e muitos tesouros estiveram ao alcance das mãos. Porém, meus olhos capturam somente algumas pepitas... Em outro momento, ou sob o olhar de outro pesquisador, outros sentidos poderiam ter sido dados ao vivido...

3.3.1 O cotidiano e suas transgressões

*Todo dia ela faz tudo sempre igual (...)
 Todo dia eu só penso em poder parar.
 (Chico Buarque, 1994b)*

Diz-se que, para a infância, a rotina é salutar. As vivências habituais da criança costumam ser ordenadas em tempos e espaços rígidos, seja no ambiente familiar ou escolar. Potencialmente propícia à libertação do sujeito pela aprendizagem, a escola costuma assumir uma organização engessada que, às vezes, transforma-a em seu próprio avesso, um local de doutrinação e treinamento.

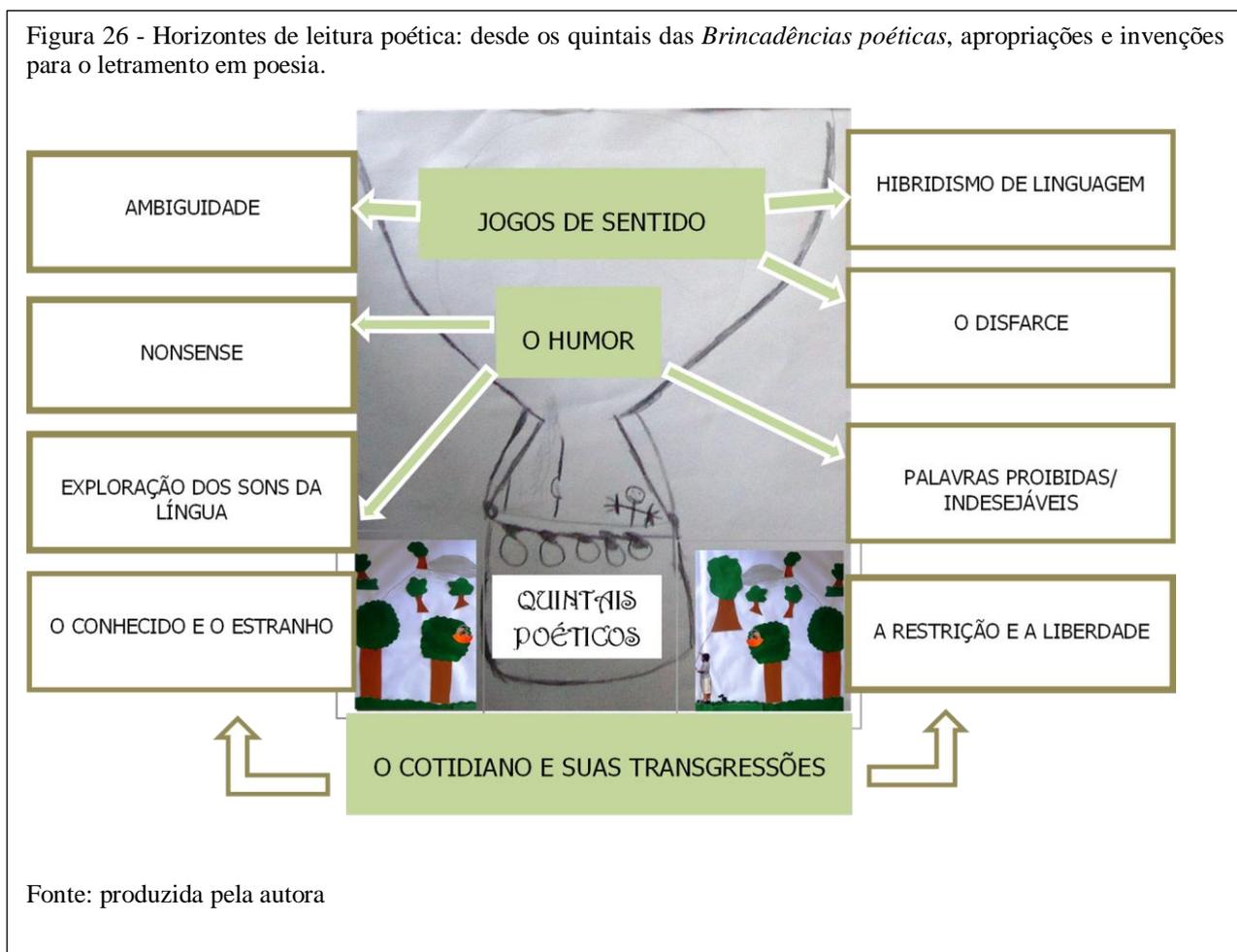
Soa o sinal, barulho, correria, fila, um atrás do outro, cada turma no espaço delimitado, cada um no seu lugar, do menor para o maior, meninas de um lado, meninos de outro, diretora, gritos, silêncio, hora de escutar, tempos estreitos e estanques para falar, se alimentar, ir ao banheiro, mexer o corpo, sair do lugar, rir, divagar.

Via de regra, na escola se faz tudo sempre igual. As paredes austeras aproximam a experiência escolar da clausura e da prisão, contrastando com os mapas e as terras vastas, que são seu objeto de estudo. Junto à partição dos conhecimentos em períodos, disciplinas, trimestres e anos, o aluno fragmenta-se em sujeito e assujeitado, corpo e mente, voz e silêncio, nas lições de mansidão e servilismo que se pretende ensinar. A adaptação a esse espaço implica a subordinação à ordem instituída, seja ela evidente ou subentendida.

Na escola e fora dela, a obediência, a repetição e a escuta tendem a ser imputadas ao ser infantil como ações não apenas desejáveis, mas necessárias a alguém que tem mais a aprender do que a ensinar. O cotidiano infantil é permeado por regras, deveres e interdições, que visam ajustar a criança à organização social, encaminhando-lhe projetos de futuro.

Porém, o ser infantil define-se pela constante mudança física e subjetiva, ensejada pelo crescimento. Por isso, o cotidiano da criança é também repleto de surpresas e descobertas, inerentes às distintas etapas pelas quais o sujeito infantil se transforma continuamente. Junto à transitoriedade da criança, dá-se a progressiva apropriação do seu entorno e o alargamento

dos horizontes conhecidos. Nesse sentido, o dia-a-dia do ser infantil desenha-se nos contornos da rotina e de elementos familiares, permeados por movimentos de transgressão desses limites cotidianos, que se flexibilizam e se ampliam, mostrando o escondido e o além. Na poesia se encontra uma possibilidade de explorar os limites móveis do cotidiano. A Figura 26, construída a partir de exercícios poéticos protagonizados pelas crianças, explicita os horizontes de leitura poética percebidos nos quintais das *Brincadências* com a poesia.



3.3.1.1 O conhecido e o estranho

*Fora do conhecido é estranho o passo
Que próprio damos [...]*
Fernando Pessoa (2014, p. 47)

Em diversas ocasiões, as vozes infantis que se fazem ouvir durante as vivências de leituras poéticas evidenciam um esforço pelo reconhecimento dos elementos apresentados pelos poemas. Nesse sentido, formulam tentativas de acomodar o dado estranho aos esquemas

e construções anteriores, viabilizando, assim, a compreensão daquilo que está distante e a superação do desconforto inerente ao não-saber.

Na leitura do poema “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009, p. 13), a palavra “nautas” gera dúvida quanto ao significado. A questão elucida-se quando Lavandisca relaciona o vocábulo ao *Peixonauta*, desenho infantil veiculado pela televisão (canal Discovery Kids), explicitando sua compreensão de que a personagem é navegante do ar, como os acrobatas do poema. Explorando a leitura de “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), Curió relata uma vivência engraçada envolvendo sons aparentados que geram sentidos diferentes: *Uma vez eu tava brincando numa árvore, daí veio uma abelha e me picou, daí eu falei ‘uma abelha me picou’. E o Tomas, que era meu amigo, falou assim: ‘mas cabeça não... cabeça não pica...’*. Ao ser transposta a experiência do poema para o vivido, tanto os versos lidos quanto o passado do leitor são ressignificados à luz do estabelecimento dessa convergência. Como indica Iser (1971), o repertório construído pelas experiências do leitor organiza suas reações, formando uma estrutura de sentido que norteia a maneira como o dado textual será recebido.

Durante a leitura inicial de “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17), Pardal questiona: *Que que é ‘Raul’?* Ao que Sabiá responde, lembrando de um programa televisivo cujo apresentador tem esse nome: *Raul Gil*, explicitando pelo exemplo a associação entre a palavra e a nomeação de um sujeito. Na sequência, quando se discute a participação de Raul e de Arabela no jogo de bola contemplado pelo poema, Garça assinala: *Eu tava assistindo na Band, no canal, e tava dando jogo só de mulher*. E Sabiá esclarece: *futebol feminino*.

Não apenas na elucidação de um vocábulo pouco usual ou na transferência dos sentidos de um poema para as próprias experiências os leitores infantis empreendem esforços de reconhecimento, como ilustram os exemplos mencionados, mas também quando se trata de elementos formais. A partir de aproximações em relação ao conhecido e de associações entre novas estruturas e recursos próximos e familiares, o poético vai sendo percebido e apropriado pelo sujeito. Uirapuru pede a palavra depois de ler “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17): *Eu quero falar uma coisa. Aqui é tipo um trava-língua, quando a gente vai ler tem sempre as mesmas palavras*. Quando é proposta a leitura de “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7), os leitores são chamados a opinar sobre a experiência de leitura, e também associam o texto novo ao trava-língua, cujos recursos já lhes são familiares: *É difícil... Porque a gente trava a língua* (Beija-flor); *Se confunde* (Gralha); *É por causa que tem um monte de ‘p’ e as palavras parecem igual* (Cacatua).

Na ocasião em que leem “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93), questiono: *Quem é que fala nesse poema? A gente ouve a voz de quem? Curió: O menino e o eco. Insisto: E mais quem? Ninguém? Bem-te-vi: E mais ninguém, só. Gaivota: O ranador! (sic.)*, referindo-se ao sujeito que observa e relata o diálogo entre o menino e o eco, no poema. Em outra situação, com o intuito de levar os leitores a perceberem a sequência que dá narratividade ao poema “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), provoco: *Aqui tem... ‘O primeiro...’* e Gralha manifesta uma relação possível: *A situação inicial!* Enquanto Curió complementa a transposição das noções para esse contexto: *Daí... são três vezes que eles fizeram (a brincadeira do telefone sem fio)... na primeira podia ser o começo... a segunda o meio da história... e o final.*

As falas aqui contempladas revelam a atividade no leitor na busca de coincidências entre sua bagagem e o universo apresentado pelo texto. Ancorando elementos do poema em águas conhecidas, o leitor coopera com a proposta de sentido enunciada pelo texto e possibilita sua concretização, conforme a proposição de Iser (1971). O repertório que o leitor mobiliza para se apropriar do poético é oriundo, em larga medida, das manifestações folclóricas, como trava-línguas, brincadeiras e cantigas, que participam das manifestações linguísticas primárias, ainda imersas na oralidade e norteadas pela ludicidade. Pela sua realização sonora, o poema constitui-se no limiar entre a escrita e a palavra dita e ouvida.

A tendência à utilização do folclore na produção poética para a infância busca estabelecer um vínculo com o receptor, retomando suas vivências linguísticas iniciais, muitas vezes anteriores à escola, e apropriando-se do laço afetivo e lúdico que as liga ao leitor infantil. Do acervo de textos selecionados para a leitura no projeto *Brincadências poéticas*, “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7) e “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9) destacam-se pelo aproveitamento do material folclórico, seja na organização formal, seja na proposta temática. Ao lançar mão desse saber para ler melhor o poema, a criança realiza um movimento previsto pelo leitor implícito, demonstrando ter captado o itinerário indicado para a leitura.

Além do emprego do acervo folclórico, os leitores empíricos invocaram seu conhecimento escolarizado, na aplicação de nomenclaturas específicas, notadamente, próprias da narrativa, à leitura poética. Tal aspecto ilustra a preponderância desse gênero nas propostas escolares de leitura. De modo geral, o contato com o texto em prosa é privilegiado pelas suas funcionalidades pragmáticas e fornece as lentes para o acesso a outros textos.

Outra vertente de dados da qual os leitores constroem ferramentas para deslindar o poético é a cultura midiática, através do contato com desenhos animados, filmes, personagens

da televisão, músicas etc, que fornecem parâmetros de atuação, informações e elementos com os quais se comparam os dados novos, buscando correspondências e disparidades.

O pensamento infantil se vale, com frequência de comparações e transferências e, assim, o sujeito aprende o que ainda não sabe. Quando não tem portos conhecidos para ancorar, a criança seguidamente produz uma analogia. Segundo Kirinus (2011, p. 60), “a analogia parte de um ‘não-saber’, que faz ponte com o sabido e que compreende ou quer compreender um novo saber”. Quando o grupo explora o poema “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 51), discute que as palavras pipas e penas combinam entre si pela leveza dos objetos que nomeiam, mas também na escrita, tanto pela letra inicial, quanto pela letra... *terminal*, contribui Garça, com toda a razão. Em outro momento, ao apresentar o livro que abriga esse poema, “Conversa de passarinhos” (RUIZ S.; REZENDE, 2008), questiono: *Será que passarinhos conversam?* Ao que Canário responde, convicto: *Claro que sim, em passarês!*

Intentando aproximar elementos distantes entre si, a poesia explora a analogia, como recurso abundante, que produz reflexos inesperados e relações insuspeitadas entre objetos e seres, renovando assim a linguagem. Diz ainda Kirinus (2011, p. 63) que “[...] a criança não limita as analogias que faz entre o mundo sonoro, o mundo das imagens e o mundo dos significados, mesmo porque estes três mundos compõem a totalidade de um poema vivo”. Na antecipação ao poema “Os caramujos” (COELHO, 2009, p. 8-9), foram explorados pares de antônimos. Solicito aos leitores que caracterizem as palavras contempladas na brincadeira. *São parentes, tipo assim, são alto e baixo*, elucida Cacatua. A associação feita pela criança denota o parentesco do que é oposto. Os contrários não estão distantes, mas são análogos em algum ponto. O alimento que nutre a poesia também se faz da equivalência última dos opostos, que não apenas coexistem, mas coincidem, compartilham laços comuns. Tanto é assim que *a pressa pros caramujos é devagar*, como afirma Garça, a respeito do poema lido.

Alternando-se ao reconhecimento que procura explicar o ignorado através do familiar, os pequenos leitores manifestam, em certos momentos, o estranhamento diante do novo ou daquilo que não havia sido percebido anteriormente. Em algumas ocasiões, a estranheza melhor se traduz no silêncio que desenha pontos de interrogação, sem materializar-se em perguntas. Quando são explorados os sentidos do poema “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7), depois de discutidos amplamente seus recursos sonoros, questiono: *O que conta esse poema?* Curió toma a palavra: *Eu não sei o que dizer*. A perplexidade do leitor denota que o conteúdo por trás da evidência sonora não foi capturado na leitura.

No trabalho com “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009, p. 13), poema que lida com uma organização diferenciada das palavras no espaço, é realizado um exercício de antecipação, em que, dados os vocábulos do poema, as crianças têm como desafio arrumá-los na página em branco, buscando compor um todo significativo. Solicitado a enunciar suas expectativas em relação ao poema que será lido, Curió manifesta-se: *Eu acho que vai ter uma palavra estranha nesse poema. Porque nesses dois últimos (versos) eu percebi que eles tinham uma palavra meio esquisita.* Após o contato com o referido texto, o grupo procura dar sentido ao que causou estranheza, atribuindo significados à colocação das palavras no espaço: *Por causa do tipo que parece que tá tudo no ar, assim...* (Cacatua). A imitação do movimento, a suspensão das palavras, a desconexão entre algumas sílabas que se apresentam desligadas do vocábulo ficam supostos nesse comentário. Do mesmo modo, o desenho das palavras no papel recupera *o salto (dos trapezistas) que vai pra baixo e volta pra cima* (Curió).

Em outro momento, a estranheza gerada pelos jogos sonoros presentes em “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), a partir do emprego de sons similares que geram imagens divergentes e engraçadas, é elucidada por Curió, o qual comenta suas descobertas sobre o poema: *ele é estranho... só muda algumas coisas e muda tudo...* Afirmando que poucas coisas se modificam de um verso para outro, o leitor explicita que percebeu as semelhanças e equivalências sonoras entre as palavras. Do mesmo modo, ao concluir que *muda tudo*, o sujeito enfatiza que mudanças sutis nos sons geram sentidos completamente diferentes. O estranhamento que inquietou Curió brota da contraditoriedade da sua descoberta e aproxima o leitor da natureza do poético, a qual é capaz de conciliar o que é diverso, ambíguo e conflitante.

Encontrar uma maneira de nomear o novo é, de algum modo, possuí-lo. Aproximações e distanciamentos em relação ao horizonte do leitor parecem compor uma parêntese relevante na constituição do poético para a infância, sinalizando uma proposta de interlocução e expressando uma intenção de diálogo que busca captar seu leitor e, ao mesmo tempo, auxiliá-lo a avançar em seu processo de leitura. A poesia se faz do olhar novidadeiro, que aponta, revela e dá um lugar ao que estava distante ou obnubilado. Nesse movimento, a previsibilidade do cotidiano é transgredida e o que é costumeiro mostra sua face singular. Se, por um lado, o que é desconhecido pode-se explicar através do conhecido, por outro lado, quando nos distanciamos do que é conhecido, podemos perceber nele contornos estranhos. Os leitores infantis apontam que desfamiliarizar o cotidiano é mecanismo de poesia.

3.3.1.2 A restrição e a liberdade

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.
Manoel de Barros (1999, p. 16)*

Em meio aos constrangimentos cotidianos e à restrição dos seus espaços, a infância busca constantemente os vazios onde possa manifestar-se e construir-se. Os cheios estão ocupados, repletos, sem lugar para mais nada. O vazio é pleno de possibilidades, pois congrega tudo o que está ausente e que poderá ocupar esse lugar. O poeta José Paulo Paes (2001) chama a atenção para a disposição do verso na linha, que cria vazios no poema. Para ele, “o espaço em branco é para o leitor poder ficar pensando”.

Abrindo clareiras no cotidiano, o vazio – que Iser (1971) reconheceu como elemento textual – é amigo da respiração, do movimento e do deslocamento; é abertura e lacuna, território disponível à inserção, à descoberta, à invenção e à liberdade. Kirinus (2011, p. 68) sugere que, entre espaços e horários fechados, deixemos “a porta entreaberta para a escuta da poesia. Quando fechamos a porta da sala de aula ou qualquer outra porta da vida privada, ocupando todos os seus vazios, normalmente bloqueamos também a possibilidade da escuta da poesia”.

Deixando entreaberta a porta do cotidiano, o poético se faz ouvir. *Quando eu digo ‘asas’, tu pensas em quê?* Eu questiono e as crianças respondem: *Passarinho* (Gaivota); *Avião* (Maracanã); *Liberdade* (Andorinha); *Fedor* (Maracanã), associando a “axilas” e “suor”; *Ar* (Beija-flor); *Anjos* (Pintassilgo); *Balão* (Gralha); *Red bull ... É porque cria asas* (Guará-pitanga), (lembrando o *slogan* de um comercial da bebida energética); *Urubu... Rima com red bull!* (Pardal); *Paraíso* (Quero-quero). Na brincadeira de “acordar palavras”, as respostas plurais antecipam a leitura do poema “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 51), a partir do questionamento feito. Escapando à linearidade, a atuação infantil faz curvas, desvios e volteios, inventa o que não estava previsto, expande a trilha, alça voo.

Algumas manifestações dos leitores, durante as *Brincadências poéticas*, indicam que a poesia pode prover os vazios que são tão caros à infância. Por sua característica lacunar e polissêmica, o texto poético apresenta-se mais aberto à participação do receptor e à pluralidade. Se as restrições também são constitutivas do poético, como pedrinhas colocadas para delinear um itinerário, as aberturas potencializam-no, são os desvios, as janelas para o infinito.

Convidado a explicitar o que acontece quando lê poesia, Curió afirma que *a gente imagina coisas... E brinca com essas imaginações*. “Imaginar coisas” é atitude de quem vê o que os outros não estão vendo. Em linguagem de dia-a-dia, quem imagina coisas, vê “chifre em cabeça de cavalo”, “cabelo em ovo” e até “nó em pingo d’água”. Nesse sentido, o poema aponta a existência de algo que não está no nosso campo de visão, e que compete ao leitor imaginar, dar forma. Mas não apenas isso: ele nos mobiliza a brincar, interagir ludicamente, colocar em movimento isso que foi imaginado. E a imaginação, impossível esquecer, é o prolongamento mais autônomo e ilimitado do nosso corpo.

Na leitura de “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), os leitores percebem a ausência das falas “do meio”, já que o poema contempla o que disse “o primeiro” e o que entendeu “o último” participe da brincadeira de telefone sem fio. Canário anuncia a hipótese de que só consta o início e o desfecho *porque ia demorar demais*. Ou ainda *porque... pode ter quantas crianças quiser pra fazer isso* (a brincadeira). A solução é proposta por Curió, que afirma que a gente tem que *imaginar elas* (as falas não escritas), o que, certamente, amplia as possibilidades do poema e estende a brincadeira para fora das páginas do papel, transformando o leitor no integrante potencial da roda de brincantes. A ausência é, inicialmente, uma restrição que, submetida à fantasia infantil, transforma-se em possibilidade.

Em seus versos finais, o sujeito lírico de “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11) alerta que “esse nó/ só pode mesmo ser visto/ (enfeite para os olhos)/ por quem acredita no poema/ e vai caminhar na chuva/ com a cabeça nas nuvens”. Depois de conhecer o poema, Curió registra em seu exercício poético uma vivência que se mostrou tão difícil ou improvável como dar nó em pingo d’água: *Eu peguei uma barra de ferro e fiz um pedaço da armadura poderosa que o nome é Homem Fantasma, podem achar graça, mas quando estiver pronto eu vou mostrá-lo*. Um fantasma é um espectro, cuja presença se atribui à manifestação sobrenatural, ou ainda a uma visão ou imagem ilusória e fantasiosa. É algo que nem todos podem ver, certamente, seja pelo caráter extraordinário do fenômeno, seja pelas censuras individuais, seja pelas conveniências sociais. Parece-me significativa a ousadia dessa criança em afrontar o deboche alheio. Com sua armadura de persistência, ela ambiciona realizar algo que os outros entendem como risível, por improvável ou inútil. O que Curió intenta mostrar é tão revelador e decisivo que não poderá ser ignorado. Trata-se de um leitor de poesia, subversivo e convicto das coisas que (ante)vê, como o menino diante do rei nu.

Quando são chamados a realizar um exercício poético a partir da leitura do poema “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30), os leitores tratam de imaginar-se em viagem com o cavalinho e escrevem suas criações. No plano da estrutura, predomina a

tentativa de imitar o poema lido, retomando os recursos percebidos. A musicalidade é obtida através da rima e da repetição do som das patas do cavalo entre os versos (*pacatá, pacatá*). A seleção dos vocábulos privilegia o som do “a” aberto, percebido no poema de Caparelli e os versos breves tentam evitar a ruptura rítmica em relação ao modelo. Como pode ser percebido, em termos de sonoridade, os leitores procuram estabelecer em seu exercício uma continuidade para a proposta musical captada na experiência de leitura, percebendo os recursos empregados como restrições ao fazer poético, ainda não passíveis de subversão.

Os lugares selecionados para a viagem variam do familiar, como *a casa* (Gralha), *a escola* e *meus colegas* (Bem-te-vi); ao distante, a exemplo de *Canadá* (Cacatua), *China* (Gaivota), *Polo Sul e Norte* (Pintassilgo) e ao fantástico, expressos nas expressões *paraíso* (Curió) e *floresta encantada* (Andorinha). Em algumas produções, o movimento empreendido pelo sujeito poético supõe a ida e o regresso, configurando um afastamento provisório do território conhecido. Em outros, manifesta-se o desejo de conquistar um novo lugar em uma nova realidade, onde as possibilidades são alargadas, como em: *não sei se vou voltar* (Gaivota); *e uma paixão encontrar* (Andorinha); *agora tchau galera, vou namorar* (Guará-pitanga). No texto de Quero-quero, a seleção de vocábulos sublinha a violação das restrições costumeiras, ao voltar-se a temas considerados inadequados, pois o sujeito lírico vai *para o parque namorar, para a escola azucrinar, para o banheiro cagar*. Contudo, os últimos versos marcam o retorno à atitude obediente, bem-comportada e considerada desejável (*vou para a escola estudar*). A liberdade pode esconder suas próprias prisões. No poema de Caparelli, a estrada está sempre a chamar o cavalinho, *porque ele tem que voltar nela. Ele tem que correr*, como explica Guará-pitanga. A estrada é, usualmente, associada ao novo, ao movimento e à possibilidade. Porém, a necessidade de estar nela e percorrê-la, assumida como imposição, corresponde a um cerceamento. As fronteiras que distinguem a liberdade da restrição nem sempre estão desenhadas com nitidez.

As falas e escritas contempladas manifestam a busca que o sujeito infantil empreende pela liberdade e pela transgressão, ainda que provisória, dos limites cotidianos, sejam eles normas de polidez, constrangimentos sociais ou restrições relativas à idade, instaurando espaços poéticos onde o censurado, o reprovável e o impossível têm lugar. Entre um verso e outro, cada leitor pode vislumbrar a sua Pasárgada, um refúgio onde a existência pode ser “uma aventura de tal modo inconsequente” (BANDEIRA, 1986, p. 90), que as interdições estejam suspensas e seja permitido viver plenamente as coisas imaginadas. Com seus vazios ilimitados, o poético dá abrigo às tensões entre a coerção e a liberdade que são parte do existir no mundo.

3.3.2 O humor

*[...] E, porque sabe que elas não gostam
E que toda a gente acha graça,
Corre atrás das raparigas
Que vão em ranchos pelas estradas
Com as bilhas às cabeças
E levanta-lhes as saias.
Fernando Pessoa (2006, p. 43)*

O humor é manifestação do espírito lúdico, e as crianças, praticantes do prazer e da surpresa fáceis, sabem bem o poder de uma explosão de riso. Rubem Alves (1995, p. 8) defende que o riso tem uma função moral e filosófica, pois “obriga o corpo à honestidade. Rimos sem querer, contra a vontade. Ele nos possui e faz o corpo inteiro sacudir de honestidade, como demônio brincalhão”. Além de libertar o corpo do peso da seriedade, o humor coloca em dúvida o que parece inabalável, denunciando o escondido, o avesso, o lado de trás e de baixo. Quando irrompe o riso na sala, o controle está perdido, o poder muda de mãos, revelando, com lentes de aumento, o que estava reprimido ou mascarado.

O emprego do humor como recurso para o poético é sempre bem-vindo na consolidação do compromisso da poesia infantil com o seu destinatário. Os olhos infantis tendem a perscrutar o seu entorno com olhos de surpresa, encontrando relações insuspeitadas entre palavras e objetos, olhando através de perspectivas inovadoras e permitindo-se o riso, para desafogar a tensão, para simplesmente brincar, para contrariar a sisudez do cotidiano. Uma simples brincadeira com os sons da língua, um movimento de reversão da lógica usual ou a pronúncia de uma palavra proibida podem dar ensejo à risada, como ilustram os tópicos a seguir, os quais explicitam possibilidades de constituição do poético para a infância, no âmbito do humor.

3.3.2.1 A exploração dos sons da língua

*Abacadabra talvez se origine do aramaico, um idioma que era falado na Palestina no tempo de Jesus Cristo; ‘avra Kedabra’ significa, nesse idioma, ‘Criarei ao falar’. Uma pessoa que cria alguma coisa simplesmente falando, só pode ser poderosa!
Moacyr Scliar (2007, p. 12)*

A brincadeira é de imitação. O primeiro grupo (Garça, Gaivota, Curió e Quero-quero) tem a tarefa de dar a compreender um dos versos do poema “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9). Com gestos de mãos, imitam a atitude de um mágico que faz surgir algo surpreendente de dentro da cartola. Pardal recupera imediatamente o verso a que a

apresentação dos colegas faz referência: *Eu sei! ‘Abracadabra palavra mágica’*. Retornando ao seu lugar, Quero-quero retira um lápis detrás da minha orelha. Eu sorrio, surpresa, ante a pequena e inesperada mágica. A mágica imprevista revela a espontaneidade infantil e a sensibilidade para capturar uma ocasião improvável de poesia. Também a palavra mágica brota do inesperado com força incomum, resultando de uma combinação singular de sons, que pode despertar potências ocultas do idioma e instaurar uma situação nova, levando ao deleite.

Após o contato com o poema “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30), Curió comenta a experiência da leitura: *Eu senti que o cavalo vai galopando*. O efeito mimético é obtido, nessa composição, através da reiteração do som das patas do cavalo (*pacatá, pacatá*), depois de cada verso. O recurso à onomatopeia e à repetição aproxima o texto a uma canção, criando um ritmo sedutor ao ouvido infantil e materializando o galope do cavalo, o qual percorre o conteúdo e a estrutura formal do poema. Assim fazendo, o poema alcança seu destinatário profundamente, apelando aos seus sentidos. O leitor *sente*, antes mesmo de entender, *que o cavalo vai galopando*: abracadabra.

No idioma da infância, a língua assemelha-se a um chocalho inesgotável e disponível ao manuseio, seja para instalar o novo, seja para se experimentar os sons e efeitos possíveis, seja para se produzir música. A matéria do poema é a palavra arranjada singularmente. O uso intencional das potencialidades rítmicas do idioma constitui uma proposta de arranjo bem-sucedida para concretizar o poético, tendo em vista o destinatário infantil. Guará-pitanga explicita por que razão aprecia o poema “Nó em pingo d’água” (Fernando Paixão): *Porque... ele é tipo uma música*. A musicalidade inerente ao texto poético toca a sensibilidade do sujeito e ninguém estranha quando uma sequência ritmada de sons, ainda que pareça oca de sentido, cativa o sujeito infantil. O ritmo é, em si, portador de significado, sugerindo um andamento e uma movimentação, sequência e interrupções, presença e ausência, que exprime sentidos com nitidez. Como assinala Curió, referindo-se à sonoridade do poema “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93), o som que se repete é *parecido, mas de um jeito diferente*. Imitando a vida, o poético se faz em espiral, move-se em círculos, mas não retorna exatamente ao mesmo ponto, promove avanços e recuos, reinventa o seu entorno, *parecido, mas de um jeito diferente*.

A quarta estrofe do poema “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7) traz uma sequência de palavras cuja musicalidade é muito próxima, gerando um folgado sonoro e, ao mesmo tempo, um desafio não só para a atribuição de um sentido, como para a leitura sem tropeços, sobretudo por que a ausência de pontuação entre as palavras sugere um ritmo acelerado. Errando as palavras, trocando tudo de lugar, fazendo coisas atrapalhadas, o

pinguço pinta o sete, *que nem as crianças que pintam o sete na hora do recreio* (Gralha). As atrapalhões sonoras são, prontamente, associadas à figura infantil e ao momento em que ela está mais livre para pintar o sete, o recreio. Brincar com sons é um exercício de liberdade para com a linguagem, que leva ao desautomatismo e à inventividade, comum à infância e ao poético. A poesia é a hora em que a linguagem faz o seu recreio.

É notável a existência de um prazer na exploração gratuita dos sons da língua que as crianças frequentemente exercitam. De uma simples brincadeira sonora, muitas vezes, casual, podem verter gargalhadas memoráveis. O que parece bobo e ingênuo aos olhos adultos pode mostrar-se um rico brinquedo para a criança. Durante a realização das *Brincadências poéticas*, algumas manifestações dos leitores explicitam sua intimidade com o corpo sonoro da língua e seu prazer em jogar com ele. Após a leitura veloz de “A estrada e o cavalinho”, Patativa manifesta-se: *Profe, eu falei Patati, Patatá!* (famosa dupla de palhaços, ao invés de *pacatá, pacatá*, como escrito no poema). E celebra o equívoco com uma risada.

Enquanto o grupo lê “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11), Sabiá cantarola uma canção popular que fala de “pinga”: *Eu bebo sim...* E Andorinha prossegue no jogo de usufruir dos sons: *Pinga é a namorada do pingo*. Na brincadeira de ecoar palavras, a partir do poema “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93), joga-se *menino!* de um lado; do outro, Gralha responde com *Vamos cantar o hino*. Se Gralha diz: *marreca*, Sabiá emenda: *Profe, eu ganhei uma cueca!* Ao fim do trabalho com esse poema, questiono acerca do momento mais apreciado na *Brincadência*: *Tudo, tudinho*, opina Andorinha; *Tudinho, inho, inho*, ecoa Guará-pitanga, dando continuidade ao jogo. A brincadeira com a musicalidade da língua é pegadiça, contagia quem desejava calar, pois de repente um novo eco pede para ser dito e garante a propagação dos sons. Indagados acerca do efeito da repetição do som “p” em “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7), Andorinha e Curió ponderam, respectivamente: *É que... por isso que dá o trava-línguas*. Enfim: *tem palavras que parecem a mesma (...)* e *a gente se diverte*. Como é possível perceber, as associações pelo som são apreciadas pelos leitores infantis, que assim descobrem o curioso, o possível e o imprevisto da língua em seu nível mais concreto.

No momento de *brincriar*, as crianças são convidadas a elaborarem um exercício poético envolvendo ecos para as palavras. O registro de Andorinha, Pintassilgo e Gralha explora o eco como um recurso para ressaltar a rima e alcançar o humor, sob o título de *Um poema para ela*: *A Daniela, avistou uma cadela, ela, ela/ Ela era bela, ela, ela, ela/ A Daniela logo lhe deu um nome,/ de Arabela, bela, bela, bela/ E logo levou para a casa dela, ela, ela, ela/ E logo disse:/ - Eta, não faz careta, eta, eta, eta*. Já no poema de Guará-pitanga,

Rolinha e Bem-te-vi, o eco também serve à rima, mas, no verso final, é empregado para fins enfáticos, uso que não havia sido previsto na proposição do exercício: *Quando vejo/ Quando vejo/ uma bolacha/ lembro da mulher/ do caixa que/ se chama Natacha/ lembro que ela se/ acha, acha, acha, acha.*

Ao exercício poético de Curió, Garça, Gaivota e Quero-quero, o eco empresta, além da graça, certa intensidade à ação, sugerindo a repetição das tentativas que o sujeito empreende diante das respostas do eco e gerando como efeito uma força capaz de dilatar ou subtrair. O texto organiza-se narrativamente, mas o recurso sonoro aproxima-o do poético: *Chico e o eco. O Chico, ico, ico, foi oi oi na montanha, anha, anha, anha falar lar, lar com o eco, eco, eco, eu te pego, ego, ego, ego, eu te amasso, asso, asso, asso, e te asso, asso, asso, asso na minha forma de aço, aço, aço, ceu (sic) palhaço, aço, aço, aço.* Atenta-se que o eco do nome Chico infantiliza o nomeado e, de certo modo, o diminui, enquanto que o eco das suas ameaças e provocações aproxima-se de um aumentativo, ampliando-as. Resulta engraçado ver o sujeito fazer-se maior diante do eco, como Dom Quixote ante os moinhos de vento.

Gerando imagens inusitadas, as combinações de sons transformam-se em ferramenta de fazer cócegas no ouvido e no pensamento. Os leitores são convidados a explicar por que se divertem na brincadeira do telefone sem fio: *Todo mundo se atrapalha...* (Canário); *Fica engraçado porque a gente erra nas palavras* (Beija-flor); *Por causa que a gente vai botando... a gente vai ouvindo coisas erradas e vai botando letras diferentes e vai chegar numa palavra que não era a certa... daí a gente... é isso que a gente se atrapalha* (Curió). *Porque a gente fala palavras esquisitas que é diferente, que a gente nunca ouviu e é engraçado* (Cacatua). Em vista disso, o que os leitores esperam de um poema intitulado “Telefone sem fio” é que ele contemple *atrapalhações diferentes* (Curió). A experiência não decepciona. Na leitura inicial do texto “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), ouvem-se manifestações de surpresa e de riso, principalmente de Sabiá, que gargalha ao término do último verso.

Entre os *sons iguais e diferentes* pode se dar, para a alegre surpresa dos leitores, a *formação de coisas engraçadas*, como sugere Curió, quando explica o que dá graça ao poema lido. Nesse caso, o efeito humorístico é obtido pela convergência de sons que conduzem a uma ruptura no sentido. *Por causa que olha aqui, ó: o primeiro disse ‘excelente’. /O último entendeu ‘isso é leite’. Ficou engraçado. (...) Sim, porque olha aqui: excelente combina com ‘isso’ e por causa do ‘leite’* (Cacatua). Outros versos, elaborados durante o *brinciar* proposto para a exploração desse poema, também obtém como efeito o riso, tendo em vista a discrepância das cenas sugeridas por sons tão aparentados: *O primeiro disse:/ o balão voa/ O*

último entendeu:/ o fogão acoa (Garça e Curió). Desenhando a cena, a dupla representa, para ilustrar o último verso, um cão incendiando sobre um fogão. E ainda: *O primeiro disse:/ passa o queijo/ O último entendeu:/ O quê? Um beijo* (Canário, Maracanã e João de Barro).

Mudando *algumas letras*, mudam-se *as palavras* e o que elas querem *falar em verso*. É Curió quem ajuda a elucidar o mistério do poder ilimitado da língua feita poesia. Misturando os sons, em suas inesgotáveis possibilidades, o poema pode fazer surgir, entre enganos e casualidades, a palavra mágica que inverte o cotidiano e sua gravidade. Que se abra a palavra e os nossos ouvidos para ela.

3.3.2.2 O nonsense

*Será que os absurdos não são as maiores
virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia do que o bom senso?*
Manoel de Barros (1999, p. 7)

Levada a termo, a ruptura de sentido conduz ao *nonsense*, quando a lógica estabelece o seu reverso, inventando o absurdo e fazendo o mundo gravitar de ponta-cabeça. O primeiro grupo lança ao ar a palavra *pergunta!* O segundo grupo ecoa: *Unta! Unta! Unta!* Logo, Gralha explora as possibilidades humorísticas da brincadeira sonora, propondo: *A pergunta vai untar a forma!* Um cérebro untado por questionamentos é, certamente, uma forma cujas ideias podem ser servidas e experimentadas com facilidade. Bem se sabe que as dúvidas impedem a aderência excessiva dos pensamentos, de modo que as certezas ficam despegadas. Brincando de eco com as palavras do poema “O eco” (MEIRELES, 2002, p. 93), produzem-se sentidos delirantes, para a diversão coletiva.

Avaliando os exercícios poéticos resultantes da exploração do poema “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), o grupo discute a graça resultante do esquisito ou aparentemente desconexo. Canário exemplifica a produção de Guará-pitanga e Rolinha (*O primeiro disse:/ - Caiu meu dente/ O último entendeu:/ Sou inteligente): dente-inteligente... Se caiu o dente, como é que vai ficar inteligente?* Provavelmente, trata-se de um Sansão às avessas, habitante de outro mundo. A ilustração da dupla de autoras traz, justamente, um extraterrestre, sobre cuja cabeça paira uma lâmpada acesa, denotando sua inteligência, e ao qual se direciona um balão de fala, onde se lê: *Sou eteligente*. Certamente, trata-se de uma inteligência de outra natureza.

A graça de levar adiante imagens insólitas provoca a imaginação infantil e nutre a possibilidade lúdica da linguagem e do pensamento. Na antecipação ao poema “Jogo de bola”

(MEIRELES, 2002, p. 17), questiono que elementos poderão aparecer. Gralha anuncia o que parece ser a única resposta disponível, diante do título: *Pessoas jogando bola*, enquanto Patativa propõe, animado: *Zumbis!* As hipóteses são registradas no quadro de giz, ante o olhar admirado de Sabiá: *A profe colocou o que o 'coiso' lá falou!* (referindo-se à sugestão de Patativa). Uma ideia tão improvável e despropositada não mereceria espaço no quadro? Após a leitura do poema, na averiguação das hipóteses, Patativa explicita a não coincidência entre sua sugestão e a proposta do poema, mas Curió coopera com a possibilidade aventada pelo colega: *E se a menina e o menino (Arabela e Raul) forem zumbis... aí ele teria acertado.* Na brincadeira de fantasiar, se a bola estiver no ar, sempre pode ser quicada...

O poema “Pintando o sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7) tematiza as confusões de um pingüço e, além da repetição do som “p” (que, sendo surdo e oclusivo, cria obstáculo), lida com diferentes significados possíveis para a mesma sequência sonora. Buscando elucidar os vários sentidos para os vocábulos “pinta”, “pito”, “pia”, “pinga” e “pita”, nas várias ocorrências em que comparecem, no texto, Curió suspeita de que o pingüço seja o pinto, filho da pinta, que se esconde sob a árvore da piteira para alimentar o vício: *E se o pintinho já fez dezoito anos e gosta de beber e se esconde embaixo da pita pra beber?* A hipótese, anunciada pela sempre profícua fórmula *E se...*, traduz o caráter desmedido da realidade que as palavras podem criar. Em seguida, na produção proposta para o momento de criação, Curió e seus colegas de grupo (Sabiá e Garça) se valem da repetição de sons iniciais para explorar a ideia de um pinto pingüço, no texto intitulado *O pinto bebe a pinga: O pinto foi na pia tomar uma pinga, foi a sua casa e voltou à pia porque esqueceu de tomar a pinga, a pinga acabou e o pinto se assustou.* O pinto pingüço esquece o que ia fazer e espanta-se do que vê, gerando uma sequência de ações pouco provável para um filhote de penosa.

Explorando a leitura do poema “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11), questiono a utilidade de um nó dessa natureza: *Arremessar o pingo*, demonstra Curió, rodopiando o braço no ar. *Pro pingo não fugir. Tipo cachorro*, propõe Cacatua. O riso sinaliza o ineditismo das cenas sugeridas. Na representação que faz do poema, através de desenho, Curió ilustra um menino de chapéu, pescando sob a chuva, como mostra a Figura 27.

Figura 27 – Pescando poesia: a representação de Curió apropria-se de recursos da visualidade do livro infantil, como a mistura de traços e colagens, para ilustrar a lógica às avessas característica do estado poético.



Fonte: desenho feito por participante da pesquisa.

Mas o que ele fiska, ao invés de um peixe, é um pingo d'água. É a lógica às avessas, que pesca o que cai do céu, ao invés de capturar o que está nas profundezas da água. O ato de pescar tem a ludicidade da poesia, demanda que o sujeito se permita estar à toa, em atitude a um tempo distraída e vigilante, em busca de apanhar o que foge e escorrega das mãos. Como todo pescador, o menino festeja o sucesso da pescaria, exclamando sorridente: *Peguei um pingo!*, o que se lê no balão de fala a ele direcionado. Um feito mais notável do que fiska o maior dos peixes. A poesia tem a efemeridade e a sutileza da gota d'água; capturá-la é verdadeiro prodígio, um evento extraordinário, que merece ser saudado com o entusiasmo do riso.

3.3.2.3 As palavras proibidas/ indesejáveis

*Certas palavras não podem ser ditas
em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial
lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples:
definem
partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença
dos séculos.*

E tudo é proibido. Então, falamos.
 Carlos Drummond de Andrade (2002b, p. 71-72)

Branco (Lavandisca); *bolacha* (Rolinha); *bicicleta* (Guará-pitanga); *boneca* (Bem-te-vi); *baba* (Sabiá); *basquete* (Cacatua). Passando a bola entre si, as crianças pronunciam palavras que combinam com a palavra “bola” pela letra inicial, preparando a leitura do poema “Jogo de bola” (MEIRELES, 2002, p. 17) e o enfoque às suas combinações sonoras. Sem estar de posse da bola, Uirapuru pronuncia baixinho: *bundão*. E Sabiá, rindo, repete: *bundão!* É o que acontece por trás da brincadeira, pretensamente às escondidas, o que testemunha a conotação intencionalmente transgressora da manifestação.

Não é de hoje que o homem procura dar polimento às características que comunga com os bichos, desejando atenuar sua natureza animal. Também não é de hoje que palavras do dia-a-dia, que falam do escatológico, de partes do corpo consideradas menos nobres, do ridículo e até do ofensivo, provocam a graça e o riso. O riso que vem do grotesco costuma ser associado ao descontrole e à subversão. Desde sempre, o riso ridiculariza o que causa medo, zomba da morte, duvida do que parece certo. O que costuma ser amenizado através de eufemismos, disfarçado e censurado, por ser inadequado e indesejável ao decoro social, subitamente, materializa-se na nudez da palavra exata, levando a efeitos de humor, ao invés de levar ao escândalo. Quem diria que o poético, frequentemente associado ao que é elegante, elevado e sublime, pode fazer casa justamente no baixo material humano, no que costuma constranger e encabular? As crianças, certamente, diriam. Mas não tenho certeza de que esperam ser ouvidas.

Durante a exploração do poema “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), procuram-se levantar coletivamente as falas ausentes no meio da brincadeira sugerida, já que os versos contemplam apenas o que disse o primeiro e o que o último entendeu. Se o primeiro disse “excelente” e o último entendeu “isso é leite”, o que poderia ter sido dito entre essas falas? Lanço o questionamento e registro no quadro as sugestões, para que se analisem, após, as equivalências sonoras: *Isso mente* (Gralha); *cadê o meu dente* (Cacatua); *insolente* (Gralha); *cabeça de patente* (Gaivota). E em seguida, apontando surpreso para o quadro: *Ela colocou a minha palavra!* Causa espanto à criança que a sua palavra seja digna de registro, e justamente no quadro da escola, ambiente tão grave, afeito ao bom parecer e a medidas de respeito. De fato, na cultura escolarizada, o riso costuma ser reprimido pelo seu poder transgressor, com gritos e feições duras. Contudo, o que parece impróprio ou indecoroso, a infância transforma em recurso de poesia, sublinhando, com seu riso, o que os adultos

prefeririam apagar. É claro que a censura costuma ter efeito contrário, alimentando o interesse infantil por essas palavras tão desestabilizadoras.

Um dos momentos mais entusiásticos experimentados durante as *Brincadências* é a produção que Gaivota e Quero-quero desenvolvem na exploração do poema “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), quando a sugestão é criar, a partir de sons assemelhados, imagens divergentes e engraçadas. A dupla produz os seguintes versos: *O primeiro disse:/ Galo com frio/ O último entendeu:/ bunda no rio*. E é aclamada com uma salva de risos, alguns mais contidos e disfarçados, outros escancarados e sonoros. Na retomada da vivência, quando se questiona o que de mais interessante e engraçado compareceu ao momento, lá vem ela outra vez, pela voz de Curió: *bunda no rio*. Longe da sisudez, da ordenação das classes enfileiradas e de expressões rígidas da boa educação, o poético sinaliza que não precisa pedir licença nem autorização para trazer à superfície o que costuma estar guardado sob os tapetes das etiquetas públicas.

Na etapa de criação proposta a partir da leitura do poema “Os caramujos” (COELHO, 2009, p. 8-9), os grupos sorteiam um par de palavras opostas, anteriormente representado através de mímica, a partir do qual devem compor seu exercício poético. No texto intitulado “Escondido-aparente”, Gaivota, Quero-quero e Patativa dão vazão à sua atitude transgressora, tematizando a homossexualidade, dificilmente discutida abertamente nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental: *Me esconder não posso/ Me esconder nunca poderei/ Sou um caramujo e todo mundo/ me acha gay./ As aparências enganam.../ Eu não sou gay não, eu sou bem/ machão, igual meu irmão./ Mas os machos também amam*. Entre o que aparece e o que aparenta, entre o gay que se esconde e o machão que se exhibe, na figura dúbia do caramujo que se encobre em sua concha e se mostra fora dela, o amor assinala os conflitos próprios da faixa etária, a sexualidade e a descoberta do sexo oposto, entremeados pelas coerções, preconceitos e pressões familiares e sociais em torno das escolhas e do desempenho. Questões que se costuma evitar, temas dos quais se prefere fugir, por serem delicados ou embaraçosos para a maioria dos adultos, assentam-se confortavelmente no poético, onde o escondido pode sair da concha do silêncio.

3.3.3 Os jogos de sentido

[...] *As palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa.*

José Saramago (2000, p. 77)

A palavra jogo associa-se às ideias de mobilidade e de desafio. Nas correntes do poético, o jogo pode-se construir a partir dos sentidos móveis e flutuantes das palavras, que conduzem a diferentes margens de significação. Como pedras postas para atravessar a corrente, as palavras consentem o caminhar do leitor, indicam que é possível afrontar as águas obscuras dos sentidos e avançar. As palavras poéticas desenham uma estrada possível para as travessias do leitor, necessárias e arriscadas. O desafio do leitor a cada leitura poética é alargar suas próprias margens. Mas, no caso da leitura poética, não é apenas a outra margem o que importa: cada pedra é sentida cuidadosamente pelo leitor, fornecendo um sentido para a travessia, mais do que para a chegada. Além de apontarem para a conjugação de águas híbridas na leitura da poesia, a ambiguidade e o disfarce foram jogos de sentido em cujas pedras se apoiaram os passos dos leitores das *Brincadências*, durante o desafio de perscrutar as águas do poético, como mostram as reflexões a seguir.

3.3.3.1 A ambiguidade

[...] *Naquele tempo de dantes não havia limites*
para ser.
[...] *Depois veio a ordem das coisas e as pedras*
têm que rolar seu destino de pedra para o resto
dos tempos.
Só as palavras não foram castigadas com
a ordem natural das coisas.
As palavras continuam com seus deslimites.
Manoel de Barros (1998, p. 77)

Por viverem um período privilegiado de aquisição da linguagem, os pequenos leitores de poesia manifestam, seguidamente, seu interesse pelo caráter ambíguo da linguagem. É curioso o fato de uma palavra poder designar isso e aquilo ao mesmo tempo. A maior parte dos gêneros textuais almeja a evidência de sentido, a clareza e a transparência, enquanto que, para a poesia, a ambiguidade é virtude. Em uma realidade construída a partir de escolhas mutuamente excludentes, o fenômeno poético aponta justamente para a possibilidade de transgressão através da palavra. Manoel de Barros (2001) poetiza os “deslimites” da palavra que, ao contrário dos demais seres, “não foram castigadas com a ordem natural das coisas”. Enquanto as pedras têm de rolar seu destino de pedra para sempre, as palavras poéticas continuam tendo uma plasticidade que lhes permite ser uma coisa e outra, como na infância do mundo. Esse aspecto realça o aspecto polissêmico do texto poético, potencializando os “deslimites” da palavra.

Durante a exploração do poema “Pintando o Sete” (CAPARELLI, 2010, p. 7), Curió assinala que a leitura é divertida porque *tem que descobrir as palavras*. Quer dizer que, por trás do significado aparente, as palavras podem esconder algo, outros sentidos possíveis. Há

que se enxergar por detrás dos seus véus costumeiros. No caso desse poema, o sentido está encoberto pela evidência sonora, que norteou a seleção de palavras. Além disso, vários dos vocábulos aparecem repetidas vezes, com sentidos distintos, como “pia”, “pita”, “pinto”, “pinta” e “pinga”. Esse aspecto demanda que o sujeito descubra as palavras que se disfarçam e camuflam, vestindo diferentes significações.

O que pode ser ‘pinta’?, indago. Os leitores traduzem: *uma coisa que nasce na pele* (Cacatua); *quando a gente fica bonito, assim, arrumado* (Gralha); *Tipo, se pintar alguma coisa* (Cacatua); *Tipo... uma pintinha* (feminino de pintinho) (Andorinha). Através de um exemplo, Canário explicita sua compreensão acerca da característica ambígua da linguagem: *Que nem a palavra puxa. O cara pode estar triste e dizer: puxa, não ganhei alguma coisa. Ou também dá pra puxar alguma coisa.*

Quando o grupo explora a leitura de “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007, p. 8-9), através de uma proposta de criação que dê continuidade ao poema lido, Pardal e Sabiá escrevem: *O primeiro disse:/ Cassiano entrou pelo cano/ O último entendeu: Caiu em cima do pano.* A dupla desenha um menino no interior de um cano, para representar a primeira imagem. Em ocasião posterior, na *brincadência* com o poema “Mão de menino” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45), quando Pardal é chamado para a brincadeira de imitação, Sabiá se mostra temeroso pelo desempenho do colega, mencionando o verso feito anteriormente e remetendo ao sentido figurado da expressão, numa manifestação que ilustra o caráter cumulativo e de transferência da aprendizagem: *O Fulano¹⁹ entrou pelo cano. Quer ver que ele vai entrar pelo cano?*

Outra faceta do sentido ambíguo da linguagem reside, como os exemplos acima ilustram, nas frases feitas. Nelas, o sentido que as palavras adquirem na sua forma cristalizada distingue-se do seu significado junto a outra vizinhança de palavras. Vários dos poemas lidos ao longo das *Brincadências* fazem uso dessas expressões, que integram o acervo da sabedoria popular, como *nó em pingo d’água* e *com a cabeça nas nuvens*, em “Nó em pingo d’água” (PAIXÃO, 2009, p. 11) e *pintando o sete*, no poema de mesmo nome, da autoria de Caparelli.

Em algumas de suas *brincriações*, os leitores também exploram o recurso do duplo sentido, para a obtenção do efeito poético. Evidencia-se um percurso progressivo de apropriação, que vai retomando vivências anteriores em face do novo. Quando proponho que construam um exercício poético a partir de uma imagem, encobrimo o sentido, como em uma adivinhação, Bem-te-vi, Curió, João de Barro e Sabiá realizam a seguinte produção: *Meus*

¹⁹ Nome ficcional utilizado para marcar a rima construída por Sabiá.

olhos são brilhantes como diamante./ Sou bicho peludo igual a veludo./ Não sou burro e fico em cima do muro. Em uma das reescritas feitas pelo grupo, o último verso foi substituído por *Não sou burro e sento em cima do muro*, indiciando que a objetividade era almejada pelos autores e que a ambiguidade não havia sido percebida como recurso desejável ao poético. A partir de questionamentos feitos, os autores decidiram pela retomada da primeira versão, dando ao gato, além da competência de equilibrar-se no muro, a esperteza de quem escolhe, no momento exato, o lado mais conveniente da situação.

Na proposta de construção a partir do poema “Os caramujos”, a dupla de palavras *subida-descida* norteia o poema escrito por Bem-te-vi e Pintassilgo, sob o título de *A aranha*: *A aranha sobe e desce/ Todo dia essa subida/ Todo dia essa descida/ - Subir ou descer?/ Espero que um dia me decida./ Vivo fazendo teias/ Sou perigosa e às vezes vaidosa./ Tenho meus altos e baixos.../ Subo ou desço?* A expressão *ter seus altos e baixos*, significando ascensão e depressão, aparece aqui ampliada pelo fazer cotidiano da aranha, que remete ao sentido literal das palavras, em vista do seu movimento contínuo e repetitivo de subir e descer.

Na mesma ocasião, Sabiá e João de Barro exploram a oposição *dentro-fora*, nos seguintes versos, que retomam a brincadeira infantil *Coelhinho sai da toca*²⁰: *- Coelhinho, sai da toca!/ - Coelhinho, entra na toca!/ - Eu não, tô fora!/ - E ele foi embora!* Nesse caso, a expressão *tô fora!* exprime não apenas que o sujeito situa-se fora da toca que compõe a brincadeira anunciada, mas também elucida o abandono da brincadeira, na declaração implícita: *sou carta fora do baralho/ não estou mais no jogo*. A linguagem poética ganha intensidade, quando a palavra atua com seus muitos lados possíveis.

A qualidade inexata da linguagem poética também comparece na criação de Rolinha e Guará-pitanga, que examinam a oposição *grande-pequeno*, a partir das próprias experiências, adotando o prisma do discurso adulto: *Nos jardins existem flores grandes, pequenas, de todas as cores. Sou criança pequena, descobrindo o mundo a cada manhã, com curiosidade. A todo o momento, para que quando grande for, tenha bastante conhecimento. Só que agora sou grande o bastante pra ir a escola sozinha e parar de rasgar o lixo da vizinha.* As ambiguidades da infância, expressas nas tensões entre a dependência e a autonomia, a inexperiência e a responsabilidade, encontram ressonância na imprecisão das palavras. Estas

²⁰ A brincadeira é indicada para crianças com idade a partir de quatro anos. Os participantes são divididos em grupos de três. Dois jogadores dão-se as mãos formando a toca e o terceiro ficará entre eles e será o coelhinho. Do lado de fora, ficam os coelhos perdidos. Ao ser dado o sinal: ‘Coelhinho sai da toca, um, dois, três’, as ‘tocas’ levantam os braços e todos os coelhinhos devem ocupar uma nova toca, inclusive os coelhos perdidos. Quem não conseguir ocupar uma toca, fica no centro, esperando nova oportunidade.

assumem poderes singulares: mudam de valor conforme a combinação que as abriga, assumem diferentes possibilidades, às vezes ao mesmo tempo, segundo a posição em que são colocadas. Em jogo poético, a palavra é curinga.

3.3.3.2 O disfarce

*Palavras são armadilhas
icebergs
com seus indizíveis universos
submersos
dançarinas com seus véus
num jogo de mostra-esconde*
Marli Cristina Tasca (2006, p. 96).

À semelhança de um enigma, o poema encobre propositadamente o sentido, apresentando-o em linguagem cifrada e desafiando o leitor a descobri-lo. Uma leitura é a que se mostra à superfície do texto, outra, mais ampla e consistente, é a que se desenha por baixo dos véus das palavras. Dissimular o sentido contribui para torná-lo impreciso e, assim fazendo, potencializa o aspecto polissêmico do texto poético. A complexidade usualmente atribuída ao texto poético resulta de sua abertura ao leitor, obtida por meio da estratégia do disfarce. Mascarando os sentidos, tornando-os obscuros e provocativos, multiplicam-se suas possíveis realizações.

Quando proponho a *brinciação* a partir da leitura do poema “Mão de menino” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45), sugerindo às crianças que construam uma espécie de enigma poético para a ação descrita no bilhete que cada grupo tem em mãos, Gaivota traduz à sua maneira a proposta: *Tipo, tentar enganar?* Nesse entendimento, a criança explicita que o disfarce poético resulta de uma ação deliberada e intencional, a qual visa mascarar a significação. No desafio implícito a cada poema, o ludismo mostra sua outra face. A articulação de estratégias e ardis que buscam criar confusões, ilusões e engodos para capturar o leitor enseja a manifestação do poético como produto de intensa atividade mental e como disputa, que se propõe ao destinatário, por meio de palavras nada ocasionais, seja em si mesmas, seja em seu arranjo. Jogar com palavras é, em certa medida, esconder o jogo.

No *brinciar* desenvolvido a partir do poema “Dois trapezistas no ar” (PAIXÃO, 2009, p. 13), Cacatua explora a disposição inusitada das palavras no espaço para representar a brincadeira de esconde-esconde, como demonstra a Figura 28.

Figura 28 – Escondidos poéticos: a produção de Cacatua explora o esconde-esconde como jogo poético.



Fonte: material produzido por participante da pesquisa.

Distribuindo os versos alternadamente à esquerda e à direita, o aluno recupera a direção desconstruída dos olhos que procuram e dos passos que se escondem: *Esconde-esconde: Você se esconde lá/ E eu me escondo aqui/ Quando ela olhar pra cá/ Você vai pra lá/ E quando ela olhar pra lá/ Eu vou pra...*

O *cá* que completa o último verso, sinalizado pela seta, encontra-se camuflado em meio ao desenho que ilustra o poema, simbolizando a criança escondida na brincadeira. O *cá* é o elemento oculto, na representação de Cacatua, ainda que, muitas vezes, se encontre muito próximo do leitor, aquele que procura. Observando o trabalho de Cacatua, Pardal comenta: *Ninguém acha que vai achar o 'cá' ali, só a profe.* O *cá* é o dado que o poema propositalmente dissimula, mas que se faz necessário para completá-lo em seu sentido. Como é possível perceber, em convergência com a proposição de Iser (1971) para a leitura literária, o jogo poético se constrói com negações, vazios, determinações e indeterminações. Muitas vezes, como elucidada a surpresa de Pardal, é necessário um leitor experiente para perceber alguns elementos do poético. Entre quem acha – isto é, quem faz uma conjectura, formula uma hipótese – e quem acha – ou seja, quem encontra o que procurava e revela o que estava oculto na brincadeira de esconder – é necessário um percurso de amadurecimento leitor e familiaridade com os recursos disponíveis. A produção poética de Pintassilgo e Andorinha,

a partir da leitura de “Mão de menino” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 45), norteia-se pela criação de uma adivinhação para a seguinte ação dada: “atirar uma pedra”. Transparecendo a preocupação em tornar menos evidente a cena, a palavra “pedra” deu lugar à expressão *objeto duro*, enquanto que o verbo “atirar”, presente na primeira versão da escrita, foi substituído por *fazê-lo voar*. Como revelam as anotações de campo da pesquisa, Pintassilgo comenta a substituição, manifestando o propósito de disfarce e a escolha cuidadosa e estratégica de recursos para o efeito pretendido. Também se mostra a preocupação com a combinação de palavras e com seu arranjo em versos. Aliando diferentes recursos, a dupla realiza com sucesso um exercício de poeticidade: *O que é o que é/ Pegar um objeto duro/ e fazê-lo voar/ Você pode até duvidar/ Mas eu juro*. Outras duplas também levam a bom termo a proposta, intentando aliar a sonoridade ao mascaramento do sentido: *O que é o que é/ pedrinha em jogo/ de meninas* (Uirapuru e Maracanã, para a ação “jogar uma pedra no jogo da amarelinha”); *Pedra de jeito bonito/ eu ofereço a você só se/ você casar comigo* (Cacatua e Gaivota, para a ação “dar de presente um anel de pedra preciosa”).

As metáforas e imagens, assim como os não ditos e implícitos favorecem o disfarce da linguagem poética, tornando-a, a um tempo, econômica sintaticamente e potencialmente abundante de possibilidades. O texto poético não diz, mas evoca e conota o sentido. Nessa perspectiva, como peças de um quebra-cabeça, as sugestões poéticas carecem da intervenção do leitor, que restabeleça a conectabilidade entre os elementos apresentados, arranjando-os em um todo significativo. Em seu caráter aberto e evasivo, a imaginação intervém na construção da imagem, dando coesão aos fragmentos poéticos. Quando questiono o que os sons do poema constroem na mente de quem lê, Curió não tem dúvidas quanto à resposta: *imaginação*. Imaginar é *formar* imagens, ou, como quer Bachelard (1990, p.1), “*deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, ação imaginante” (grifos do autor).

No contato com o poema “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 51), Curió partilha a imagem que construiu no decorrer da leitura. A cena sugerida pelos versos ganha movimento e leveza, ante o olhar contemplativo do leitor: *Eu pensei em crianças brincando com uma pipa feita com papel e os passarinhos passando por baixo e por cima e pelos lados dela. É... ajudando ela a subir...* A fala da criança manifesta que a elucidação do enigma poético resulta do pensamento, o qual intervém para a criação de uma imagem mental. Se na exploração do poema “A estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30), o mesmo leitor *sentiu que o cavalo vai galopando*, aqui, a imagem se constrói no pensar, que dá

dinamicidade à sugestão poética e aproxima aves e pipas, já *que tudo fica no céu, que as palavras são parecidas pela imagem que a gente pensou*, como resume Curió.

A imagem resulta da aproximação de elementos estranhos: *A pipa é de papel e o pássaro é de penas (Andorinha); que o passarinho come e a pipa não (Patativa); o pássaro é um ser vivo e a pipa é um brinquedo (Cacatua); eu acho que pássaro e pipa não combinam porque o pássaro e a pipa só voam, mas o resto que o passarinho faz a pipa não faz (Gaivota)*. Apesar das divergências, os elementos comungam o mesmo espaço e algumas singularidades: *Nós vimos também que as coisas podem ser diferentes mas ter coisas em comum (Curió)*. Além de ambos os elementos apresentarem a mesma letra inicial e final, observam-se outras equivalências, *tipo, os pássaros voam no céu e a pipa quando a gente ergue ela, ela também vai em direção ao céu (Uirapuru)*. Logo, pássaros e pipas têm asas e foram feitos para o céu.

Na realização do momento da criação, após a leitura desse poema, cada grupo reúne as peças de uma cena fragmentada, compondo a totalidade da imagem, a partir da qual deve construir seu exercício poético. Os leitores demonstram relativa apropriação de recursos que dão poeticidade ao texto, através da aproximação com o enigma, buscando adotar a organização sintética da linguagem e o disfarce.

Cavalo pastando, grama verde, flores lilases, pontos amarelos, cerca, árvore... Poderiam ser essas as palavras para a figura que o grupo composto por Rolinha, Patativa, Galha e Maracanã têm a sua frente. Entretanto, as crianças escolhem, para seu exercício poético, vocábulos e uma arrumação singulares, que deixa entrever a busca pela poeticidade: a sonoridade comparece nos termos que combinam entre si (*campo-onde-gente*, onde a consoante nasal situa-se ao fim da sílaba inicial; *lilás-paz*, que propõem uma rima consoante), a ruptura sintática na organização dos versos tem em vista a sugestão de um ritmo; a economia das palavras é obtida com a elisão de conectivos. O que se lê é: *Um campo lilás,/ onde a gente/ fica em paz*. Na sugestão de um sentimento telúrico, oriundo da aliança entre o sujeito poético e o ambiente natural, as crianças encontram uma possibilidade de expressão poética, procurando o que está além dos olhos e repercute na subjetividade contemplativa. Na página onde se inscreve o poema, pontos amarelos imitam flores sobre as letras escritas em lilás. O campo vasto das palavras se ilumina, quando floresce em poesia.

Liberdade,/ harmonia nas alturas,/ reflexo nas águas puras! São os versos de outro grupo de crianças (Andorinha, Canário, Guará-pitanga e Garça), que observa a paisagem na página: montanhas que se espelham na superfície de um lago. A propriedade que a água tem de espelhar foi, anteriormente, objeto de reflexão na *brincadência* que envolveu a leitura d'”A

estrada e o cavalinho” (CAPARELLI, 2010, p. 30). Na ocasião, questiono o que quer dizer *espelho d’água*, expressão presente no poema. *É se ver na água, tipo um espelho?* (Cacatua); *Ela faz o reflexo* (Pardal); *Que nem ontem, na Epopeia* (local turístico da cidade visitado pela classe, onde se conta a história da imigração italiana), *tinha, no filme, uma poça de água e dentro, refletida, a lua*.

Pelo caráter cumulativo da aprendizagem, tecem-se múltiplos espelhamentos entre diferentes saberes e vivências, dando um sentido de totalidade à experiência de viver. Assim como as águas refletem o que se debruça sobre elas, o poético revela quem o lê e seu entorno. Valendo-se de leituras anteriores, ao invés de “montanhas”, as crianças deste grupo escrevem *nas alturas*, e o sentimento evocado por quem as observa, *liberdade, harmonia*. Ao invés de “lago”, propõem *reflexo*, por associação. As palavras escolhidas para revelar o estado contemplativo dos sujeitos têm a participação relevante do som “a” aberto, que coopera para concretizar, no nível sonoro, a ideia de liberdade, que abre o primeiro verso. A supressão de conectivos também contribui para dar feições poéticas à produção, assim como o par de rimas externas, *alturas-puras*. Embora a divisão em versos não esteja clara na página, as crianças registram com cores diferentes cada bloco de palavras sintaticamente ligadas, sugerindo a organização contemplada acima. O ponto exclamativo ao final sinaliza a comoção do sujeito lírico, que percebe o que há de poesia a sua volta e deseja encontrar, nas águas puras das palavras, um reflexo para o que sente.

No jogo de mostrar e esconder, próprio da poesia, a infância encontra um espaço instigante para sua formação e deleite. Após a exploração do poema “Pipas no céu” (RUIZ S.; REZENDE, 2008, p. 51), Curió afirma que gostou de aprender *o significado das poesias*. E partilha uma descoberta bonita: *Eu não sabia que podia ter brincadeira na poesia*. Talvez, o significado escondido em toda poesia seja exatamente a sua proposta de brincadeira, a liberdade de acriançar a linguagem e o desafio de fazer peraltices com as palavras. E, assim, fazer emergir os universos indizíveis que povoam as nossas humanas profundezas.

3.3.3.3 Por águas híbridas

*Que é a Poesia?
uma ilha
cercada
de palavras
por todos
os lados.[...]*
(Cassiano Ricardo, 1964, p. 11)

Uma ilha pode ensejar um refúgio longínquo e solitário, paradisíaco ou misterioso, ao qual não se pode chegar a não ser depois de enfrentar a imensidão de águas que o cerca. As mesmas águas que ilham o poético, tornando prodigioso seu alcance, são também veículo para o leitor chegar à poesia, pois oferecem caminhos para que, entregando-se a navegar o texto, o navegante descubra seus tesouros insulares. De que águas emergem as ilhas do poético? Para o poeta Cassiano Ricardo, o entorno da poesia é feito de palavras. É preciso atravessá-las para se chegar à porção de terra firme que abriga o poético. As leituras feitas a bordo das *Brincadências poéticas*, contudo, deixam aparecer uma ressalva: nem só de palavras se fazem as correntes que desenham contornos para a poesia.

Sabiá: Profe, essa cabra tá parecida com o Pedro de Lara.

Gralha: Ô, profe, eu não entendi porque que a mulher tá com a cabeça virada...

Pardal: Ela tá olhando pro lado, ô.

Curió: Ela parece o curupira.

Uirapuru: Olha a mulher aqui.

No contato inicial dos leitores com o poema “Telefone sem fio” (CAMARGO, 2007), sua atenção dirige-se à ilustração de Joãocaré, que apresenta imagens aparentemente sem conexão em uma página atravessada por um fio, com uma lata em cada extremidade (o popular brinquedo construído de matéria reciclável, conhecido como telefone de lata).

As hipóteses contempladas no exemplo acima, trazidas a partir de um recorte das transcrições, buscam atribuir à ilustração um significado convergente em relação à palavra, explicitando que o leitor alia as correntes de palavras a águas de outra natureza, na tentativa de alcançar o poético. Trata-se de um oceano que conjuga águas de espécies distintas, esse que a poesia escolhe atualmente para plantar suas ilhas. E, ainda que a questão do hibridismo da linguagem literária não tenha sido problematizada nesta pesquisa, a leitura das crianças aponta que ela é constituinte relevante da leitura poética.

O processamento da leitura, atualmente, subverte a linearidade e resulta de conversas entre diferentes linguagens. O texto literário, sobretudo quando se destina à infância, tem se configurado como objeto híbrido, ao compor-se da mescla de, no mínimo, dois textos: verbal e visual. De fato, embora a palavra tenha tido destaque hierárquico sobre a ilustração, até recentemente, nas produções infantis, e até os nossos dias, nas práticas escolarizadas de leitura, a mescla de signos ganha legibilidade e evidencia que diferentes sistemas comunicativos intervêm, sem sobreposições, na constituição do texto.

A ilustração não é mais percebida como mero acessório para facilitar o ingresso do leitor no texto escrito. O livro não é mais concebido apenas com o suporte onde se inscreve o texto verbal. Os elementos plásticos, visuais, sonoros, táteis e gráficos que se oferecem ao leitor demandam dele uma leitura, que lhes atribua um sentido coesivo, através do qual se conectem e articulem as peças oriundas de sistemas distintos. Ora, a consecução de uma tarefa tão exigente não pode se dar de modo espontâneo: há que se aprender e instrumentalizar, há que se letrar para tal.

Ramos e Panozzo (2012, p. 39) observam que o conceito de letramento é, prioritariamente, sustentado na palavra. Contudo, essa concepção é redimensionada na noção de *multiletramento* (ROJO, 2009), que acolhe as possibilidades atuais de letramento, pois

o leitor contemporâneo defronta-se com imagens, sons, movimentos e com a escrita. Elementos diversos: visuais, sonoros, gestuais, linguísticos que - combinados - alteram conceitos como o de letramento. A leitura abriga distintas linguagens, e suas combinações estão presentes no mundo sociocultural em fronteiras alargadas e cambiantes [...] (RAMOS e PANOZZO, 2012, p. 40).

Enquanto se atualiza o conceito de letramento, o percurso do continente à ilha ganha cores e desafios. Renova-se o poético, que passa a ser reinventado a partir do recurso a códigos diversos e da sua interlocução, criando uma nova leitura e demandando a existência de um novo leitor para a poesia, capaz de estabelecer pontes, criar embarcações, nadar em águas desiguais. O texto provê materiais diversos para essa realização, num sincretismo de linguagens. Se a poesia é uma ilha, talvez possamos dizer que é cercada de linguagem por todos os lados, e que se situa na confluência das trilhas desenhadas pelas águas plurais do texto oceano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.*
Vinicius de Moraes (1986b, p. 96)

Embora tenha chegado um tempo oportuno para respostas, sempre é lícito formularmos indagações diante do extraordinário que desconhecemos e mesmo do que pensamos conhecer. Como o artesão diante da coisa construída, volto a perguntar do que se faz o poético, arriscando uma resposta. O nascedouro do poético é, provavelmente, o olhar humano que se admira, que se assombra e se surpreende, quando confere estatuto de poeticidade a determinado elemento ou manifestação; e quando, buscando uma linguagem nova, materializa sua surpresa diante do extraordinário que se esconde no simples e corriqueiro.

Se, por um lado, o homem é autor do poético, por outro, o poético desempenha a autoria do sujeito, inaugurando sua humanidade. Cada criança reinventa o poético da linguagem e da sua realidade, enquanto aprende o descolamento que rege a relação entre o mundo concreto e seus significados sociais e culturais. A poesia, assim, nutre-se do olhar infantil, que se dedica a dar sentido ao novo. Todo exercício poético busca reencontrar essa perspectiva inaugural sobre o mundo e as coisas, reinaugurando também a linguagem.

Qual seria então o lugar do letramento poético na formação do sujeito infantil? Ao investir no letramento para a poesia, fica-se mais perto de garantir um quintal onde a infância possa brincar com as palavras e suas possibilidades, permitindo que o ser em formação encontre na escrita o poético que lê no seu mundo e na sua vida. Agora mesmo, o mundo está respondendo a inquietações e a dúvidas, demonstrando algo que desconheço ou ignoro, até o momento em que me pergunto a respeito. Escutando as respostas do mundo às questões que talvez ainda não tenham sido formuladas, acredito na importância e nos efeitos da poesia na formação humana, porque o poético nos ajuda a viver, enquanto nos conduz à experiência da incerteza e da pergunta.

Buscando avaliar a convergência das rotas, é possível vislumbrar um panorama geral desse percurso dedicado ao letramento poético. Lancei-me a essa construção com a matéria do

tempo, com a cal das experiências cotidianas e com a argamassa das dúvidas, para projetar e arquitetar um quintal onde o leitor infantil pudesse brincar de poesia. Tijolos, suor e esquadrias. Os espaços edificados habitam o operário em construção, a edificação é tão artesanal quanto o artesão.

A construção pediu estrutura firme, mas também leveza e porosidade, e precisou resguardar aberturas, para que o espaço inventado fosse tomado da liberdade que gesta a poesia. Inicialmente, perguntei-me acerca do poético e sua constituição, para, enfim, voltar-me à formação do sujeito letrado em poesia, capaz de interagir com o poético e produzir poesia, capaz de fruir o poema. Busquei, pois, investigar a concepção do poético implícita em obras do acervo PNBE 2010 e a sua apropriação por um grupo de leitores em processo, com o fim de problematizar a constituição do sujeito letrado em poesia.

Para a consecução desta meta, tracei os seguintes objetivos: discutir a concretização do processo de leitura, suas implicações à formação do ser humano e seus usos sociais, abordando também as políticas públicas voltadas à promoção da leitura para a infância; analisar obras poéticas veiculadas pelo PNBE no ano de 2010, investigando a concepção do poético para elucidar as propostas de leitura subjacentes e evidenciar possibilidades de atribuição de sentido para as mesmas; explicitar o percurso de leitores no encontro com textos pertencentes ao acervo PNBE 2010 e na significação dos mesmos, a partir da aplicação de roteiros de leitura a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Bento Gonçalves, no interior do projeto *Brincadências poéticas*.

Para tanto, no primeiro momento, investiguei o fenômeno da leitura como prática intersubjetiva, social e histórica. No decorrer das *Brincadências*, a leitura do poético cultivou essa concepção, promovendo a interação entre sujeitos, seja no interior do texto, seja fora dele, entre pares e entre leitores e mediadora. Além disso, as vivências de leitura privilegiaram, em sala de aula, uma prática leitora que cumpre funções na sociedade, dentre as quais, informar, sensibilizar e deleitar, e que pertence à esfera do lúdico, por não almejar resultados concretos imediatos. Desfazendo o equívoco que costuma pautar o uso escolarizado do texto literário, a proposta foi norteada pela gratuidade, de modo coerente com a função que a arte exerce fora da escola. Além disso, a leitura do poético se concretizou como prática histórica, por viabilizar a construção de determinados sentidos em um tempo e espaço específicos, por determinados leitores, que mergulharam no poético portando as experiências e expectativas construídas no contexto que abriga sua existência.

A partir de Iser, a leitura foi percebida como um processo dialógico que coloca em interação o texto e o leitor: o primeiro, como um espaço denso repleto de territórios

desocupados; o segundo, como o transeunte que, com sua ação, ocupa esses territórios, numa coautoria do texto, tomando parte em uma ação entre sujeitos e transformando a si mesmo enquanto atua sobre a palavra. Como prática social, o processamento da leitura foi focado centralmente na ideia de letramento, que coloca ao cenário educacional a questão da transitividade do verbo ler, apontando para as especificidades dos gêneros textuais nos usos sociais da língua, sejam eles de cunho utilitário ou literário. Lançando um olhar geral para a leitura como prática política, fiz um sobrevoo às políticas públicas preocupadas com a promoção da leitura, focando, especificamente, no PNBE, programa que busca dotar os acervos literários das bibliotecas públicas escolares do País.

No momento posterior, detive-me sobre as especificidades que dão ao texto o estatuto de poético, verificando sua concretização enquanto “jogo” que provoca o leitor, seja no nível do significante, seja no nível do significado, seja em ambos. A seguir, desenhei o projeto *Brincadências poéticas*, dedicado a promover encontros de leitura de poesia junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Fenavinho, situada em Bento Gonçalves. Para tanto, dez poemas do acervo PNBE 2010 foram selecionados e analisados em sua proposta poética, bem como organizados segundo um percurso de apropriação. O itinerário partiu da musicalidade, o nível mais concreto e familiar de captura do texto poético e, depois de um nível intermediário, enfocou a instância imagética, que envolveu relações mais complexas entre os dados textuais. Por fim, compreendeu a visualidade da página, pela disposição diferenciada do texto verbal, como outra dimensão possível para a constituição do poético.

A trajetória iniciou, pois, com elementos concretos, o som e o ritmo, e finalizou-se também de maneira predominantemente concreta, porém, de outro modo, a saber, destacando a configuração visual das palavras na página. O planejamento desdobrou-se de modo intencionalmente espiralado, buscando articulações que favoreceram o letramento poético, isto é, instrumentalizando o leitor a tornar-se leitor de poesia, possibilitando-lhe familiarizar-se com os recursos empregados, explorar a natureza do poético e, assim, melhor fruir a poesia feita de palavras. Essa sistematização subsidiou as propostas de leitura poética no interior das *Brincadências*, visando à ampliação dos horizontes dos leitores em torno do poético e a sua progressiva formação como letrados em poesia.

Em meio a esse percurso, intervieram brinquedos poéticos, elementos que identificaram a poesia ao exercício lúdico: o balanço, o eco, os obstáculos linguísticos, quando se pensa na musicalidade do texto; o espelho, o quebra-cabeça, o faz-de-conta, o esconde-acha em meio às palavras, quando o foco é a constituição imagética do texto.

Explorando de maneira mediada esses brinquedos, o leitor pode lidar de modo cada vez mais autônomo com eles, para que a leitura poética seja vivida como deleite. Eles preenchem de possibilidades as “terras de ninguém” do texto, “guardando” um lugar ativo para o ingresso e a atuação do leitor.

No terceiro momento do estudo, meu olhar deteve-se sobre leitores reais: os alunos do 4º ano 41 da EMEF Fenavinho, que constituíram o grupo de leitores do projeto *Brincadências poéticas*, buscando compreender seu contexto sociocultural e percebê-los como sujeitos do aprender. Passei, então, a relatar as vivências que tiveram lugar ao longo das dez sessões de leitura poética, destacando as propostas desenvolvidas tendo em vista a competência poética e alguns dos resultados construídos na direção do letramento poético, como competência para interagir com o poema e produzir poesia. Cada *Brincadência* organizou-se em torno de alguns momentos: o *brinconvite*, no qual foram realizadas brincadeiras que convidaram ao poema; o *brincadeler*, quando se deu o encontro com o poema, através da leitura; o *brinconversar*, dedicado à discussão e análise do poema, buscando aprofundar a compreensão e levar à interpretação do mesmo; por fim, o *brincriar*, destinado a propiciar um espaço de experimentação e criação poética, a partir do vivenciado na leitura.

A seguir, foram explicitadas as estratégias empregadas para a mediação da leitura, que também revelaram a necessidade de um percurso de amadurecimento, buscando a superação do imediatismo e do direcionamento autoritário e instaurando espaços provocativos para a atuação do sujeito. Por fim, procurei trazer à tona os elementos do poético submersos nos discursos dos leitores. Uma escuta atenta às vozes desses leitores revelou que a infância tende a aderir ao poético que resulta, sobretudo, do cotidiano e suas transgressões (por meio da tensão entre o conhecido e o estranho, entre a restrição e a liberdade), do humor (seja por meio da exploração dos sons da língua, do *nonsense* ou das palavras proibidas ou indesejáveis) e dos jogos de sentido (que se concretizam, por exemplo, em ambiguidade, disfarce e hibridismo do texto poético). As características plurais do texto literário infantil qualificam a instauração do poético, naturalmente adormecido no mundo das pessoas, dos seres e das coisas. Assim, o ser letrado em poesia é aquele que sabe que o poético não está apenas nas letras sobre a folha de papel, aquele que lê o poético no mundo. Nesse sentido, o poema que busca dialogar com a criança constrói sua poeticidade solidarizando-se com o olhar infantil, seja buscando a concretude dos sons, seja traduzindo em imagens as abstrações.

As vivências de leitura poética contribuíram para dar corpo à ideia de poesia que as crianças tinham, delineando para ela contornos mais nítidos e oferecendo concretude a uma noção antes vaga e redutora. As experiências vividas contribuíram também para revelar aos

interlocutores que esse corpo chamado poesia anda por aí, e é dotado de vida, movimento e transparência. Se, inicialmente, poesia era sinônimo de rima, brincando com o poético, os leitores puderam ver como ele é camaleônico: pode resultar de parentescos sonoros diversos, de imagens, da espacialidade, combinando recursos num sem fim de possibilidades. As crianças também aprenderam que a estranheza revela a poesia, quando se olha bem para ela.

Para mim, as vivências de poesia trouxeram oportunidades de interlocução, renovando o espanto diante da poeticidade e dos seus efeitos. Explorando os limites do quintal poético, inventando brinquedos a partir de recursos precários, entregando-se com euforia à possibilidade, as crianças me ensinaram: onde a poesia se encontra com o contentamento; como descalçar os pés para brincar no quintal poético; que é preciso encontrar refúgios de solidão nesse quintal de leitura solidária. Com as crianças, celebrei achados poéticos e aprendi outra lição difícil, desta vez sobre a mediação poética: é imprescindível que o mediador se ausente, saia de cena, vigie à distância; ele precisa inventar silêncios que possam tecer a rede onde o aprendiz apanhará o corpo fugidio da poesia. Isso é particularmente difícil quando existe uma preocupação excessiva com o resultado, com a resposta, com a rapidez do processo, que corrompe a gratuidade da experiência poética.

Na leitura cuidadosa das obras de poesia do PNBE, revela-se como leitor implícito um sujeito infantil que já acumula algumas experiências poéticas, que está disponível para explorar o brinquedo de palavras, e se deixa surpreender pela poeticidade. O interlocutor que os textos potencialmente (a)guardam chega sem pressa à página, examina os arredores, as pedras e os silêncios, as trilhas e os abismos. Ele talvez resulte de uma mescla de dois leitores, aliando duas atitudes distintas: o leitor extensivo que, numa atuação marcada pela interatividade, abre e sobrepõe janelas, passeia ao sabor dos ventos através da superfície da página, desobedece a linha e o verso, segue simultaneamente diversos *links* para depois abandoná-los, investiga as margens das palavras, inaugura suas interfaces; e o leitor intensivo, que assume atitude contemplativa e tateia a linha com cautela, olha atento para o fundo do texto, buscando através das palavras o próprio reflexo, perscruta o poço de cada palavra, escuta seus ecos surpreendentes, repete-os para que confessem sua poeticidade. Esse leitor esperado não está pronto de fato, mas precisa do texto e das suas demandas, para continuar nascendo.

Por isso, letrar para a poesia é processo que carece de intencionalidade e constância para se concretizar. Apenas ler não é o bastante. É preciso abrir um espaço que tenha pousos e horizontes, para que esse leitor possa aprender o voo através das malhas do texto poético. Letramento poético significa, em outras palavras, possibilitar que o leitor seja leitor de poesia,

viabilizando o acesso à chave de leitura, o exercício de coautoria que autoriza o leitor a atribuir de fato sentido ao poético. Falar desse processo de aprendizagem da poesia, tão caro à infância, é também falar de aprendizado da linguagem e do aprendizado da introspecção, pois, ao condensar diversos sentidos em um restrito espaço gráfico, o texto poético exige a mobilização do conteúdo intelectual e afetivo construído previamente pelo leitor, além de um ajustamento contínuo da compreensão, no decorrer da leitura. Como se vê, o processo de letramento que se faz por meio do texto poético assume uma configuração singular, pois abarca uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e supõe uma forma específica de assegurar a interação efetiva e autônoma do leitor.

A criança relaciona-se com o mundo por meio da sensibilidade poética antes de aprender as letras. No entanto, que espaços e tempos têm sido oferecidos à criança para que ela traga para o interior da escola as questões e inquietudes que integram essa etapa da vida? Têm sido acolhidas na escola as “peraltagens” da infância ou temos sido apenas a “polícia dos adultos”? A exploração do texto poético na escola pode representar, nesse sentido, uma possibilidade de as práticas escolarizadas acolherem o ser infantil, respeitando sua maneira de perceber o mundo e desafiando-o a desenvolver sua sensibilidade estética e sua linguagem. Junto ao ser infantil, os efeitos da poesia revelam um potencial mobilizador de inquietações, que podem contribuir para o amadurecimento cognitivo e subjetivo da criança.

Para o ato de brincar, convergem as múltiplas maneiras de a infância ver e interpretar a realidade. Assim, o desafio é aprender sobre as crianças e com elas modos de compreender o mundo concreto e subjetivo e de dar sentido à experiência humana nesse mundo. O ser infantil tem, pois, o direito de encontrar, na palavra presente na escola, aquilo que está na sua infância, na sua vida. Com seus fios de possibilidades, a poesia pode enlaçar o cotidiano infantil e lúdico às práticas escolares, revitalizando-as e auxiliando-as a cumprirem sua função formativa, que não se limita ao ensino de regras, conteúdos específicos ou informações, mas que diz respeito ao humano e sua natureza, de modo amplo e profundo.

Exercitando a poesia, a escola pode romper com sua artificialidade e oferecer, em meio a paredes fechadas e grades curriculares, um espaço de construção, um abrigo para que a infância possa ser vivida em liberdade. Ao permitir que o poético se faça presente em suas práticas habituais, de modo sistemático e contínuo, a escola contribui para capacitar o sujeito a formular suas perguntas vida afora, fornecendo-lhe recursos para lidar com a surpresa e a inquietação, com as frustrações e instabilidades que são parte da experiência humana e tão bem habitam o estado poético.

Para tanto, é preciso que haja um quintal onde o letramento possa frutificar. Um jardim não seria suficiente: é demasiadamente cultivado para acolher as desobediências do poético. As flores são frágeis, só admitem a contemplação; as plantas domadas, os canteiros delimitados, as pedras arrumadas, as trilhas estreitas dizem aos pés por onde passar. Um jardim fica à frente da casa, exhibe-se para ser observado, não é bom lugar para esconderijos, descobrimentos e exercícios de liberdade. É indispensável um quintal para abrigar passos fora da trilha e trilhas não calculadas; para suportar que as pedras sejam trocadas de lugar, que as flores sejam colhidas com displicência e a grama pisoteada. Esse quintal necessário à poesia pode nascer dos materiais abandonados na biblioteca e de encantamentos esquecidos nos olhares de professores e alunos.

Para que um terreno abandonado se torne quintal, alguns investimentos são necessários: precisa-se de um território mais ou menos delimitado, mas de onde se vislumbrem horizontes; de uma extensão aos fundos da casa, mas que seja, ao mesmo tempo, suficientemente aberta e íntima; de um espaço familiar, mas recolhido o bastante para sustentar a leveza da liberdade, protegida do controle dos adultos; de um espaço onde o vazio e os brinquedos forneçam ensejos um ao outro. Em suma, há que ser previsto um tempo e um espaço propícios, disponibilizados brinquedos poéticos instigantes, promovido o encontro entre os sujeitos e tais brinquedos para que o poético se mostre, provocando a exploração das possibilidades, a contemplação e a atuação diante da poesia.

Desde a cerca que limita o quintal, os horizontes se deslocam, no decorrer do crescimento, conforme o ponto de vista que adotamos, conforme a visibilidade do dia... Assim também os horizontes de leitura deslocam-se para diante enquanto são perseguidos, a partir de desafios lúdicos e estéticos. Esses desafios vão desenhando um leitor mais exigente e autônomo, que possa se valer da poesia como deleite e como lugar para seus enfrentamentos pessoais e subjetivos. O letramento poético pode encontrar lugar na escola quando se proveem espaços para a invenção da poesia, renovando os recursos disponíveis e investindo de novo olhar as possibilidades corriqueiras.

Em sintonia com os modos contemporâneos de ler, a leitura poética a partir dos títulos selecionados pelo PNBE 2010 prioriza recursos lúdicos que dialogam interativamente com a infância, distanciando-se da tradição escolar pautada no uso utilitário da literatura e propondo a poesia como brinquedo linguístico. A exploração dos sons da língua, o aproveitamento do material folclórico, a tensão entre o familiar e o desconhecido, a utilização da espacialidade da página e o emprego do humor são alguns dos recursos que atualizam a poesia destinada à criança e demandam do leitor uma atuação ativa.

À parte os méritos de viabilizar o acesso da comunidade escolar a obras poéticas de qualidade, o Programa tem o desafio de consolidar práticas de uso e aproveitamento coletivo e individual dos acervos no espaço escolar. Outra ressalva ao Programa, considerando a necessidade de mediação da leitura, é que a quantidade de exemplares disponível desfavorece o trabalho com o livro em classes de alunos, levando ao uso da reprografia e restringindo o contato dos leitores visados com o objeto livro, dado que minimiza as potencialidades de fruição estética oferecidas pelas obras.

Tendo em vista o letramento poético, um percurso possível desenha-se a partir da sonoridade, passando pela imagem e pela espacialidade, favorecendo a progressiva instrumentalização do leitor para lidar com o poético e tornar-se letrado em poesia. Nas manifestações de Curió, através do quintal poético, por exemplo, é possível ler uma trajetória de amadurecimento na relação do sujeito com a poesia. As pegadas refazem esse itinerário no qual a criança vai habitando e tornando familiar o obscuro espaço da poeticidade: *Eu senti que o cavalo vai galopando (Brincadência 2). Eu não sei o que dizer (Brincadência 3). As palavras podem combinar de vários jeitos. (Brincadência 4). (...) É estranho... só muda algumas coisas e muda tudo... (Brincadência 5). A gente imagina coisas... E brinca com essas imaginações (Brincadência 5). Eu pensei em crianças brincando com uma pipa feita com papel e os passarinhos passando por baixo e por cima e pelos lados dela (Brincadência 8). Eu aprendi a fazer poesias diferentes e criar coisas legais (Brincadência 10).*

Ao ser tocado pela experiência, o sujeito dá testemunho dela. As falas elucidam a passagem do sentir ao espanto, à estranheza, ao imaginar, ao pensar, ao criar, parecendo captar o surgimento de um sujeito letrado em poesia, que transita entre a sensibilidade e a razão, o silêncio (*Eu não sei o que dizer*) e a palavra, a leitura e a autoria. Quando se diz capaz de fazer poesias diferentes, o sujeito assume a diversidade da poesia e sua imprevisibilidade. Então, é como se, fugindo ao padrão, destoando dos modelos, fizesse pequenas mágicas, para *criar coisas legais*. As falas também explicitam a consciência do aprendizado e a lucidez que torna visível o poético, como experiência vivida.

Além de viver o poético “de dentro” do poema, seja lendo ou escrevendo, também foi importante falar sobre ele, examiná-lo estando “de fora”, desde as partes ao todo e vice-versa. Nesse aspecto, a formação de um grupo de interlocução pareceu decisiva e conversar sobre o texto garantiu que a leitura saísse do vazio e do monólogo. Algumas produções, nascidas das *Brincadências poéticas*, por sua vez, revelam a familiaridade dos autores com a poesia e se mostram emissárias de um poético da simplicidade, inventado no cotidiano e nas relações entre os sujeitos e os outros: *Quando vejo/ Quando vejo/ uma bolacha/ lembro da mulher/ do*

caixa que/ se chama Natacha/ lembro que ela se/ acha acha acha acha (Guará-pitanga, Rolinha e Bem-te-vi). *Pedra de jeito bonito/ eu ofereço a você só se/ você casar comigo* (Cacatua e Gaivota). *Um campo lilás/ onde a gente/ fica em paz* (Patativa, Gralha e Maracanã). *A aranha sobe e desce/ todo dia essa subida/ todo dia essa descida./ - subir ou descer?/ espero que um dia me decida./ Vivo fazendo teias/ Sou perigosa e às vezes vaidosa/ tenho meus altos e baixos.../ Subo ou desço?* (Bem-te-vi e Pintassilgo). A seleção e ordenação singular das palavras, a criação intencional de um efeito específico, de riso ou sensibilização, a instauração de silêncios propositais, tendo em vista o poético, a tentativa de ultrapassar lugares comuns são alguns dos procedimentos que dão visibilidade ao processo de letrar-se para a poesia, experimentado no nível da produção.

A tomada de textos poéticos do PNBE que, em sua maioria estavam adormecidos na biblioteca escolar ou ainda presos a caixas, inaugurou essa construção destinada a abrigar o poético e o seu leitor. Outras estratégias foram alinhadas e contribuíram para dar ao projeto as feições de uma edificação a muitas mãos: a ludicidade; a instalação de um ritual; um espaço de interação e equidade, uma arena para o desenrolar da “luta com as palavras”; um pacto de partilha e generosidade na comunhão das descobertas e ideias; um lugar para demarcar o universo poético, a partir dos recursos constatados e das experimentações. Nesse contexto, o fazer do mediador, leitor e problematizador, esforça-se para se equilibrar na tensão entre a quietude e a interação, entre o silêncio e o trânsito das palavras.

O mundo segue dando respostas para as quais ainda não temos perguntas. E há perguntas carecendo de um olhar investigativo que desvele possibilidades de compreensão, em relação ao poético. O espaço de reflexão que o presente estudo concretiza é pequeno, pois há muitas questões que merecem ser discutidas em relação a este tema. Porém, trata-se de um esforço consciente na direção de buscar compreender melhor o poético e a sua construção no território da infância escolarizada.

Por dentro do quintal inventado nesta investigação, sob as tintas coloridas da esperança, em meio ao ruflar das asas e às notas festivas dos cantos dos pássaros, estão as imperfeições, os improvisos, os arranjos precários, as ligações falhas, mas também os achados e os acertos. Não há como recomeçar do início, derrubar paredes, implodir estruturas. Talvez haja arestas mal aparadas, portas estreitas e degraus para o nada. No entanto, o escondido e o aparente, o interno e o exterior compõem o espaço edificado, de modo que não se pode prescindir de um dos lados: ambos constituem a contraditoriedade, as lacunas (o vazio) e a complexidade (o cheio) de um lugar construído sob a lei da poesia, para que a infância, com seus cantos, cores e voos, possa ali ser habitada, em estado de letramento poético.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). Apresentação. In: *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a.

_____; _____. Uma história a ser contada. In: *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Ars Poetica, 1995.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?*. Rio de Janeiro: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997.

ANDERSEN, Hans Christian. *A pequena sereia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2004. Coleção Contos de Andersen.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. Aula de português. In: _____. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002a.

_____. Certas palavras. In: _____. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

_____. Procura da poesia. In: _____. *Antologia poética*. Organizada pelo autor. 53. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Ricardo. *Cultura da Terra: o livro de folclore da Cargill*. Ilustrações do autor. São Paulo: Fundação Cargill, 2003. Coleção fura bolo.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Traduções de José Joaquim Moura Ramos et. al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BANDEIRA, Manuel. *Bandeira a vida inteira*. Rio de Janeiro: Alumbramento, 1986.

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão: poesia quase toda*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. *Livro sobre nada*. Ilustrações de Wega Nery. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Exercícios de ser criança*. Bordados de Antônia Sulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. Memória de Leituras: O canto dentro das palavras. Entrevista. In: *LeituraS*. Ano II; nº 2; Março de 2007; p. 14-16.

_____. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010a.

_____. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010b.

BENTO GONÇALVES. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica (2012-2014)*: Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho. Bento Gonçalves, 2012.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____; AGUIAR, Vera T. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. FNDE. Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE. Edital PNBE 2010. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 23/07/2014.

_____. Plano Nacional do Livro e Leitura: PNLL. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/upload/PNLL_1185372866.pdf>. Acesso em 23/07/2014.

_____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em 16/01/2015.

BUARQUE, Chico. João e Maria. In: _____. *Perfil*. Manaus: Universal Music, p1993. 1 disco sonoro.

_____. As vitrines. In: *Chico 50 anos: O trovador*. Manaus: Universal Music, p1994a. 1 disco sonoro.

_____. Cotidiano. In: *Chico 50 anos: O trovador*. Manaus: Universal Music, p1994b. 1 disco sonoro.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÍCERO, Antonio. *Guardar: Poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Moura; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

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

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DILTHEY, Wilhelm. *Poética*. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1961.

DRIEMEYER, Kitty. A trote, a galope, a passo. In: *Conversa de bicho*. Porto Alegre: Kitty Driemeyer, p2004. 1 disco sonoro.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1987.

FERNANDES, Millôr. *Hai-Kais*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FISCHER, Ernst. A função da arte. In: VELHO, Gilberto (org.). *Sociologia da arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. V.1.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: mar. 2015.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: <<http://migre.me/aGyT6>>. Acesso em: jan. 2013.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, v. 1, 1996.

_____. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução de Maria Angela Aguiar. Série Traduções dos Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS. Porto Alegre, Vol. 3, Nº 2, mar./1999.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: ____ et al.; *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad.: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; p. 43-61.

KIRINUS, Glória. *Syntomas de poesia na infância*. São Paulo: Paulinas, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi. In: *Revista brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002a Nº 19; p. 20-28.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

LISBOA, Henriqueta. O menino do velocípede. In: _____. *O menino poeta: Obra Completa*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Peirópolis, 2008.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LLOSA, Mario Vargas. A literatura e a vida. In: *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2005.

LUCINDA, Elisa. *A menina transparente*. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MONTERO, Rosa. *A louca da casa*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MORAES, Vinicius de. Poética (II). In: *Poesia completa & prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986a.

_____. *O operário em construção*. Lisboa: D. Quixote, 1986b.

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica em obras literárias. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012.

MURRAY, Roseana. Receita de acordar palavras. In: _____. *Receitas de olhar*. Ilustrações de Elvira Vigna. 3. ed. São Paulo: FTD, 1999a.

MURRAY, Roseana. Receita de viajar no tempo. In: _____. *Receitas de olhar*. Ilustrações de Elvira Vigna. 3. ed. São Paulo: FTD, 1999b.

NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

PAES, José Paulo. Poesia e prosa. In: _____. *Vejam como eu sei escrever*. São Paulo. Ática, 2001.

_____. Convite. In: _____. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 5. ed. 1990.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan/abr de

2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 07/04/2011.

PAIVA, Aparecida [et al.]. *Literatura na infância: imagens e palavras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf> Acesso em 07/04/2011.

_____. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. In: Revista *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012.

PALAVRA CANTADA. Eco. In: *Pé com pé*. Produzido por Sandra Peres e Paulo Tatit. São Paulo: MCD, p2005. 2 discos sonoros.

_____. Bichinho. In: *Brincadeiras Musicais 3D*. Produzido por: Sandra Peres, Paulo Tatit e TeleImage. São Paulo: MCD, p2011. 1 DVD

PAULINO, Graça et. al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: *Braga*: Revista Portuguesa de Educação, p. 47-62, 2004.

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. 3. ed.; 12ª reimpressão. México: Fondo de Cultura Economica, 1998.

PESSOA, Fernando. *Poesias*. Organização de Sueli Tomazini Cassal. Porto Alegre: L&PM, 1996.

_____. *Poemas de Ricardo Reis*. Portal Domínio Público. Ministério da Educação: 2014, 52p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000005.pdf>> Acesso em: 18/09/2014.

_____. *O guardador de rebanhos e outros poemas* (por Alberto Caeiro). São Paulo: Landy Editora, 2006.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad.: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PISA. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em agosto/2014.

POUND, Ezra Loomis. *A arte da poesia: ensaios escolhidos*. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Coultrix, 1991.

PRADO, Adélia. *Bagagem*. Ed. revisada. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

PROLEITURA. Poesia para crianças. Assis, UNESP – FCLAs, v.2, n.7, out. 2005.

QUINTANA, Mario. *Os poemas*. In: _____. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

_____. *Caderno H*. Organização de Tânia Franco Carvalhal. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Aparecida. Apresentação ao Dossiê - Educação Literária: Políticas Públicas de leitura, leituras e formação de leitores. In: Revista *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.297-300, set./dez. 2012.

_____; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Poesia infantil contemporânea: entre o sertanejo e o medieval. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís (Org.). *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____; _____. Leitura da literatura infantil como possibilidade de multiletramento. In: Revista *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.15, n.1, p. 39-63, jan./jun. 2012.

RICARDO, Cassiano. Poética. In: *Jeremias sem-chorar*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

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

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, João Guimarães. Noites do Sertão: Buriti. In: _____. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 1, 1994b.

_____. Grande sertão: veredas. In: _____. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 2, 1994a.

_____. *Tutaméia (Terceiras estórias)*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

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

_____; MÜGGE, Ernani et al. *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. Lisboa: Caminho, 1982.

_____. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCLIAR, Moacyr. *A palavra mágica*. São Paulo: Moderna, 2007.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: Revista *Pátio*. Artmed, n. 29, fevereiro de 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCLIAR, Moacir. *A palavra mágica*. São Paulo: Moderna, 2007. Série: A palavra é sua.

TASCA, Marli Cristina. Palavras. In: DA ROLT, Clóvis et al. *Calendário: antologia poética do Grupo Neblina*. Bento Gonçalves, 2006.

TINIANOV, Iuri. *O problema da linguagem poética I: o ritmo como fator construtivo do verso*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

Obras poéticas do PNBE 2010

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A cor de cada um*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BANDEIRA, Manuel. *Berimbau e outros poemas*. Seleção de Elias José. Ilustrações de Graça Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. *As meninas e o poeta*. Organização de Elias José. Ilustrações de Graça Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2009.

BARROS, Manoel de. *O fazedor de amanhecer*. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

BERNARDI JÚNIOR, Hermes. *E um rinoceronte dobrado*. Ilustrações de Guto Lins. Porto Alegre: Projeto, 2008.

BELÉM, Valéria. *Feita de pano*. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP Gráfica, 2009.

BRITO, Alexandre. *Circo mágico: poemas circenses para gente pequena, média e grande*. Ilustrações de Eduardo Vieira da Cunha. Porto Alegre: Projeto, 2007.

CAMARGO, Dilan. *Brinciar*. Ilustrações de Joãocaré. Porto Alegre: Projeto, 2007.

CAPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Ilustrações de Caulos. 36 ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

CARUSO, Carla. *Poemas para assombrar*. Ilustrações da autora. Cajamar, SP: Escala Integrada, 2009.

COELHO, Ronaldo Simões. *Bichos*. Ilustrações de Angela-Lago. Belo Horizonte: Aletria, 2009.

CORREIA, Almir. *Trava-língua, quebra-queixo, rema-rema, remelexo*. Ilustrações de Cláudia Ramos. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Eucanaã. *Poemas da Iara*. Ilustrações de Andrés Sandoval. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008.

GÖBEL, Anna. *Se um dia eu for embora*. Ilustrações da autora. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Lenice; HOLANDA, Arlene. *Duelo danado de Dandão e Dedé: cantoria em trava-línguas*. Ilustrações de Andrea Ebert. São Paulo: Elementar, 2009.

JOSÉ, Elias. *Bicho que te quero livre*. Ilustrações de Ana Raquel. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. Coleção Girassol.

_____. *Lua no brejo*. Ilustrações de Graça Lima. Porto Alegre: Projeto, 2007.

LALAU. *Japonesinhos*. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Print House, 2008.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

MURRAY, Roseana. *Fardo de carinho*. Ilustrações de Elvira Vigna. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Lê, 2009.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

ORTHOF, Sylvia. *Ervilina e o Princês: ou deu a louca em Ervilina*. Ilustrações de Laura Castilhos. Porto Alegre: Projeto, 2009.

PAES, José Paulo. *Lé com cré*. Ilustrações de Alcy. São Paulo: Abril, 2009.

PAIXÃO, Fernando. *Dia brinquedo*. Ilustrações Suppa. São Paulo: Abril, 2009.

QUINTANA, Mário. *Só meu*. Ilustrações de Orlando. São Paulo: Global, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Anacleto*. Ilustrações de Júlia Bianchi. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

REZENDE, Maria Valéria. *No risco do caracol*. Ilustrações de Marlette Menezes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUIZ S., Alice; REZENDE, Maria Valéria. *Conversa de passarinhos: haikais*; Ilustrações de Fê. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, José. *Rimas da floresta: poesia para os animais ameaçados pelo homem*. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Peirópolis, 2007.

APÊNDICE A – PRIMEIRA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 06/08/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: sondagem por meio da exploração do poema “Nó em pingo d’água” (Fernando Paixão, In: *Dia brinquedo*, p. 11)

1) Brinconvite

- a) Explorar do título do poema, levantando hipóteses: alguém já viu nó em pingo d’água? Será possível dar nó em pingo d’água? O que quer dizer a expressão “dar nó em pingo d’água”?
- b) Pingar uma gota de água na palma da mão direita de cada um. Solicitar que pensem nas sensações provocadas, se seria possível dar um nó nesse pingo e que descrevam o que pensaram e sentiram.

2) Brincadeler

- a) Visualizar, ouvir e ler o poema, na cópia recebida individualmente.



“Nó em pingo d’água”

(Fernando Paixão, In: *Dia brinquedo*, p. 11)

b) Levantar a compreensão inicial do texto, explicitando o que faz dele um texto poético.

3) *Brinconversar*

a) Levantar o que pode ser percebido em termos de sonoridade na composição (ritmo e palavras que rimam ou combinam).

b) Representar o poema, empregando um pedaço de fio de lã ou barbante.

c) Provocar a reflexão a partir dos questionamentos:

- O que esse poema pretende ensinar a quem o está lendo? Perceber que há ações imperativas que sinalizam o tom prescritivo.

- Para que servem os nós? E um nó desse tipo que o poema anuncia, para quê serviria?

- Quem pode ver o nó que se dá em um pingo d'água? Por quê?

- Vocês “acreditam” no poema? O que significa “acreditar no poema”?

- Quem já caminhou na chuva? Por quê? Como foi a experiência?

- Quem já esteve com a cabeça nas nuvens? O que essa expressão quer dizer?

4) *Brinciar*

a) Pensar, comentar e registrar: “O dia em que eu dei nó em pingo d'água...”, registrando um dia em que fez ou viu algo tão difícil e improvável como dar um nó em pingo d'água.

b) Socializar os registros produzidos.

c) Sintetizar a vivência, a partir do questionamento: o que chamou mais sua atenção, em relação à poesia, durante a *Brincadência* de hoje?

APÊNDICE B – SEGUNDA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 14/09/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: ênfase à musicalidade (onomatopeia e ritmo), por meio da exploração do poema “A estrada e o cavalinho” (Sérgio Caparelli, In: *Boi da cara preta*, p. 30-31)

1) *Brinconvite*

- a) Ouvir a canção “A trote, a galope, a passo” (Kitty Driemeyer, 2004) e representar com o corpo o movimento do cavalo, em diferentes ritmos: trote, galope e passo:

A trote, a galope, a passo

(Kitty Driemeyer)

Vou passear com meu cavalo
 A trote, trote, a trote, trote
 Vou passear com meu cavalo
 A trote, trote, a trote, trote.
 Meu cavalo disparou:
 A galope, a galope
 Contra o vento também vou:
 A galope, a galope
 Corre, corre, Alazão:
 A galope, a galope
 Junto com minha canção:
 A galope, a galope...
 Devagar vai caminhando
 Meu cavalo vai andando
 Ele está muito cansado
 O seu passo é demorado
 Terminou o meu passeio
 Eu já vou puxar o freio.

- b) Formular hipóteses: para onde o cavalinho estava indo a galope? A trote? A passo?
 c) Questionar, para a compreensão da música:
 - Como fica a canção conforme a velocidade em que se move o cavalo?
 - Quando estamos a galope? A trote? A passo?
 - Quando o tempo se movimenta a galope? A trote? A passo?

2) *Brincadeler*

- a) Entregar uma cópia do poema “A estrada e o cavalinho” a cada aluno. Primeiramente, ouvir e acompanhar a leitura da mediadora. Depois, espontaneamente, ler o texto completo ou destacar trechos apreciados.

- b) Propor a leitura em forma de jogral, percebendo as vozes que intervêm no texto: o sujeito que observa a andança do cavalo, o som das patas do cavalo a cada verso, a fala do cavalo junto ao riacho.



“A estrada e o cavalinho” (Sérgio Caparelli, In: *Boi da cara preta*, p. 30-31)

- c) Questionar: o que sentiram na leitura do poema? O que entenderam na leitura do poema?

3) Brinconversar

- a) Realizar algumas indagações em torno do poema:

- Qual é a palavra que mais se repete no poema?
- Por que essa palavra aparece tantas vezes? O que ela quer dizer? Que efeito a repetição dessa palavra produz?
- Vamos imitar, com batidas de mão, o “pacatá” do cavalinho, procurando ritmar o poema e imitar o trotar do animal? Fazer sons com batidas no peito, nas coxas, com a língua e com a boca. Fazer o cavalo correr, lendo velozmente o texto; fazer o cavalo andar bem de-va-gar, lendo bem de-va-gar.
- Que som aparece com mais frequência, no poema?
- O que a presença desse som aberto (/a/) indica? Que relação existe entre esse som e o movimento do cavalinho, no poema?
- Por que o cavalinho corre tanto? Onde quer chegar? O que quer dizer a expressão “a estrada chama”?
- Quem fala no poema?

- Se a sombra está atrás, onde está o sol? Que hora do dia será?
- b) Representar o poema espontaneamente, com movimentos corporais, empregando cavalinhos de pau, recriando: o trajeto pela estrada, a parada para contemplar-se no espelho d'água, o retorno à estrada.

4) *Brinciar*

- a) Propor, como exercício poético, a continuidade do poema, a partir da sugestão abaixo:

*O cavalelino na estrada
Pacatá, pacatá,
Vai a galope me levar,
Pacatá, pacatá*

*O cavalelino na estrada
Pacatá, pacatá,
Vai a trote me levar,
Pacatá, pacatá*

*O cavalelino na estrada
Pacatá, pacatá,
Me leva a passear,
Pacatá, pacatá*

- b) Socializar as produções, espontaneamente, empregando movimentos e sons.
- c) Questionar, para fins de síntese: o que podemos destacar a respeito da poesia, a partir da *Brincadência* de hoje?

APÊNDICE C – TERCEIRA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 17/09/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: ênfase à musicalidade (reiteração de sons em aliterações), por meio da exploração do poema “Pintando o sete” (Sérgio Caparelli. In: *Boi da cara preta*, p. 7)

1) *Brinconvite*

a) Propor a brincadeira de trava-língua: colocar no quadro, em letras grandes, os seguintes trava-línguas, e desafiar a turma a dizê-los rapidamente, sem tropeçar:

O peito do pé de Pedro é preto

Quem disser que o peito do pé de Pedro não é preto

Tem o peito mais preto que o peito do pé de Pedro.

O pinto pia, a pia pinga.

Pinga a pia e o pinto pia.

Quanto mais o pinto pia, mais a pia pinga.

b) Questionar: qual é o som que mais se repete? Qual o efeito dessa repetição?

c) Apresentar a primeira palavra do título e levantar hipóteses:

- sobre o que vai falar este texto?

- O que significa a palavra “pintando”? O que será que vem depois dela, neste título?

Registrar as hipóteses no quadro.

d) Apresentar o complemento do título e levantar novas hipóteses:

- sobre o que vai falar este texto?

- Por que nossas hipóteses mudaram? A palavra “pintando”, nessa expressão, tem o sentido que costumamos dar a ela?

- O que significa a expressão “pintando o sete”? Quem já pintou o sete?

- Que outras expressões vocês conhecem em que as palavras adquirem outro significado, diferente daquele que costumamos usar?

e) Apresentar o poema com lacunas no lugar da letra /p/. Individualmente, cada aluno tentará ler e descobrir qual é a letra que está faltando, completando as lacunas.

Pintando o sete

(Sérgio Caparelli)

Um __inguço __ega o __ito

e __ita debaixo da __ita.

A __ita, com muita __inta,

__inta uma dúzia de __intos,

com __ingos __retos de tinta.

– E o __inguço?

– __inta o sete.

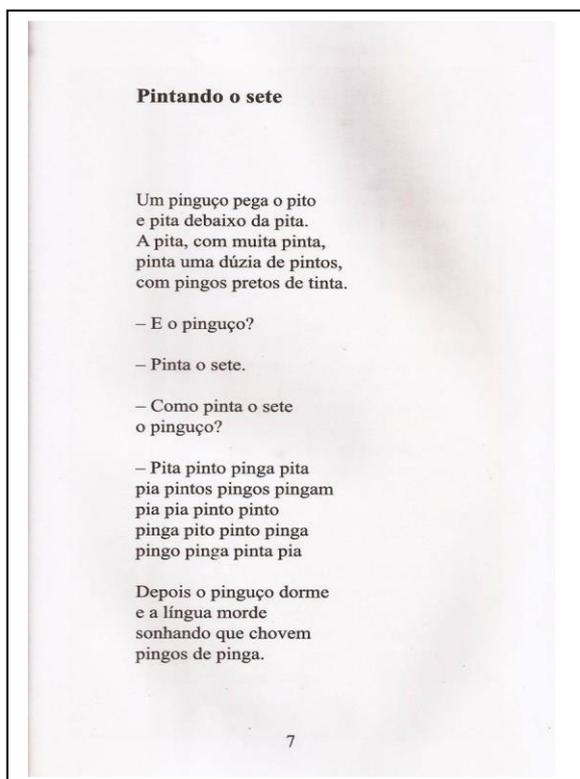
– Como __inta o sete
o __inguço?

– __ita __into __inga __ita
__ia __intos __ingos __ingam
__ia __ia __into __into
__inga __ito __into __inga
__ingo __inga __inta __ia

Depois o __inguço dorme
e a língua morde
sonhando que chovem
__ingos de __inga.

2) Brincadeler

a) Entregar a cada aluno uma cópia do poema, contrastando-o com o material completado.



“Pintando o sete” (Sérgio Caparelli. In: *Boi da cara preta*, p. 7)

b) Proceder à leitura oral e espontânea. Após, em grupos, destacar, na leitura, as diferentes vozes, sinalizadas pela presença dos travessões.

3) Brinconversar

a) Problematizar a leitura do poema, por meio de questionamentos:

- Por que o poema é engraçado?

- Há alguma palavra estranha nesse poema? Vamos descobrir o que significa? Primeiramente, formular hipóteses pelas relações com as outras palavras do texto. Após, buscar no dicionário.

- O poema se parece com os trava-línguas com que brincamos no início da *Brincadência*? Como?
- Quem consegue dizer sobre o que o poema está falando? Quem pintou o sete, nesse poema?
- Quem será que conversa, nesse poema?
- Por que a penúltima estrofe está tão atrapalhada? O que querem dizer essas palavras colocadas assim, parecendo não significar nada?
- Além da repetição do som /p/, que outros elementos podemos destacar nesse poema?
- Há outros sons que se repetem muitas vezes no meio das palavras? Perceber a presença reiterada do /i/ e do /n/.
- Há rimas nos versos? Onde estão?
- Há expressões em que as palavras têm um sentido diferente daquele empregado usualmente?

4) *Brinciar*

- a) Propor que a turma se organize em trios ou quartetos. Desafiar os grupos a contar uma história breve, empregando palavras que iniciam com a mesma letra e sons repetidos. Ilustrar as produções e trocá-las entre os grupos, para deleite.

APÊNDICE D – QUARTA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 27/09/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: ênfase à musicalidade (combinações de sons em rimas e assonâncias), por meio da exploração do poema “Jogo de bola” (Cecília Meireles. In: *Ou isto ou aquilo*, p. 17)

4) Brinconvite

a) Convidar a turma a dispor-se em círculo, com os alunos sentados no chão da sala de aula, sem as classes, passando uma bola entre si. Cada um que a recebe, deve dizer uma palavra que combina com BOLA, segundo o critério anunciado:

- associar-se no significado;
- rimar;
- começar com a mesma letra;
- apresentar a mesma vogal tônica;
- apresentar uma letra do meio igual;
- apresentar as mesmas vogais;
- apresentar as mesmas consoantes.

b) Registrar no quadro de giz as palavras ditas pelos alunos.

c) Após a brincadeira, retomar o registro e avaliar as maneiras de as palavras combinarem entre si.

d) Formular hipóteses para o poema que será lido, a partir do título “Jogo de bola”: quem irá aparecer? Que ações vão acontecer? Como o poema será?

e) Registrar as hipóteses no quadro de giz, para posterior contraste.

5) Brincadeler

a) Visualizar, ouvir e ler o poema recebido, em cópia individual.



“Jogo de bola” (Cecília Meireles. In: *Ou isto ou aquilo*, p. 17)

b) Questionar: o que vocês sentiram e entenderam na leitura desse poema? Qual parte mais chamou sua atenção?

3) *Brinconversar*

a) Mobilizar a compreensão do poema, a partir de alguns questionamentos:

- Qual é o brinquedo que aparece no poema? - De quem é a bola?
- Como ela é?
- O que ela faz?
- Quem joga a bola?
- Será que a Arabela e o Raul jogam juntos, no poema? Meninos e meninas podem brincar juntos de bola? Existem diferenças nas preferências dos meninos e das meninas no jogo da bola?
- Como esse poema se parece com os jogos de bola que vocês jogam?
- Será que há algo de parecido no jogo da bola e na leitura de poemas? O quê?

b) Voltar às hipóteses, retomando: quem apareceu no texto? Quais ações foram realizadas? Que recursos podem ser identificados no poema?

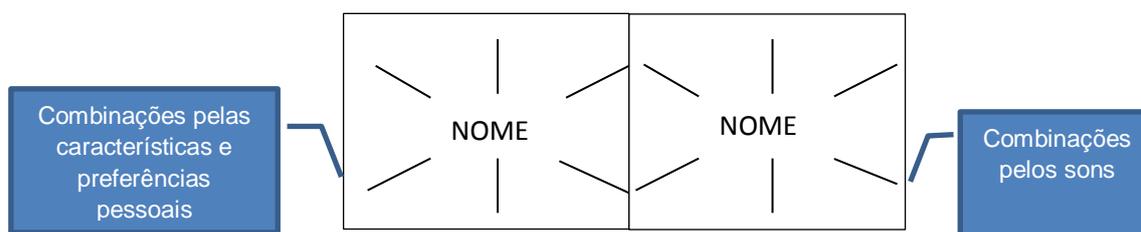
c) Em uma caixinha, estarão palavras do poema registradas em cartões (“bela”, “rola”, “mole”, “pula”, “amarela”, “azul”). A turma divide-se em seis grupos. Cada grupo vai pescar uma das palavras, lê-la e colocá-la em um painel, associando-a com ARABELA, RAUL ou BOLA. No momento em que colocar a palavra no painel, o aluno que representa o grupo deve explicar o porquê da sua escolha, no quê as palavras combinam.

d) Após a organização das palavras no painel, propor alguns questionamentos:

- Poderíamos organizar de outro jeito as palavras?
- As palavras coladas podem combinar com outras, além daquela que o grupo privilegiou?
- As combinações de palavras, nesse poema, são sempre rimas? Quem pode explicar?
- Retomar: que recurso apareceu para dar musicalidade ao poema do pinguço que pintava o sete (“Pintando o sete”, de Sérgio Caparelli)? Aqui também aparece isso? Como? Quem poderia exemplificar?
- Qual é a letra que aparece em todas as palavras do painel? O que será que a repetição dessa letra causa, que ideia ela nos passa?

4) *Brinciar*

a) Em uma folha dividida ao meio, cada criança vai escrever seu nome em cada metade e registrar, na primeira parte, “palavras que combinam comigo”, pelo sentido e, na segunda parte, “palavras que combinam com meu nome”, pelos sons. Abaixo, sugestão de esquema para a organização das palavras na folha.



- b) Em duplas, produzir um exercício de poesia envolvendo os nomes dos autores, empregando as palavras registradas no esquema de ambos. Socializar as produções, apresentando-as aos colegas.
- c) Questionar, a fim de possibilitar uma síntese geral: o que descobriram sobre a poesia durante a *Brincadência* de hoje?

APÊNDICE E – QUINTA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 04/10/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: ênfase a aspectos sonoros e imagéticos, para gerar humor, por meio da exploração do poema “Telefone sem fio” (Dilan Camargo. In: *Brinciar*, p. 8-9)

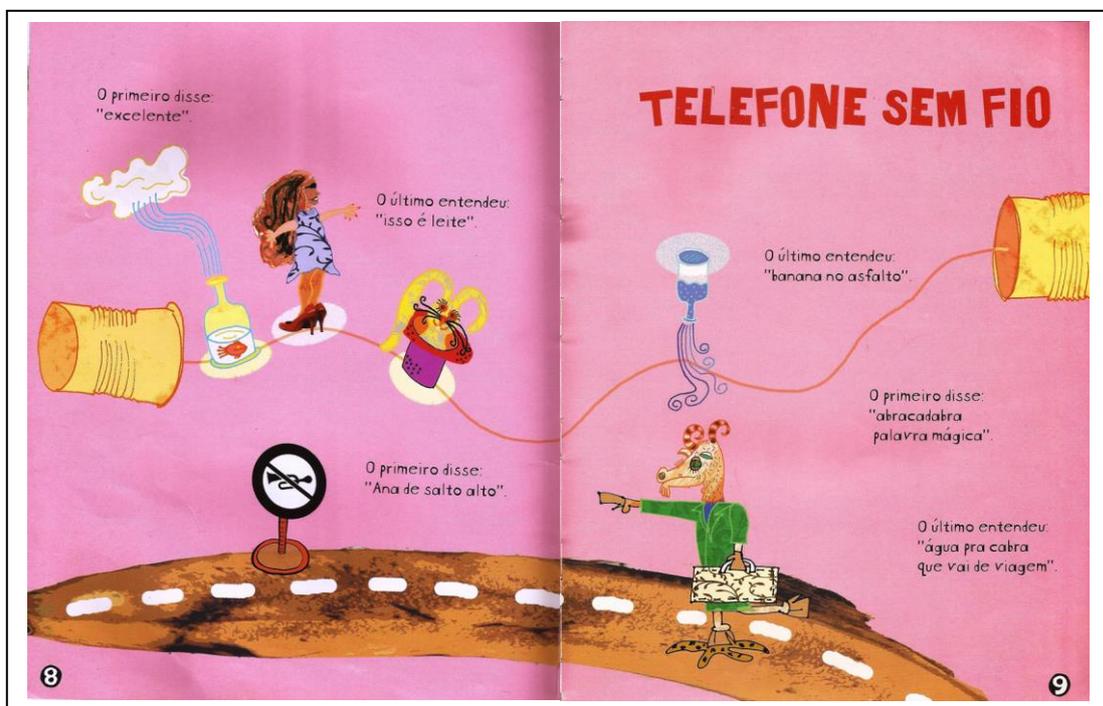
1) Brinconvite

a) A turma senta-se em círculo, no chão, no centro da sala de aula. Propor a realização da brincadeira de telefone sem fio. Depois da exploração livre da atividade, iniciar a brincadeira, cochichando ao ouvido do primeiro aluno do círculo os versos do poema que será lido após, de modo a antecipar algumas possibilidades. Registrar no quadro os enganos que surgirem durante a brincadeira.

b) Propor ao grupo que pense: por que a brincadeira do telefone sem fio é engraçada? Por que os enganos aconteceram? O que faz com que as falas tenham graça?

2) Brincadeler

a) Cada aluno recebe uma cópia do poema. Ouvir a leitura da professora e ler o poema espontaneamente.



“Telefone sem fio” (Dilan Camargo. In: *Brinciar*, p. 8-9)

b) Em seguida, propor a leitura em dois grandes grupos, recuperando a fala dos *primeiros* e o entendimento dos *últimos* brincantes do telefone sem fio.

3) *Brinconversar*

a) Propor ao grupo que pense acerca do poema, a partir de alguns questionamentos:

- por que as crianças se confundiram, na brincadeira de *telefone sem fio* contemplada no poema? Será que os enganos se deram devido ao sentido ou ao som das palavras?
- O que os participantes do meio da brincadeira poderiam ter dito, entre o primeiro e o último, cujas falas constam no poema?
- O que esse poema tem de parecido com uma história, uma narrativa?
- Quantas vezes a brincadeira do telefone sem fio aconteceu no poema? Como vocês descobriram isso? Então, para que serve a repetição dos versos “O primeiro disse” e “O último entendeu”?
- Nesse poema, há combinações de palavras? Exemplificar.

b) Pensando nas imagens: no poema, aparecem seis falas das crianças que brincam. A cada fala imaginamos uma “cena”, porque as palavras sugerem imagens. Em seis pequenos grupos, pescar uma das falas e representar uma cena com o corpo que demonstre essa fala, sem usar palavras, para os colegas descobrirem qual fala está sendo representada.

Excelente!

Isso é leite.

Ana de salto alto.

Banana no asfalto.

Abracadabra palavra mágica.

Água pra cabra que vai de viagem.

c) Depois da apresentação, questionar: você já viveu ou presenciou uma confusão parecida com o que acontece no telefone sem fio, isto é, em que alguém falou algo para uma pessoa que entendeu outra coisa? Contar como foi.

4) *Brinciar*

a) Em duplas, propor uma continuação para o poema, com outras estrofes que apresentem a fala do primeiro e o entendimento do último, buscando: que as falas tenham uma sonoridade que as aproxime; que a última fala faça surgir uma imagem engraçada ou ilógica. Ilustrar, em

folha dividida em duas partes, a sugestão do primeiro e a compreensão do último. Socializar as produções.

Componentes do grupo: _____
TELEFONE SEM FIO
O primeiro disse:

O último entendeu:

- b) Deixar as produções no quadro e explorar, em cada uma: a combinação de sons, o campo semântico (sentido, imagem engraçada) e o campo sintático (como as palavras se arrumaram em cada fala das crianças que brincaram).
- c) Questionar: o que gostariam de destacar a respeito da poesia, hoje?

APÊNDICE F – SEXTA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 08/10/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: ênfase a aspectos sonoros e imagéticos, para produzir tensão polissêmica, por meio da exploração do poema “O eco” (Cecília Meireles. In: *Ou isto ou aquilo*, p. 93)

1) *Brinconvite*

a) Ouvir, ler e cantar a canção “Eco”, do grupo Palavra Cantada (CD *Pé com pé*, 2005). Cada aluno recebe uma cópia da canção abaixo:

Eco

(Palavra Cantada)

Quando eu vejo a mata tão verdinha
eu me sinto um periquito
Quando tomo um sol por muito tempo
eu me sinto um ovo frito

Quando vejo o mundo
me sinto tão redondo
Rodo, rodo tanto
que no fim eu fico tonto
Quando eu vejo um doce bem gostoso
eu me sinto um pirulito
Se na minha terra tem palmeiras
eu me sinto um palmito

Quando então escuto
o grito do seu grito
o eco do seu eco fica ainda mais bonito.
E fica assim: oi, oi, oi
tudo bem, tudo bem, tudo bem
oi ecô, oi ecô, oi ecô
hehe, hehe, hehe
Titi, titi, titi
Pan, pan, pan
hehe, hehe, hehe

Quando vejo um céu desse tamanho
sinto que eu sou o infinito
Quando eu vejo um clone de ovelha
eu me sinto um cabrito

Quando vejo o mundo
me sinto tão redondo
Rodo, rodo tanto
que no fim eu fico tonto
Quando eu vejo um doce bem gostoso
eu me sinto um pirulito
Se na minha terra tem palmeiras
eu me sinto um palmito

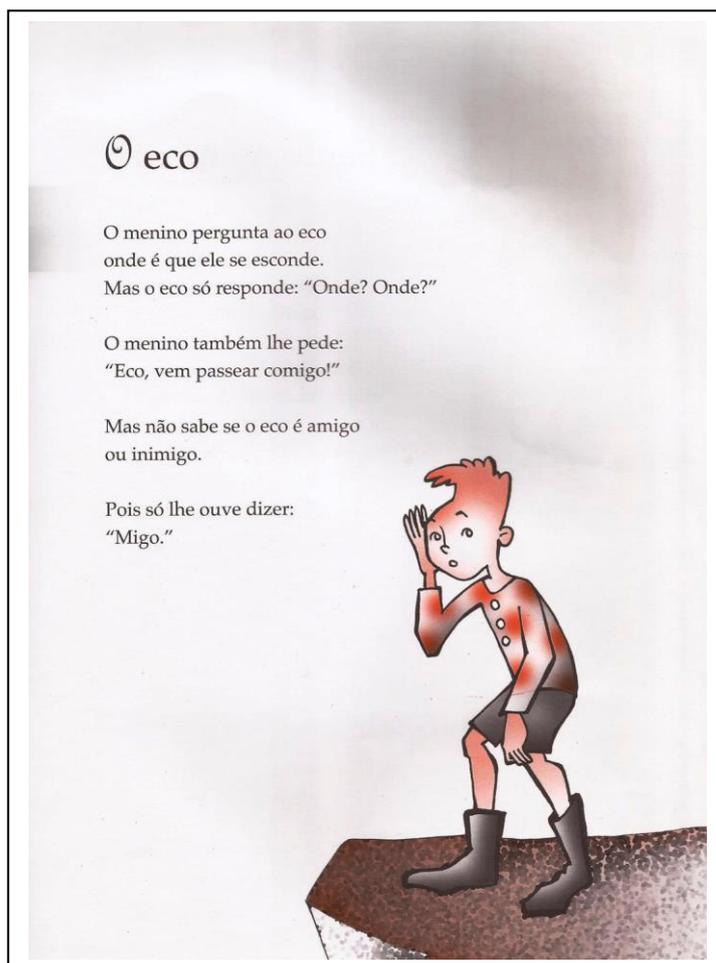
Quando então escuto
 o grito do seu grito
 o eco do seu eco fica ainda mais bonito.
 E fica assim: ieeeeeeee
 heheheh
 tá ouvindo, tá ouvindo
 é o eco, é o eco
 uh, uh, uh, uh
 bracatum, bracatum, bracatum...

b) Após ouvir e acompanhar a canção, os alunos vão responder aos questionamentos abaixo:

- Quem fala na canção?
- Onde perceberam o eco na canção?
- Como sabem que esses trechos se referem à “voz” do eco?
- O que se repete, no eco?
- Existem imagens (cenas) engraçadas nessa canção? Quais?
- Qual a relação entre os elementos: por ex.: tomar muito sol e sentir-se um ovo frito; ver a mata verde e sentir-se um periquito; ver um doce gostoso e sentir-se um pirulito?

2) Brincadeler

a) Cada aluno recebe uma cópia do poema, para acompanhar a leitura da mediadora e ler.



“O eco” (Cecília Meireles. In: *Ou isto ou aquilo*, p. 93)

b) Ler o poema em três grandes grupos, de modo que um grupo seja o sujeito que fala, outro seja o menino e outro seja o eco.

c) Questionar:

- quem gostaria de comentar o poema?

- O que ele tem de parecido com o poema “Telefone sem fio”, que lemos na última *Brincadência*?

3) *Brinconversar*

a) Provocar releituras do poema e a reflexão sobre ele, partindo de algumas questões:

- O que será que o menino sabe/imagina sobre o eco?

- Quais palavras do poema têm como eco “onde” e “migo”?

- Pensando nos sons que o eco repete, o que a brincadeira do eco faz com as palavras que a gente diz?

- Nesse poema, há combinações de palavras? Exemplificar.

- Que imagem ou imagens as palavras desse poema constroem?

- Propor que as crianças brinquem de eco, em dois grupos: um grupo lança uma palavra do poema, pescada de uma caixa (“menino”, “pergunta”, “também”, “pede”, “passear”, “sabe”, “ouve”, “dizer”), e o outro grupo produz o eco dessa palavra. Perceber a manutenção do som e o sentido diferente ou inexistente (Ex: ino/hino; unta; bem; cear; ede; abe; êê...). Registrar no quadro as palavras explicitadas, para posterior discussão.

4) *Brinciar*

a) Pensar em uma palavra e registrar o seu “eco” em uma tira de papel. Trocar as tiras de papel entre os colegas. Cada um recebe um “eco”, cola a tira onde está registrado no centro de uma folha de ofício e registra, em torno, palavras que poderiam gerá-lo. Socializar as palavras registradas para o eco, contrastando-as com as ideias de quem o registrou.

b) Em grupos, a partir das palavras registradas, compor uma imagem engraçada (parágrafo, frase, história ou poema breve que contenha uma imagem) em que as palavras façam eco entre si. Socializar.

c) Propor uma síntese, por meio da seguinte questão: o que descobriram sobre a poesia durante a *Brincadência* de hoje?

APÊNDICE G – SÉTIMA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 16/10/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: economia sintática e sentido encoberto para compor a imagem verbal, por meio da exploração do poema “Mão de menino” (Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende. In: *Conversa de passarinhos: haicais*, p. 45)

1) Brinconvite

a) Propor a realização do jogo *Imagem/ação*:

- Material: um baralho de cartinhas com ações e uma ampulheta; quadro e giz.

- Como jogar: a turma divide-se em dois grupos. Um representante do primeiro grupo pesca uma carta e terá o tempo ditado pela ampulheta para dar a entender o conteúdo da sua carta aos colegas de grupo, empregando recursos como desenhos no quadro de giz, gestos, objetos etc, exceto palavras. O grupo deve compreender a ação representada, a partir de duas dicas: 1ª) o conteúdo representado em todas as cartinhas refere-se a ações; 2ª) todas as ações expressam algo que se pode fazer com uma pedra. O grupo pontua assim que adivinhar a ação representada, de modo idêntico ou aproximando ao que consta na carta.

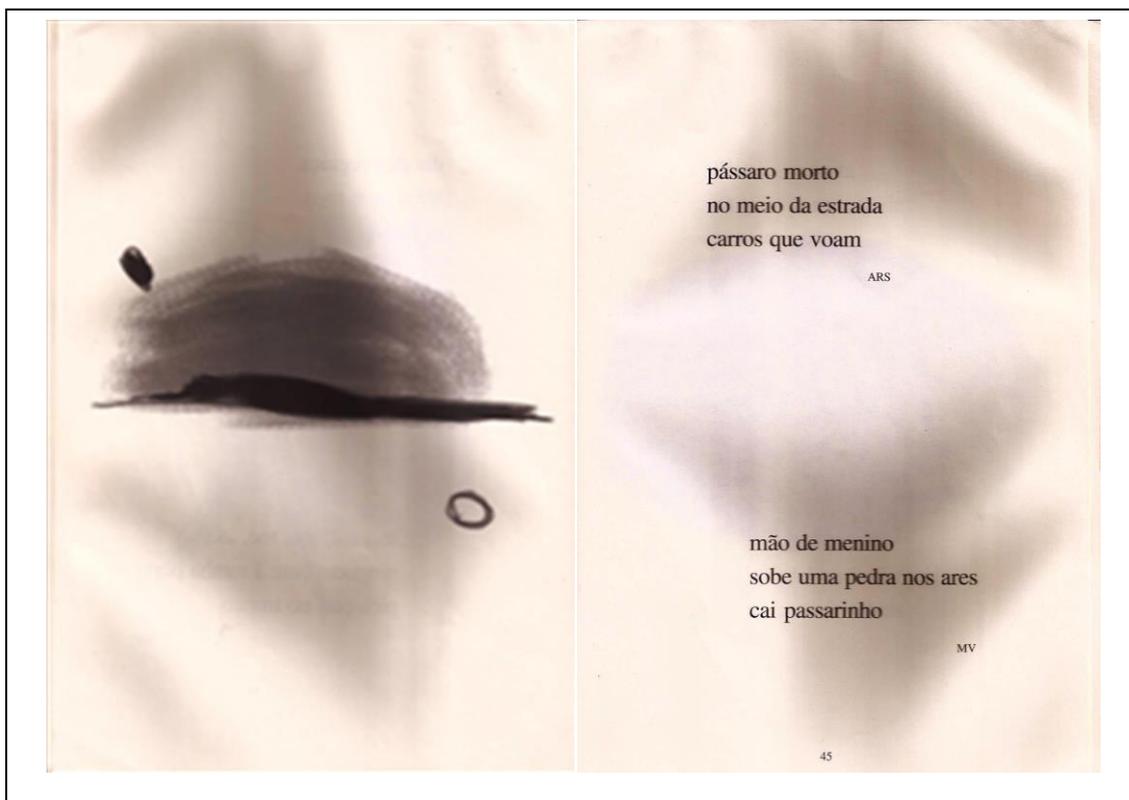
- As cartinhas são as seguintes:

CONSTRUIR UMA CASA COM PEDRAS	DAR DE PRESENTE UM ANEL DE PEDRA PRECIOSA	TROPEÇAR EM UMA PEDRA	ESCULPIR UMA PEDRA
CHUTAR UMA PEDRA	ATIRAR UMA PEDRA	JOGAR UMA PEDRA NO JOGO DA AMARELINHA	
CARREGAR UMA PEDRA PESADA	QUEBRAR PEDRAS	ROLAR UMA PEDRA	

- b) Apresentar o livro *Conversa de passarinhos* e mobilizar antecipações a partir do jogo realizado e do título da obra, uma vez que o poema não é nomeado.

2) *Brincadeler*

- a) Cada aluno recebe uma cópia do poema, para acompanhar a sua leitura e lê-lo.



“Mão de menino” (Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende.
In: *Conversa de passarinhos: haicais*, p. 44-45)

- b) Indagar qual é o brinquedo que pode estar escondido nesse poema.

3) *Brinconversar*

- a) Questionar: se o poema começasse com “o que é o que é”, qual poderia ser a resposta ao enigma?
- b) Propor que expliquem o que aconteceu no poema, explicitando a imagem cifrada nos versos.
- c) Indagar: quem praticou a ação expressa no poema? Perceber os contrários ligados à mão do menino: sobe uma pedra, cai um passarinho.
- d) Em grupos, empregando diferentes materiais de pintura e colagem, representar a imagem/ a cena que o poema constrói. Socializar as produções.
- e) Explicar que esse poema é um *haikai*, uma fotografia com palavras, escrita em apenas 3 versos.
- f) Perguntar:

- existem palavras que combinam pelos sons, nesse poema? Exemplificar.
- Comparando com os poemas das nossas *Brincadências* anteriores, o que mais está em destaque nesse poema: os sons ou a imagem?

4) *Brincriar*

- a) Em duplas, com um estilingue, “acertar” uma das cartinhas do jogo *Imagem/ação* realizado no *brinconvite*, as quais estarão fixadas em cones.
- b) Depois de “acertar” uma das ações representadas no jogo *Imagem/ação*, compor um enigma empregando palavras poéticas, cuja resposta seja a ação “pescada” pelo grupo. Apresentar o enigma escrito, desafiando os colegas a descobrir a qual ação se refere.
- c) Perguntar, buscando sintetizar os aspectos mais relevantes: o que descobriram sobre a poesia durante a *Brincadência* de hoje?

APÊNDICE H – OITAVA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 18/10/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: convergência de elementos distintos para compor a imagem verbal, por meio da exploração do poema “Pipas no céu” (Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende. In: *Conversa de passarinhos: haicais*, p.51)

1) Brinconvite

a) Propor a realização da brincadeira de Acordar palavras: as crianças se dispõem em círculo, de pé, sem as classes. Elas devem dizer uma palavra de que lembram, quando se fala:

- “Asas”
- “Céu”
- “Penas”
- “Papel”

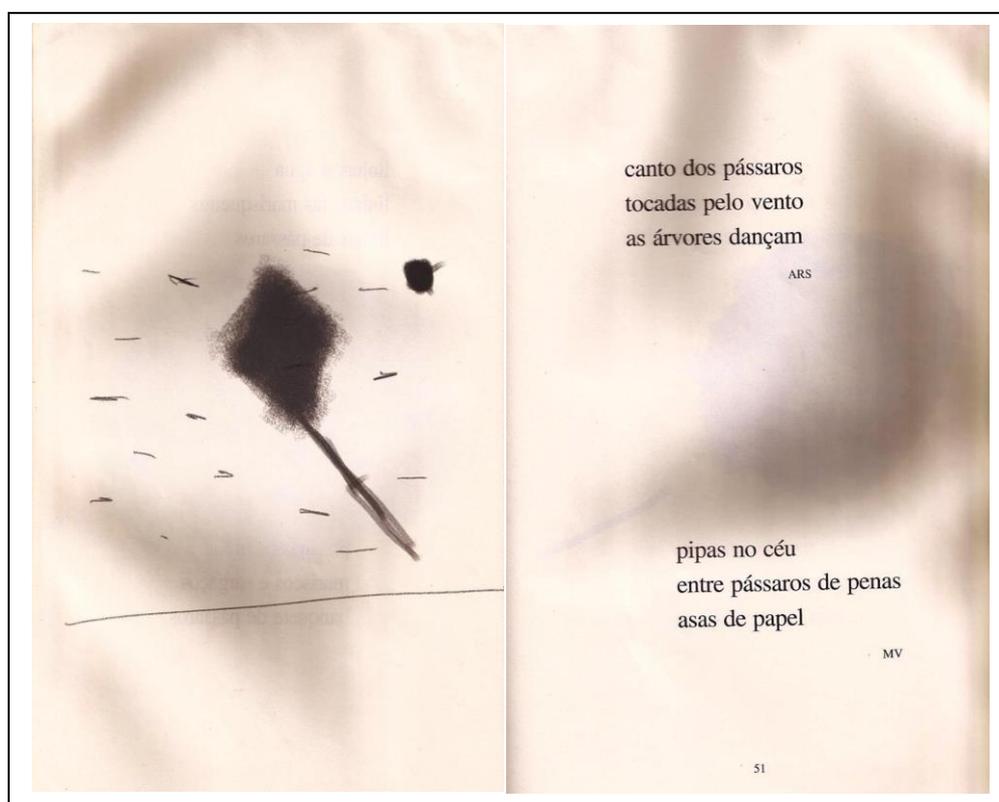
Palavras retiradas do poema que será lido a seguir.

b) Ir registrando no quadro de giz, as palavras mencionadas e, a partir delas, mobilizar as crianças a fazerem hipóteses sobre o poema que será lido.

c) Levantar a seguinte questão: há algum brinquedo que vocês conhecem que tenha a ver com as palavras que nós acordamos?

2) Brincadeler

a) Cada aluno recebe uma cópia do poema, para acompanhar a leitura da docente e para ler.



“Pipas no céu” (Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende. In: *Conversa de passarinhos: haicais*, p. 50-51)

b) Quem gostaria de explicar a imagem que o poema constrói com palavras?

3) *Brinconversar*

a) Propor alguns questionamentos para a análise do poema:

- Como poderíamos representar a imagem que o poema constrói? Possibilitar o uso dos espaços e recursos da sala para essa representação, empregando o corpo ou o desenho.
- O que existe de comum entre *pássaros e pipas*?
- Pássaro e pipa combinam? Por quê?
- O que pássaros e pipas têm de diferente?
- Existem palavras que combinam pelo som, nesse poema? Perceber, além das rimas, a aliteração do som “p” e a repetição do “a” aberto.

4) *Brincriar*

a) Cada criança pesca um pedaço de uma figura. As crianças devem buscar as peças que faltam, compondo uma figura completa, organizando e colando as peças em uma folha e mantendo-a em segredo. Os alunos que compuseram a figura, organiza-se em um grupo.

b) Propor a realização de um exercício de poesia, explicando que “exercício poético” é quando as palavras que a gente usa todo dia se arrumam de um jeito diferente, mostrando coisas que a gente não tinha visto, como a semelhança entre pássaros e penas. Usando poucas palavras, arrumadas de um jeito poético, traduzir de um modo disfarçado a figura que as peças do grupo compuseram, construindo um enigma para os colegas decifrarem.

c) Expor as imagens e colocar os enigmas poéticos em um envelope. Observar as figuras expostas. Espontaneamente, pescar um dos enigmas e relacioná-lo à imagem correspondente.

d) Buscar a retomada dos pontos principais, através do questionamento: o que ficou de mais relevante da *Brincadência* de hoje?

APÊNDICE I – NONA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 30/10/2012

Local: sala de vídeo e sala de aula

Pauta do encontro: disposição diferenciada do texto verbal no espaço para construir a imagem, por meio da exploração do poema “Dois trapezistas no ar” (Fernando Paixão. In: *Dia brinquedo*, p. 12-13)

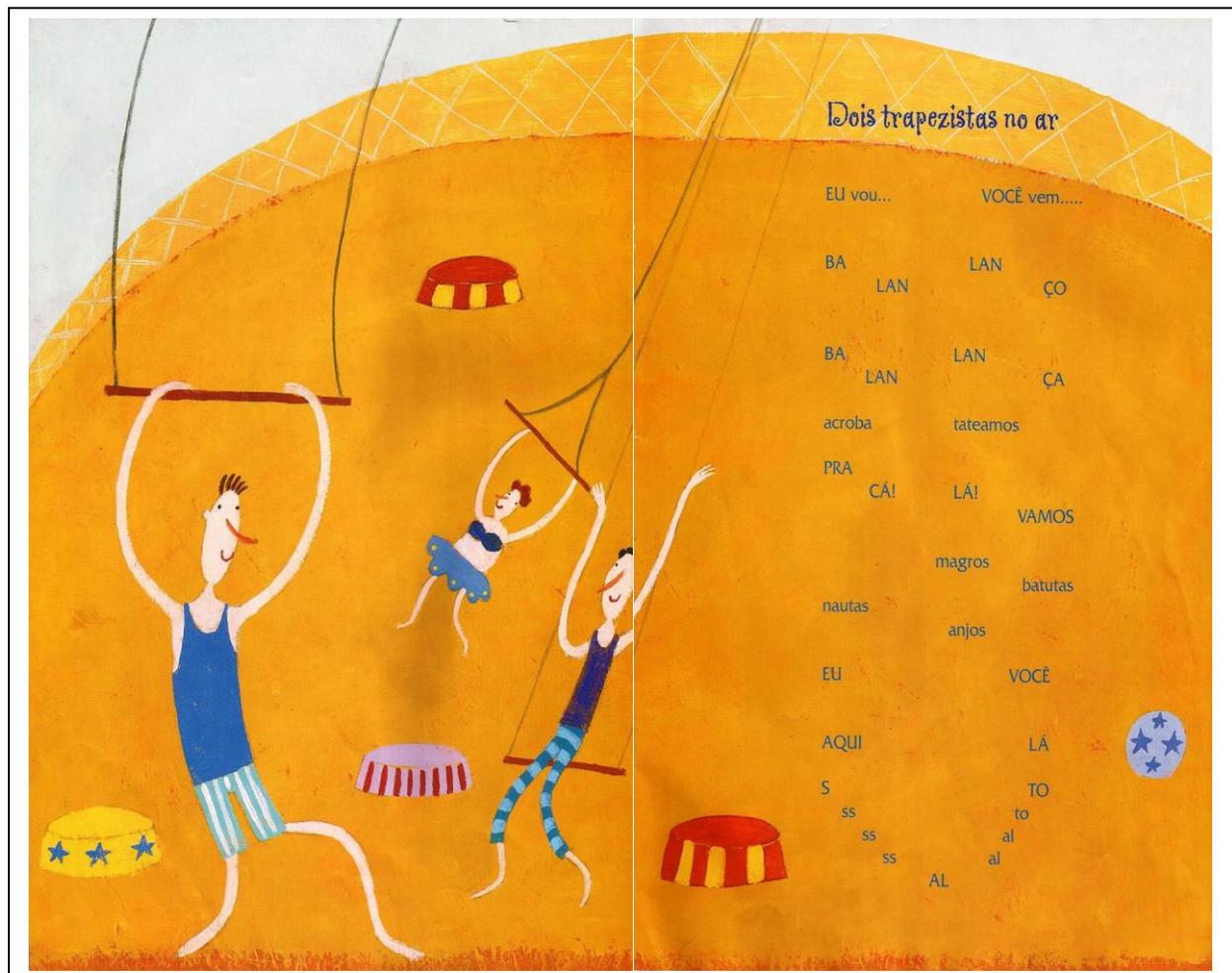
1) Brinconvite

- a) Visualizar um vídeo de artistas ao trapézio (*Os melhores trapezistas*. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=uP3iOwwMa4I>> Acesso em outubro de 2013).
- b) Em grupos, com linhas desenhadas ou coladas (de lã), sobre uma folha de ofício, representar o movimento dos trapezistas.
- c) Experimentar algumas das habilidades dos trapezistas, tais como equilíbrio, força e cooperação mútua, através de um desafio motor: a turma segura uma rede com muitos nós, esticada na horizontal, um pouco acima do chão, e um aluno a cada vez deve percorrê-la, sem cair.
- c) Dadas as palavras do poema, soltas no interior de um envelope, cada grupo as organiza no papel, procurando que a maneira como colocam as palavras ajude-as fazer sentido.

EU vou...		VOCÊ vem...		BA	LAN	LAN
ÇO	BA	LAN	LAN	ÇA	acropa	
tateamos		PRA	CÁ!	LÁ!	VAMOS	
Magros		Batutas	nautas	anjos	EU	
VOCÊ		AQUI	LÁ	S	ss	ss
AL	AI	al	To	TO		

2) Brincadeler

- a) Cada aluno recebe uma cópia do poema, para ouvir e acompanhar.



“Dois trapezistas no ar” (Fernando Paixão. In: *Dia brinquedo*, p. 12-13)

b) Quem consegue encontrar outra maneira de ler esse poema?

3) Brinconversar

a) Questionar por que as palavras estão colocadas dessa maneira e o que representa essa disposição das palavras no espaço da folha.

b) Ler o poema, em duplas, imitando a movimentação dos trapezistas (vai-vem, troca de posição...), como se as palavras fossem trapézios.

c) Instigar o retorno ao texto e a reflexão sobre ele, com os questionamentos:

- como são os trapezistas? A que remetem as palavras ‘nauta’ e ‘anjos’?
- Quem descobre palavras escondidas dentro de outras? (balanço – lanço; balança – lança; acrobata – tateamos; salto – alto – sal).
- Existem combinações de sons nas palavras do poema?
- Qual a imagem que o poema constrói com as palavras e com a maneira como essas palavras se colocam?

4) *Brincar*

a) Propor a construção de um poema em movimento. Escolher uma brincadeira que será o título do exercício poético e escrever palavras-chave e expressões que se refiram a ela, dispondo-as na página de modo a demonstrar a movimentação que acontece nessa brincadeira. Socializar as produções.

- Observando o painel das nossas *Brincadências*, o que a vivência de hoje trouxe de novo para as nossas ideias de poesia?

APÊNDICE J – DÉCIMA BRINCADÊNCIA POÉTICA

Data: 08/11/2012

Local: sala de aula

Pauta do encontro: Disposição do texto verbal no espaço para sugerir movimentação, por meio da exploração do poema “Os caramujos” (Ronaldo Simões Coelho. In: *Bichos*, p. 8-9)

1) *Brinconvite*

a) Cada aluno recebe uma cópia da canção intitulada “Bichinho” (Palavra Cantada, DVD *Brincadeiras Musicais 3D*, 2011) para ouvir, ler e dançar livremente.

Bichinho
(Palavra Cantada)

Se um bichinho nasceu
Já havia outro bicho maior
Se esse bichinho cresceu
Logo vem um menor

Tem muito bicho que é sempre pequeno
Mesmo se já cresceu
Gato, tatu, jabuti, tico-tico
São menores que eu
Que eu

Eu sei que tem bicho que cresce demais
Que só cabe no mar
Até o golfinho pra mim é um golfão
Pois é grande e fofão

E o jacaré (e o jacaré)
E o jacaré (e o jacaré)
É tão comprido e não fica de pé
(não fica não)

E o sabiá (e o sabiá)
E o sabiá (e o sabiá)
É tão pequeno mas sabe voar

b) Comentar: que bichos apareceram na canção? Eles são iguais? Como se diferenciam?

c) Jogo do caramujo

Desenhar no chão da sala de aula um caramujo, dividindo sua concha em espaços menores. Em duplas, os jogadores lançam o dado, deslocam-se o número de casas correspondentes e pescam uma cartinha. A dupla deverá demonstrar com o corpo a oposição escrita na cartinha, para permanecer na casa. Caso contrário, a mesma retrocede. As cartinhas são as seguintes:

ALTO BAIXO	GRANDE PEQUENO	DENTRO FORA	DEPRESSA DEVAGAR
ABERTO FECHADO	LONGE PERTO	ACIMA ABAIXO	SUBIDA DESCIDA
ESCONDIDO APARENTE	ENROLADO ESTICADO	INTEIRO QUEBRADO	CURTO COMPRIDO

d) Após o jogo, questionar:

- o que existe de comum entre as palavras das cartinhas?
- Quais dos pares de palavras podem ser aplicados à canção com que brincamos antes?
- O que vocês acham que vai aparecer neste poema que vamos conhecer, pensando no jogo que fizemos e no título do livro (*Bichos*)?

2) *Brincadeler*

- a) Ouvir o poema e lê-lo em fotocópia, individualmente. Após, espontaneamente, oralizá-lo.



“Os caramujos” (Ronaldo Simões Coelho. In: *Bichos*, p. 8-9)

- b) Perguntar quem gostaria de comentar o poema.
c) Solicitar que destaquem o que acharam de divertido ou diferente e o que entenderam da leitura.

3) *Brinconversar*

- a) Promover alguns questionamentos:

- Por que a palavra *devagar* está escrita dessa maneira, com esses espaços entre as sílabas?
- Quem descobriu palavras opostas (antônimos) nesse poema? (Depressa-devagar)
- Quem descobriu palavras que têm outras dentro de si? (depressa – pressa; devagar – vagar; caramujo – cara)
- Existem palavras que combinam nesse poema? Que exemplos poderiam dar?
- Que imagem as palavras e espaços constroem?
- Que brincadeira(s) podemos relacionar com esse poema?

4) *Brincriar*

- a) Cada dupla pesca uma das cartinhas do jogo realizado no momento do *brinconvite*, para realizar um exercício poético, a partir das palavras que ela apresenta. A disposição das palavras no espaço deve contribuir para o sentido. O exercício pode focar um bicho, a exemplo do livro lido, ou outro elemento à escolha da dupla. Socializar as produções.
- b) Questionar: o que podemos destacar sobre poesia, na *Brincadência* de hoje?

ANEXO A – OBRAS SELECIONADAS NO PNBE 2010

PORTARIA Nº 969, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Divulgar o resultado da avaliação pedagógica referente às obras inscritas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, conforme EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO PARA O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA - PNBE 2010.

Art. 2º As obras selecionadas, contidas na relação anexa a esta Portaria, serão distribuídas às escolas públicas que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental, às que ofereçam a educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio) e às instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) das redes municipal, estadual, federal e do Distrito Federal.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO
Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 1 (0 a 3 anos) - Acervo 1

	Título	Editora	Código
1	CORAÇÃO DE GANSO	EDITORA MERCURY LTDA	23338L0000
2	O MISTÉRIO DA CASA VERMELHA	EDITORA COMPOR LTDA	24506L0000
3	ONDE CANTA O SABIA	EDITORA COMPOR LTDA	24690L0000
4	POÁ	EDITORA CASA AMARELA LTDA	24338L0000
5	ZUZA E ARQUIMEDES	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	25412L0000
6	ANITA QUER SE MEXER	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	23537L0000
7	APRENDO COM MEUS AMIGOS	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA	22912L0000
8	CONTAGEM REGRESSIVA	A GIRAPA EDITORA LTDA	23334L0000
9	GABRIEL	BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS	23704L0000
10	A CASA MALUCA	UNO EDUCAÇÃO LTDA	23519L0000
11	A CASA DA MAMAE	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	23232L0000
12	A PATA	EDITORA DIMENSÃO LTDA	23705L0000
13	ASSIM ASSADO	UNO EDUCAÇÃO LTDA	23006L0000
14	CABRITOS, CABRITOS	INSTITUTO CALLIS	23112L0000
15	COMO É BONITO O PE DO IGOR	FRASE EFETO ESTUDIO EDITORIAL LTDA	23373L0000
16	GATO GULE E OS MONSTROS	INSTITUTO CALLIS	23112L0000
17	LA YAI O RUL	FRASE EFETO ESTUDIO EDITORIAL LTDA	23373L0000
18	LIVRO REDONDO, O	EDITORA PRUMO LTDA	23061L0000
19	OS ATLETAS	SIGNO EDITORA LTDA	24798L0000
20	TEM BICHO NO CIRCO	MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO LIVRARIAS LTDA	25139L0000
21	UM PRA LA, OUTRO PRA CA	EDITORA MODERNA LTDA	23270L0000
22	CHAPLEZINHO VERMELHO	EDITORA MODERNA LTDA	23302L0000
23	DIA DE SOL NA FAZENDA	EDITORA POSITIVO LTDA	23443L0000
24	DONA YASSOURA	EDITORA LE LTDA	23485L0000
25	QUEM É ELA?	NOVA AMERICA EDITORA DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA	24688L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 1 (0 a 3 anos) - Acervo 2

	Título	Editora	Código
1	ANTON GASE FAZER MÁGICA	EDITORA WMF MARTINS FONTES LTDA	22981L0000
2	BEM ME QUERO BEM ME QUEREM	EDITORA COMPOR LTDA	23043L0000
3	BILO	A GIRAPA EDITORA LTDA	23068L0000
4	FILO E MARIETA	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	23076L0000
5	O MENINO, O JABUTÍ E O MENINO	EDITORA ORIGINAL LTDA	24407L0000
6	VENTO	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	25330L0000
7	VIAGEM A YAPOR	EDITORA CASA AMARELA LTDA	25342L0000
8	ANITA DE ONDE ESTÁ	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	23536L0000
9	SAÍDO COMO UM GAFANHOTO	BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS	24066L0000
10	A ESPERA	CALLIS EDITORA LTDA	23570L0000
11	AMANHECER NA ROÇA	EDITORA LE LTDA	23062L0000
12	CADE CLARISSE	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA	25122L0000
13	COMO COMEÇAM?	CALLIS EDITORA LTDA	23270L0000
14	EU SOU ISSO?	EDITORA COMPOR LTDA	23009L0000
15	FLAUTA DO TATU, A	EDITORA BOCCO LTDA	23681L0000
16	FÓRMICA AMIGA	EDITORA MODERNA LTDA	23681L0000
17	LIVRO QUADRADO, O	EDITORA PRUMO LTDA	23060L0000
18	O MACACÃO VERMELHO	IN FACTO COMERCIO DE REVISTAS LTDA	24651L0000
19	O OSSO!	AMERICA GRÁFICA E EDITORA LTDA	24529L0000
20	OS SETE CABRINHOS	INSTITUTO CALLIS	24760L0000
21	SAI DA TOCA AMIGO!	EDITORA LE LTDA	25037L0000
22	UM BEBÊ EM FORMA DE GENTE	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA	25221L0000
23	VOCE TROCA?	EDITORA MODERNA LTDA	23570L0000
24	BRINQUE-BOOK CARTA E DANÇA	BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS	23096L0000
25	O SANDUICHE DA MARICOTA	UNO EDUCAÇÃO LTDA	24612L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 2 (4 e 5 anos) - Acervo 1

	Título	Editora	Código
1	BRINQUEDOS	COLÉGIO CLARETIANO ASSOC. BENEF. ED	25027L0000
2	MELHORES HISTÓRIAS DE TODOS OS TEMPOS, AS	LIVRARIA DA FOLHA LTDA	24039L0000
3	O GATO E A MENINA	AUTÊNTICA EDITORA LTDA	24370L0000
4	O RATINHO E OS OPOSTOS	MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO LIVRARIAS LTDA	24099L0000
5	O REI DOS CACOS	EDITORA BRASILENSE SA	24603L0000
6	ONDA	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA	24609L0000
7	A BALDA QUE FALA PEITO GENTE GRANDE	IN FACTO COMÉRCIO DE REVISTAS LTDA	25409L0000
8	A BARBA DO TIO ALONSO	JORGE ZAHAR EDITOR LTDA	22900L0000
9	A MARGARIDA FRIQUENTA	EDITORA ABRIL SA	23659L0000
10	BICHODÁRIO	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA	23057L0000
11	CAMILÃO, O CAMILÃO	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	23136L0000
12	LUCIA JAY-OU-INDO	EDITORA ABRIL SA	23960L0000
13	MEDO DE QUÊ?	OTACILIA R DE FREITAS EDITORIAL	24036L0000
14	ORZULÃO E O SOL	EDITORA LENTURA LTDA	24243L0000
15	OS DORRINHOS	EDITORA LENTURA LTDA	24727L0000
16	SALÃO JAQUELINE	EDITORA NOVA FRONTEIRA SA	25041L0000
17	VERDES, AZUIS E VERMELHINHAS	ELEMENTAR PUBLICAÇÕES E EDITORA LTDA	25359L0000
18	AS PATAS DA YACA	GAUDI EDITORIAL LTDA	22903L0000
19	DOLORES DOLORIDA	SOCIEDADE LITERARIA EDIÇÕES E EMPREENDIMENTOS LTDA	23476L0000
20	PESTANO CEU	JPA LTDA	23664L0000
21	O JOGO DA FANTASIA	RIA SOCIEDADE DE SÃO PAULO	24411L0000
22	O TREZINHO DO NICOLAU	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	24654L0000
23	PESSO, PERA, AMEIA NO POMAR	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	24633L0000
24	QUAL É?	EDITORA DUBOLINHO LTDA	24919L0000
25	RNA OU COMBINA?	EDITORA ATICA S/A	25001L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 2 (4 e 5 anos) - Acervo 2

	Título	Editora	Código
1	A MENINA DAS BORBOLETAS	RIA SOCIEDADE DE SÃO PAULO	23661L0000
2	A MENINA E O TAMBOR	AUTÊNTICA EDITORA LTDA	23666L0000
3	CONSTRUINDO UM SONHO	RHU LIVROS LTDA	23290L0000
4	EU SOU O MAIS FORTE	EDITORA WMF MARTINS FONTES LTDA	23610L0000
5	O ENCONTRO	EDITORA POSITIVO LTDA	24242L0000
6	3	EDIURO GRÁFICA E EDITORA SA	25408L0000
7	CADEY	LACERDA EDITORES LTDA	23119L0000
8	CINCO OVELHINHAS	EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL SA	23236L0000
9	COM QUEM SERÁ QUE EU ME PAREÇO?	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA	23260L0000
10	DENTRO DA CASA TEM...	EDITORA SCIPIONE S/A	23474L0000
11	HISTÓRIA DOS LOBOS DE TODAS AS CORES	EDITORA BRUTA LTDA	23763L0000
12	O HOMEM DA CROVA	EDITORA BRUTA LTDA	24094L0000
13	O HOMEM DOS SETE MIL INSTRUMENTOS E MIL E UMA ALEGRIAS	EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL SA	24396L0000
14	O MENINO, O CACHORRO	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA	24486L0000
15	QUE DICHO SERÁ QUE FIZ A COISA?	CODICE COMÉRCIO DISTRIBUIÇÃO E CASA EDITORIAL LTDA	24639L0000
16	SAI PRA LÁ!	OBRA EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA	25006L0000
17	CHA DAS DEZ	INSTITUTO CULTURAL ALETRIA	23196L0000
18	FUZUÊ	GERAÇÃO EDITORIAL LTDA	23704L0000
19	INVENTA DESERTA	EDITORA PTD SA	23827L0000
20	LETRA DE FORMA	EDITORA HEDRA LTDA	23668L0000
21	MIRFAS A NDORINHAS	EDITORA BICULIM LTDA	24111L0000
22	O LIVRO DA COM-FUSÃO	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA	24426L0000
23	PEQUENO I	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA	24829L0000
24	QUEM É QUEM	EDITORA SCHWARZE LTDA	24827L0000
25	UM GATO CHAMADO GATINHO	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	25247L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 1

	Título	Editora	Código
1	BIBIT	COMBIO DE CORDA EDITORA LTDA	24669L0000
2	SENHOR TEXUGO E DONA RAPOSA 1. O ENCONTRO	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA	25079L0000
3	YRIATO E O LEÃO	VIDA MELHOR EDITORA SA	25360L0000
4	DOM QUIXOTE DE LA MANCHA	EDIÇÕES SM LTDA	23431L0000
5	A MULHER QUE FALAVA PARA-CHOQUÊS	EDITORA ORIGINAL LTDA	23669L0000
6	A TERRA DOS MENINOS FELADOS	DISTRIBUIDOR DE SERVIDE IMPRENSA SA	22777L0000
7	ANJOS E ABACATES	SIGNO EDITORA LTDA	23893L0000
8	AS MELHORES HISTÓRIAS DE ANDERSEN	EDIURO PUBLICAÇÕES SA	22973L0000
9	CONTOS AO REDOR DA FOGUEIRA	AGIR EDITORA LTDA	23307L0000
10	ELES QUE NÃO SE AMAVAM	EDIURO GRÁFICA E EDITORA SA	23633L0000

11	FAUSTO	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	23642L0000
12	FEITA DE PAMÓ	IBEP GRÁFICA LTDA	23653L0000
13	FESTAS DO CEU, FESTA NO MAR	DCL DIFUSA O CULTURAL DO LIVRO LTDA	23655L0000
14	O CASO DA LAGARTA QUE TOMOU OUA DE SUMICO	BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS	24002L0000
15	O COELHINHO QUE NÃO ERA DE NA SOCA	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	24001L0000
16	O RISCO E O FIO	EDITORIA ÁTICA SA	24003L0000
17	RAUL DA FERRUGEM AZUL	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	24007L0000
18	TEMPO DE VOO	COMBOIO DE CORDA EDITORA LTDA	25147L0000
19	BICHOS	INSTITUTO CULTURAL A LETRIA	25003L0000
20	DIA, BRINQUEDO	EDITORIA ABRIL SA	23403L0000
21	ERYLINA E O PRINCEZ OU DEU A LOUCA EM ERYLINA	EDITORIA PROJETO LTDA	23674L0000
22	FARDO DE CARINHO	EDITORIA LÉ LTDA	23644L0000
23	NO RISCO DO CARACOL	AUTÊNTICA EDITORA LTDA	24193L0000
24	POEMAS DA TÁRAXA	LINGUA GERAL LIVROS LTDA	24002L0000
25	SÓ MEU	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	25102L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionadas Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 2

	Título	Editora	Código
1	GATO VIRATO O RATO	EDICURO PUBLICAÇÕES SA	23707L0000
2	LULU TOUPEIRA NAPEISSIMO	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	23905L0000
3	OS PEQUENOS GUARDIÕES	CONRAD EDITORA DO BRASIL LTDA	24750L0000
4	50 FÁBULAS DA GRINA FÁBULOSA	NEWTEC EDITORES LTDA	25455L0000
5	A GATA BORRALHEIRA, CONTOS DE GRIMM	MANOLE LTDA	23804L0000
6	A TARTARUGA E A BONECA	AUTÊNTICA EDITORA LTDA	23766L0000
7	AS TRÊS MAÇÃS DE OURO	EDICURO PUBLICAÇÕES DE LAZER E CULTURA LTDA	23906L0000
8	AZUL & AZMAR	EDIÇÕES SM LTDA	23023L0000
9	CAFUTE & PENA-DE-PRATA	SARAYA SA LIVREIROS EDITORES	23120L0000
10	CONTOS DE MORTE MORRIDA	EDITORIA SCHWARZC LTDA	23319L0000
11	HISTÓRIAS DE ANANSE	EDIÇÕES SM LTDA	23775L0000
12	MARLEY, O CADEINHO TRABALHÃO	VIDA MELHOR EDITORA SA	24020L0000
13	MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO.	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	24113L0000
14	MISTÉRIO DO COELHO PENSAnte, O	EDITORIA LENDO E APRENDEndo LTDA	24116L0000
15	O FANTASMA DE CANTERVILLE	BERLENDIS EDITORES LTDA	24354L0000
16	OS PESTES	EDITORIA 34 LTDA	24751L0000
17	SETE HISTÓRIAS PARA CONTAR	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	25003L0000
18	TRAÇA-LETRA E TRAÇA-TUDO	DIBRA EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA	25196L0000
19	CIRCO MÁGICO - POEMAS CIRCENSES PARA GENTE PEQUENA, MÉDIA E GRANDE	EDITORIA PROJETO LTDA	23240L0000
20	LÉ COM CRE	EDITORIA ABRIL SA	23007L0000
21	LUA NO BREJO COM NOVAS TROVAS	EDITORIA PROJETO LTDA	23800L0000
22	OS ANIMAIS FANTÁSTICOS	EDITORIA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA	24702L0000
23	POEMAS PARA ASSOMBRAR	ESCALA EMPRESA DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA LTDA	24006L0000
24	RIMAS DA FLORESTA, VOLUME 2 DA COLEÇÃO BICHO-POEMA	EDITORIA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA	25003L0000
25	TRAVA-LÍNGUA QUEBRA-QUEIRO REBA-REMA REMELEIO	CORTIZ EDITORA E LIVRARIA LTDA	25193L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionadas Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 3

	Título	Editora	Código
1	A CASA DE LÁPIS DE COR	EDITORIA POSITIVO LTDA	23507L0000
2	FOLHA	BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS	23800L0000
3	GRANDE JUNIM: HISTÓRIAS DO MAIOR BAZINHO DA TURMA DO MENINO MALUQUINHO	EDITORIA GLOBO LIVROS LTDA	23734L0000
4	MUTTS OS YIRA LATAS	DEVIR LIVRARIA LTDA	24144L0000
5	A ARCA DE NOÉ	EDITORIA SCHWARZC LTDA	23400L0000
6	A FADA DOE TIRAR IDEIAS - PEÇA TEATRAL	EDITORIA PROJETO LTDA	23276L0000
7	BICHO-PAPÃO PRA GENTE PEQUENA, BICHO-PAPÃO PRA GENTE GRANDE	JFA LTDA	23009L0000
8	CHOCLETE CRUADO EMBA DO DA MESA	FRASE EFETO ESTUDO EDITORIAL LTDA	23208L0000
9	DE CARTA EM CARTA	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	23300L0000
10	KROKÓ E GALINHOLA	BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS	23673L0000
11	NINA AFRICA - CONTOS DE UMA AFRICA MENINA PARA NINAR GENTE DE TODAS AS IDADES	ELEMENTAR PUBLICAÇÕES E EDITORA LTDA	24102L0000
12	O DIA NÃO ESTÁ PARA BRUXAS	IN FACTO COMÉRCIO DE REVISTAS LTDA	24325L0000
13	PLUFT, O FANTASMINHA	EDITORIA NOVA FRONTEIRA SA	24855L0000
14	RUA JARDIM, 75	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA	25029L0000
15	SETE HISTÓRIAS PARA SACUDIR O ESQUELETO	EDITORIA SCHWARZC LTDA	25003L0000
16	VALENTINA	GAUDI EDITORIAL LTDA	25315L0000
17	A COR DE CADA UM	DISTRIBUIDOR DE SERYDE IMPRENSA SA	23500L0000
18	BERIMBAU E OUTROS POEMAS	EDITORIA NOVA FRONTEIRA SA	23047L0000

19	BICHO QUE TE QUERO LIVRE	EDITORA MODERNA LTDA	23066L0000
20	BOI DA CARA PRETA	NEWTEC EDITORES LTDA	23072L0000
21	BRINCRUAR	EDITORA PROJETO LTDA	23088L0000
22	O FAZEDOR DE AMANHECER	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	24067L0000
23	O GRANDE LIVRO DAS ADIVINHAÇÕES	EDITORA LEITURA LTDA	24082L0000
24	O GUARDA-CHUVA DO VOVÓ	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA	24089L0000
25	OS SALTIMBANCO	JOSE OLYMPIO EDITORA LTDA	24758L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 4

	Título	Editora	Código
1	LEONARDO	EDITORA SCIPIONE S/A	23002L0000
2	PULA, GATO!	EDITORA SCIPIONE S/A	24016L0000
3	USAGI YOCIMBO DAIBRO	DEVIR LIVRARIA LTDA	23038L0000
4	VIAGENS DA CAROLINA	EDITORA GLOBO LIVROS LTDA	23047L0000
5	A PROCESSINHA MEDROSA	COSAC & NAIFF EDIÇÕES LTDA	23720L0000
6	ANACLETO	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA	23875L0000
7	BETINA	MAZZA EDIÇÕES LTDA	23061L0000
8	CASAMENTO DA PRINCESA, O	EDITORA PROMIS LTDA	23194L0000
9	GUILHERME AUGUSTO ARAUJO FERNANDES	BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS	23738L0000
10	NIAN	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA	24176L0000
11	O CAPITÃO E A SEREIA	EDITORA SCIPIONE S/A	24275L0000
12	O PEQUENO PRINCEPE	AGIR EDITORA LTDA	24051L0000
13	O REINO DOS MAMULENÇOS	EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL SA	24002L0000
14	QUANDO EU ERA PEQUENA	EDITORA RECORD LTDA	24025L0000
15	QUEM ACORDA SONHA	EDIURO PUBLICAÇÕES SA	24048L0000
16	REIÇÕES DE NARTEIRO	EDITORA GLOBO SA	24091L0000
17	SE AS COISAS POSSEM MÃES	SINGULAR EDITORA E GRÁFICA	23067L0000
18	SE UM DIA EU FORTESORA	AUTENTICA EDITORA LTDA	23032L0000
19	AS MENINAS E O POETA	LACERDA EDITORES LTDA	23275L0000
20	CADERA DE BALANÇO	EDITORA HEDRA LTDA	23129L0000
21	CONVERSA DE PASSARINHOS	EDITORA LUMINURAS LTDA	23031L0000
22	DUELO DANADO DE DANDÃO E DEDÉ	ELEMENTAR PUBLICAÇÕES E EDITORA LTDA	23468L0000
23	E UM RINOCERONTE DOBRADO	EDITORA PROJETO LTDA	23519L0000
24	OS JAPONESINHOS	PRINT HOUSE COMUNICAÇÃO E IMAGEM LTDA	24730L0000
25	OU ISTO DO AGUILO	EDITORA NOVA FRONTEIRA SA	24773L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 4 (Eja - Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) - Acervo 1

	Título	Editora	Código
1	A ARVORE	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA	23492L0000
2	DESISTA!	CONRAD EDITORA DO BRASIL LTDA	23426L0000
3	ESTÓRIAS GERAIS	CONRAD EDITORA DO BRASIL LTDA	23595L0000
4	MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS EM QUADRINHOS	IBEP GRÁFICA LTDA	24043L0000
5	A CABEÇA DE MEDUSA	EDIURO PUBLICAÇÕES DE LAZER E CULTURA LTDA	23516L0000
6	A MÃE E O FILHO DA MÃE E A MAGUIRA DE FAZER AMOR	EDITORA LEITURA LTDA	23051L0000
7	ABC DA FLORESTA AMAZÔNICA	CONHECIMENTO EDITORA	23003L0000
8	ALADIM E A LÂMPADA MARAVILHOSA	AGIR EDITORA LTDA	23031L0000
9	CAPITÃES DA AREIA	EDITORA SCHWARZ LTDA	23184L0000
10	CONTOS DE ADIVINHAÇÃO	EDITORA ÁTICA SA	23311L0000
11	CONTOS DE ASSOMBRAMENTO, CAUSOS ARREPANTES DE REDENÇÃO DA SERRA	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA	23313L0000
12	DEU NO JORNAL	EDUEBRA GRÁFICA LTDA	23429L0000
13	FILANDRAS	DISTRIBUCION DE SERVIDE IMPRENSA SA	23670L0000
14	ILHA MISTERIOSA, A	JPA LTDA	23014L0000
15	LENDAS BRASILEIRAS PARA JOVENS	EDITORA GAIA LTDA	23023L0000
16	MEUS CONTOS ESQUECIDOS	JPA LTDA	24004L0000
17	NAS RUAS DO BRAS	EDITORA CLARO ENIGMA LTDA	24183L0000
18	O ABRÃO	EDITORA CASA LYGIA BOJUNGA	24222L0000
19	O CALCANHAR DO AGUILES E OUTRAS HISTÓRIAS CURIOSAS DA GRÉCIA ANTIGA	ARQUIPELAGO EDITORIAL LTDA	24264L0000
20	O RABE	COSAC & NAIFF EDIÇÕES LTDA	24031L0000
21	TÃO LONGE... TÃO PERTO	EDITORA LE LTDA	25130L0000
22	A HISTÓRIA DE BEUTA	EDITORA CLARO ENIGMA LTDA	23613L0000
23	CAMINHOS DIVERSOS SOB OS SIGNOS DO CORDEL	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	23143L0000
24	ESPELHO MÁGICO	EDITORA GLOBO SA	23579L0000
25	MEMÓRIAS INVENTADAS- AS INFÂNCIAS DE MANOEL DE BARRIOS	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA	24047L0000

Obras Selecionadas PNBE 2010
Selecionados Categoria 4 (EJA - Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)-
Acesso 2

	Título	Editora	Código
1	A ODISSEIA	EDITORA UOL LTDA	22822L0000
2	O PEQUENO PRINCEPE QUADRINHOS	AGIR EDITORA LTDA	34853L0000
3	PEQUENOS MILAGRES	DEVIR LIVRARIA LTDA	34830L0000
4	A ARVORE VERMELHA	EDIÇÕES SM LTDA	22460L0000
5	A FORMOSA PRINCESA MAGALONA E O AMOR VENCEDOR DO CAVALheiro PIERRE DE PROVENÇA	EDITORA ADLER LTDA	22599L0000
6	AMOR E OUTROS CONTOS	EDELBRA GRÁFICA LTDA	22873L0000
7	ANTOLOGIA DE HISTÓRIAS	EDICORO PUBLICAÇÕES SA	22857L0000
8	COMÉDIAS BRASILEIRAS DE VERÃO	EDITORA FONTANAR LTDA	22824L0000
9	CONTOS DE APRENDE	DISTRIBUIDOR DE SERVIÇO IMPRENSA SA	22312L0000
10	CORAÇÃO DAS TREVAS - HORAS LEITURAS	EDITORA NOVA ALEXANDRIA LTDA	22327L0000
11	DESVENDERO, QUEM CONTA UM CONTO OMITE UM PONTO E AUMENTA TRÊS	PRINT HOUSE COMUNICAÇÃO E IMAGEM LTDA	23426L0000
12	ENTRE DEUSES E MONSTROS	LACERDA EDITORES LTDA	22851L0000
13	HISTÓRIAS A BRASILEIRA 1 - A MOURA TORTA E OUTRAS	EDITORA CLARO ENIGMA LTDA	22756L0000
14	HISTÓRIAS DAQUI E D'AQUÍ	AUTÊNTICA EDITORA LTDA	22774L0000
15	MARGINAL À ESCURDA	RHU LIVROS LTDA	34006L0000
16	O CALIFA DE BAGDA	VISA MELHOR EDITORA SA	34526L0000
17	O GRITO DA SELVA	IDEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	24366L0000
18	O MISTÉRIO DAS BOLAS DE GUDE	MR CORNACCHIA LIVRARIA E EDITORA LTDA	24516L0000
19	O OLHO DE VIDRO DO MEU AYO LTDA	URO EDUCAÇÃO	24827L0000
20	OS BONECOS DE SEU POPE	EDICORO PUBLICAÇÕES DE PASSATEMPOS E MULTIMÍDIA LTDA	24711L0000
21	UM CERTO CAPITÃO RODRIGO	EDITORA SCHWARZ LTDA	25027L0000
22	ALGUMA POESIA	EDITORA RECORD LTDA	22846L0000
23	CORDEL DE TRANCOSO	CONHECIMENTO EDITORA	22342L0000
24	O MERINO POETA	EDITORA FUNDAÇÃO PEIROPOLIS LTDA	24422L0000
25	UM PEQUENO TRATADO DE BRINQUEDOS PARA MENINOS QUIETOS	PRINT HOUSE COMUNICAÇÃO E IMAGEM LTDA	22266L0000

ANEXO B – “NÓ EM PINGO D'ÁGUA”



“Nó em pingo d'água”
(Fernando Paixão, In: *Dia brinquedo*, p. 11)

ANEXO C – “A ESTRADA E O CAVALINHO”

A estrada e o cavalinho

O cavalinho na estrada
pacatá, pacatá,
com sua sombra mais atrás
pacatá, pacatá.

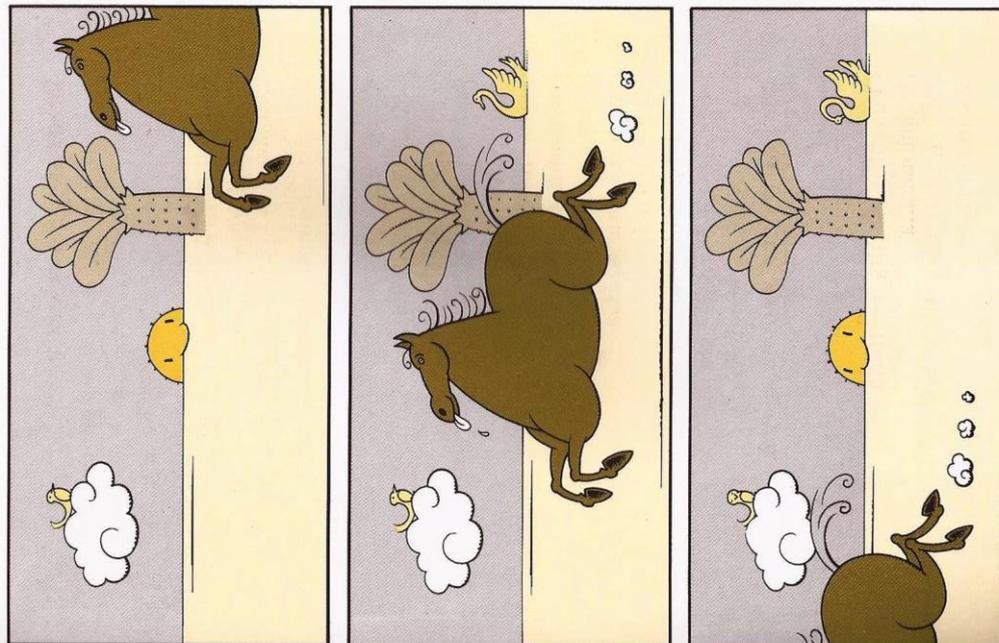
Para ao lado de um riacho,
pacatá, pacatá,
e se vê no espelho d'água,
pacatá, pacatá.

Que água limpa e fresca,
pacatá, pacatá,
corre aqui, corre acolá,
pacatá, pacatá,
e uma sombra tão boa
pacatá, pacatá,
não vi noutra lugar,
pacatá, pacatá,

mas a estrada já me chama
pacatá, pacatá,
sempre está a me chamar,
pacatá, pacatá.

O cavalinho volta à estrada
pacatá, pacatá,
com sua sombra mais atrás,
pacatá, pacatá.

30



ANEXO D – “PINTANDO O SETE”**Pintando o sete**

Um pinguço pega o pito
e pita debaixo da pita.
A pita, com muita pinta,
pinta uma dúzia de pintos,
com pingos pretos de tinta.

– E o pinguço?

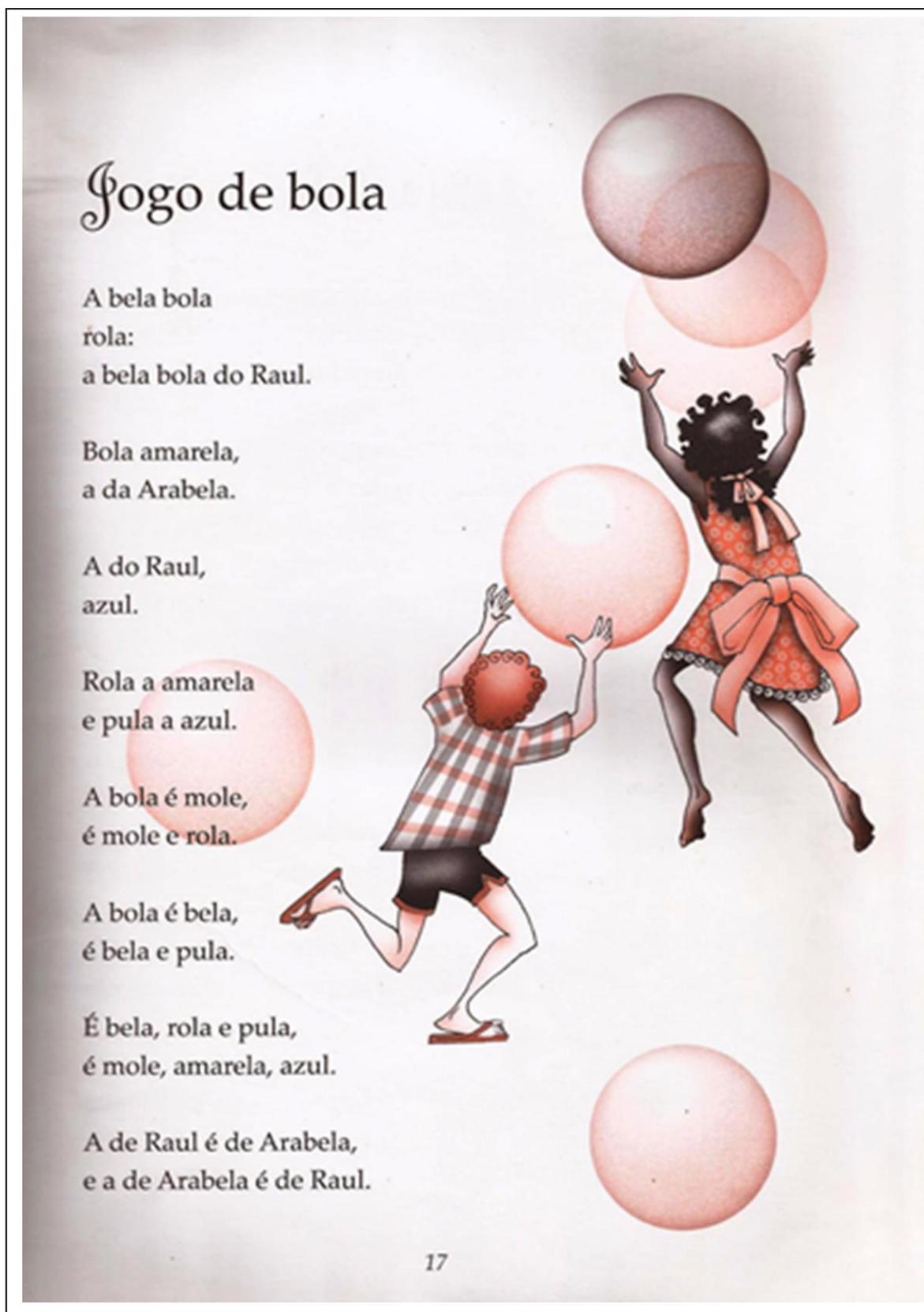
– Pinta o sete.

– Como pinta o sete
o pinguço?

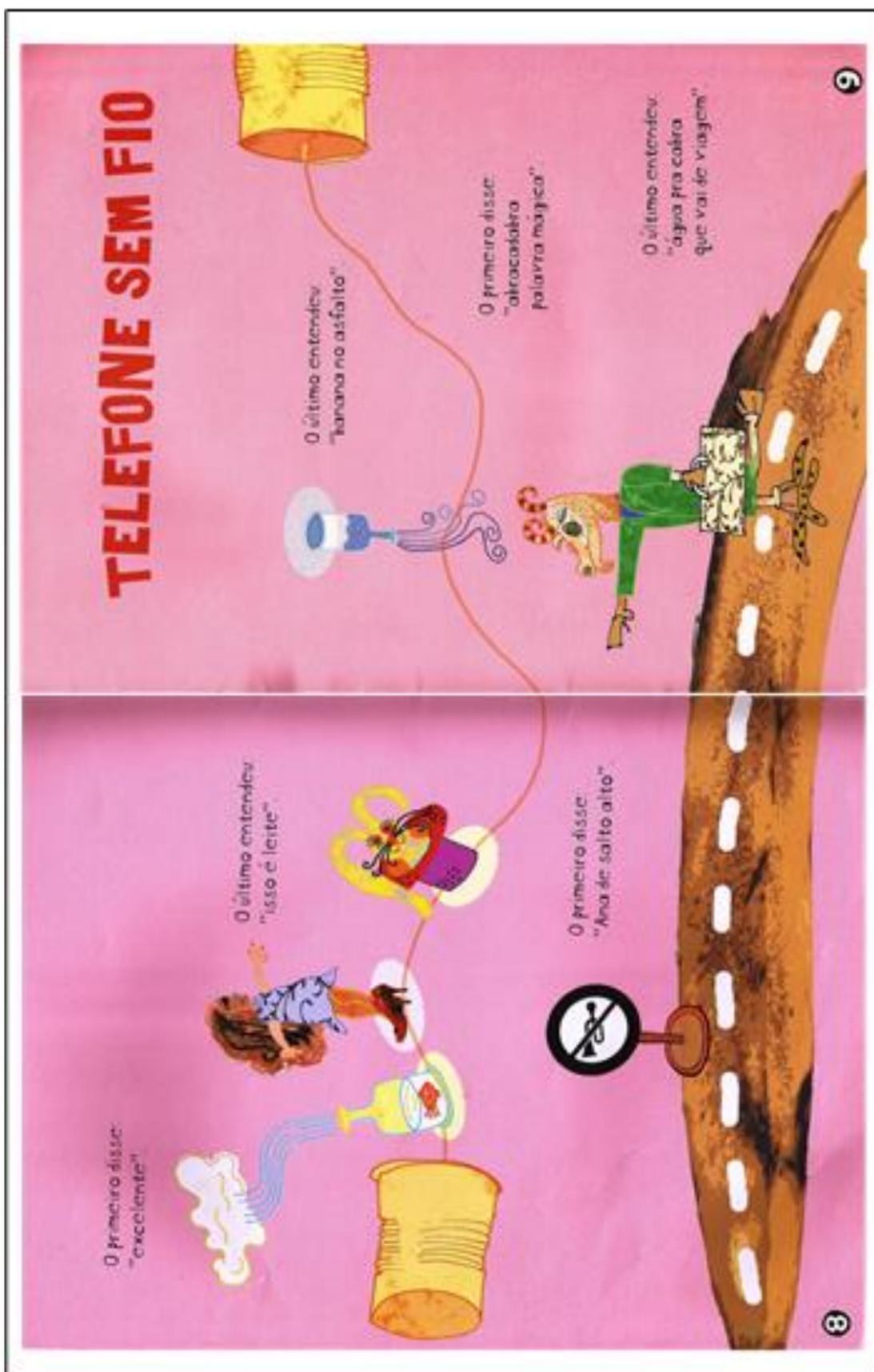
– Pita pinto pinga pita
pia pintos pingos pingam
pia pia pinto pinto
pinga pito pinto pinga
pingo pinga pinta pia

Depois o pinguço dorme
e a língua morde
sonhando que chovem
pingos de pinga.

ANEXO E – “JOGO DE BOLA”

“Jogo de bola” (Cecília Meireles. In: *Ou isto ou aquilo*, p. 17)

ANEXO F – “TELEFONE SEM FIO”



“Telefone sem fio” (Dilan Camargo. In: *Brinciar*, p. 8-9)

ANEXO G – “O ECO”

O eco

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”

O menino também lhe pede:
“Eco, vem passear comigo!”

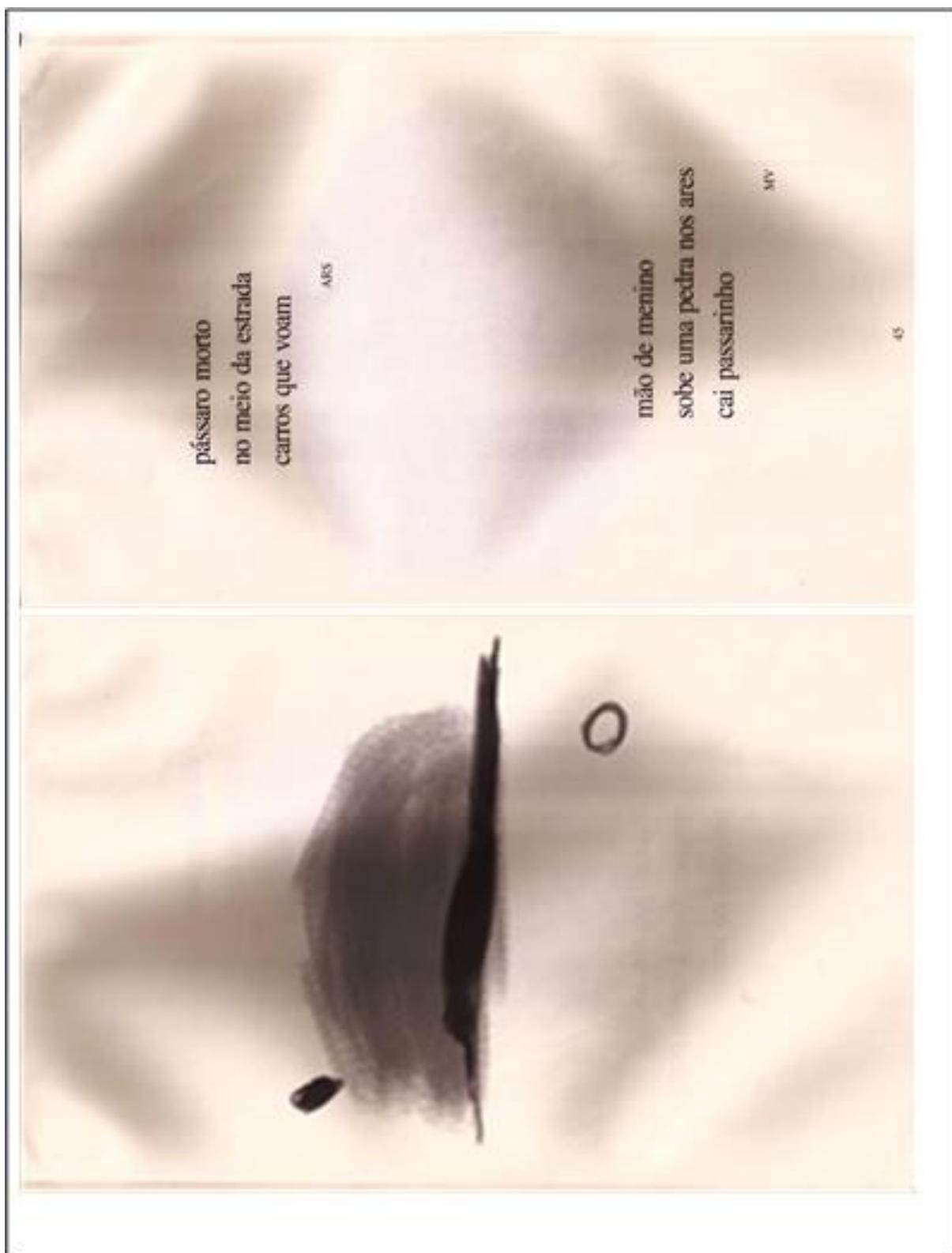
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.

Pois só lhe ouve dizer:
“Migo.”



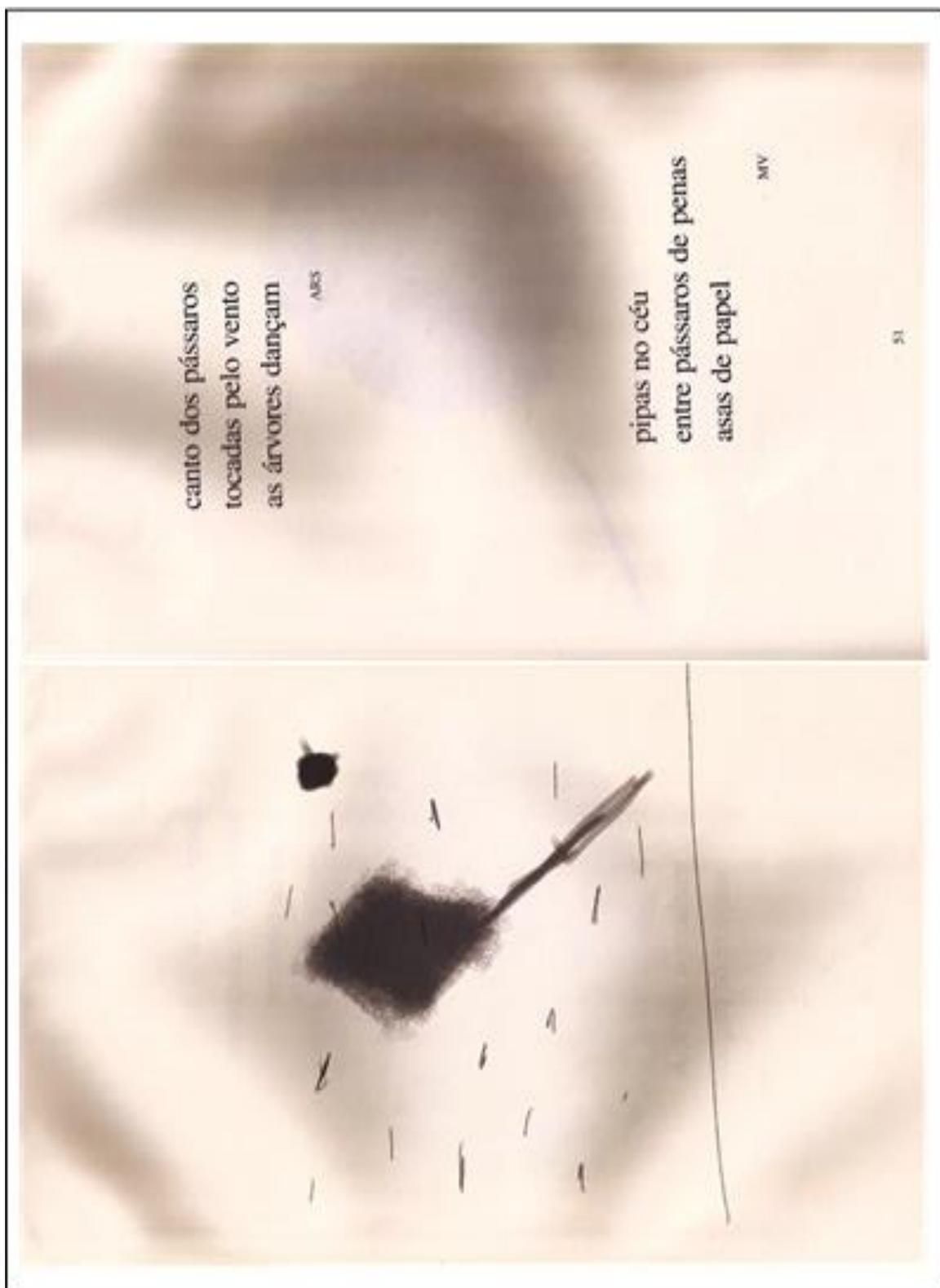
“O eco” (Cecília Meireles. In: *Ou isto ou aquilo*, p. 93)

ANEXO H – “MÃO DE MENINO”



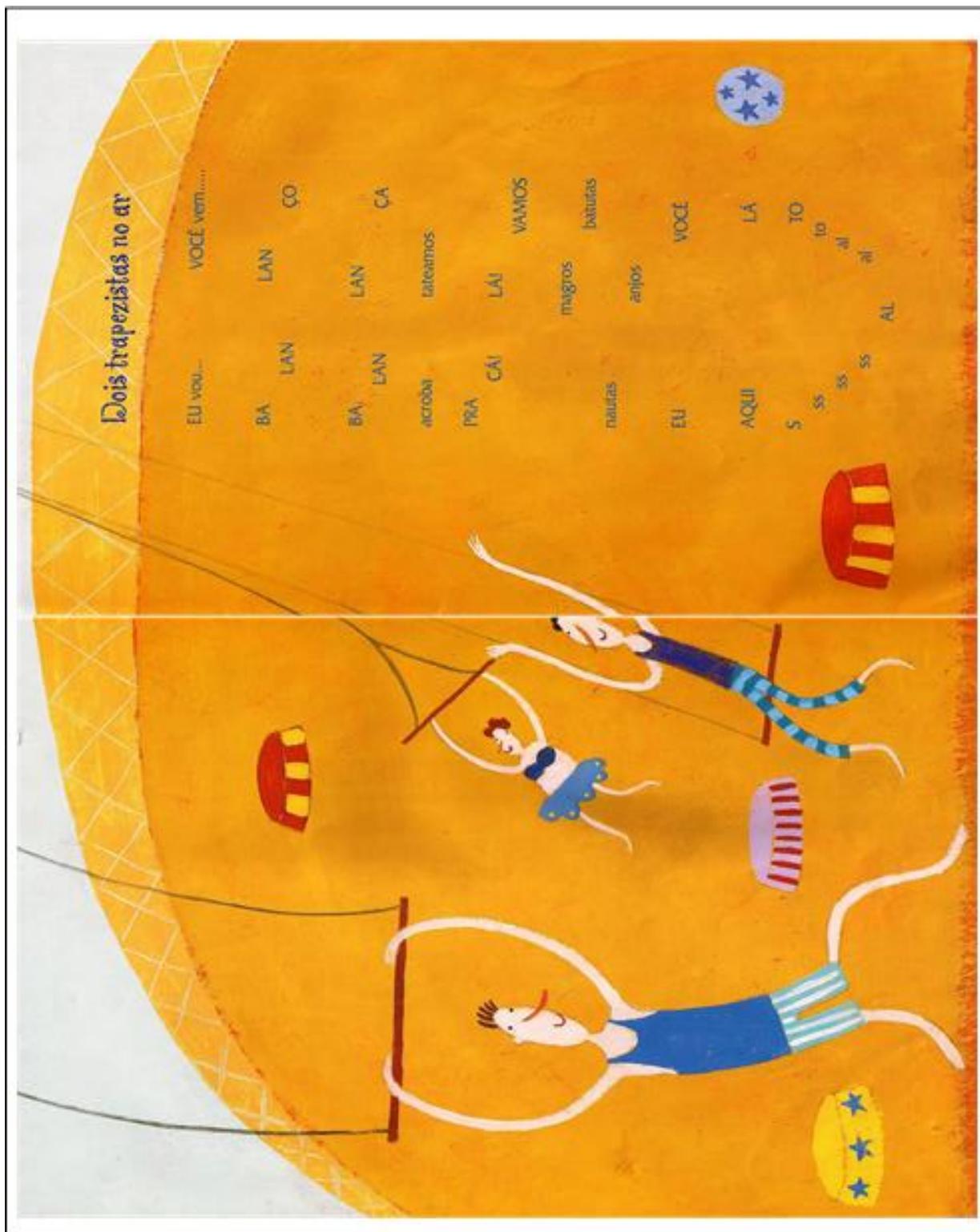
“Mão de menino” (Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende.
In: *Conversa de passarinhos: haicais*, p. 44-45)

ANEXO I – “PIPAS NO CÉU”



“Pipas no céu” (Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende. In: *Conversa de passarinhos: haicais*, p. 50-51)

ANEXO J – “DOIS TRAPEZISTAS NO AR”



“Dois trapezistas no ar” (Fernando Paixão. In: *Dia brinquedo*, p. 12-13)

ANEXO K – “OS CARAMUJOS”



“Os caramujos” (Ronaldo Simões Coelho. In: *Bichos*, p. 8-9)

ANEXO L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Programa de Doutorado em Letras

Projeto de pesquisa: *Conversando com versos: olhares sobre a leitura de textos poéticos do PNBE 2010*

Pesquisadora responsável: Marli Cristina Tasca Marangoni

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa *CONVERSANDO COM VERSOS: OLHARES SOBRE A LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS DO PNBE 2010* pretende analisar de que maneira as crianças (20) dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribuem sentidos a textos poéticos, a partir da participação em vivências de leitura. Para realizar este estudo, serão desenvolvidas as seguintes etapas: (a) seleção de textos poéticos que fazem parte do acervo encaminhado à escola pelo Governo Federal (através do PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola) e planejamento da mediação das leituras, envolvendo atividades lúdicas de leitura, reflexão e produção; (b) aplicação das propostas de leitura dos textos selecionados, totalizando aproximadamente 10 vivências, a serem desenvolvidas no período de agosto a dezembro do corrente ano; (c) análise do material da aplicação.

O projeto é desenvolvido pela doutoranda Marli Cristina Tasca Marangoni, sob a orientação da professora Dra Flávia Brocchetto Ramos. O projeto não tem financiadores externos. Os alunos participantes estão regularmente matriculados no 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenavinho. Para fins de análise de resultados, serão realizadas vídeo-gravações e coletadas produções dos alunos participantes. Ressalta-se que os alunos participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento e nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo para assegurar sua privacidade. Além disso, enfatiza-se que a participação, tanto dos alunos-sujeitos da pesquisa, quanto da aluna doutoranda, não é remunerada. Ressalta-se ainda que não haverá danos relacionados à saúde física e mental dos participantes do projeto.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da

justificativa, dos procedimentos a que serei submetido(a), todos acima listados. Outrossim, pelo presente termo, autorizo a divulgação e a publicação gratuita de imagens e produções resultantes do projeto, sem a identificação dos sujeitos participantes. Dessa forma, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada venha a reclamar a título de direitos conexos a imagens ou produções. Ficou claro que não sofrerei riscos ou desconfortos, e que, pelo contrário, poderei ser beneficiado(a) em virtude das discussões realizadas e das aprendizagens possibilitadas.

Fui, igualmente, informado:

- (1) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- (2) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- (3) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados deste projeto e da publicação de materiais (fotos, imagens ou produções) resultantes deste estudo e, ainda, que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos;
- (4) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar participando.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Marli Cristina Tasca Marangoni (Fone 54-8135 2219). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data ____/____/____.

.....
Nome do aluno

.....
Nome e assinatura do voluntário responsável pela obtenção do presente consentimento

.....
Nome e assinatura da pesquisadora responsável