ISADORA REBELLO JOAQUIM

A criança entre a voz do verso e a letra do sentido:

a poesia no processo de alfabetização

SÃO PAULO

2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ISADORA REBELLO JOAQUIM

A criança entre a voz do verso e a letra do sentido:

a poesia no processo de alfabetização

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação, área de Linguagem e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Claudemir Belintane.

SÃO PAULO

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

372.4 J62c	Joaquim, Isadora Rebello A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização / Isadora Rebello Joaquim; orientação Claudemir Belintane. São Paulo: s.n., 2016. 258 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Alfabetização 2. Poesia 3. Literatura 4. Infância I. Belintane, Claudemir, orient.

JOAQUIM, Isadora Rebello.

A criança entre a voz do verso e a letra do sentido:

a poesia no processo de alfabetização

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação, área de Linguagem e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Claudemir Belintane.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

**A meu filho Joaquim, que, ao nascer no percurso de escrita destas páginas, me mostrou o
sentido mais terno da poesia.**

Agradecimentos

Ao professor doutor Claudemir Belintane, meu orientador, pelos anos de esforço em fazer brotar a poesia das palavras e pela recusa em aceitar que ela possa deixar de fazer parte do mundo da infância. É de se admirar sua dedicação à luta pela transformação da educação básica de nosso país. Seu trabalho - nosso trabalho - nos fortalece enquanto militantes desta causa!

Ao Rafael, meu companheiro, por me dar equilíbrio e por me fazer enxergar o horizonte com paixão e determinação. A meus pais, Flávia e Evandro, minha irmã, Iandara, e minha tia Angela, pois sem o carinho, a formação e o apoio que sempre me deram, nada disso seria possível.

À Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e a todos os professores, funcionários, coordenadores e diretores que viabilizaram a escrita desta dissertação. Em especial à Natália Bortolaci, minha amiga, que me mostrou a beleza de nossa profissão e me ensina, desde 2009, como abrir as portas da sala de aula e vislumbrar um futuro vitorioso em cada “par de bochechas” (como ela costuma dizer) que nos olham com tanta curiosidade. À Laura Battaglia, Kátia Nanci e Paulo Dalcheco, pela paciência e afeição com que me ensinaram tantos conceitos valiosos. À Ana Potenza, Isadora Szklo, Patrícia Anette, Marian Macedo e Hannah Feitosa, pela amizade, jovialidade e alegria contagiante no trabalho diário. À Kamila Rumi, Mirian Machado, Clarice Pommer, Rosana Morgado, Priscilla Gonçalves, Elina Macedo, Alessandra Mendes e Brenda Paes, por terem propiciado momentos de puro ato poético em todos os espaços de nossa escola.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa e do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos” (Edital Nº 038/2010/CAPES/INEP), à Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e à Escola Nila Rêgo, de Pau dos Ferros, com todos os seus incríveis professores, funcionários e alunos que contribuíram muito para a concretização desta escrita.

Às professoras doutoras Vima Lia de Rossi Martin e Lívia de Araújo Donnini Rodrigues pela leitura cuidadosa e crítica e pelas sugestões e apontamentos engrandecedores.

À Giselle Moura, pela amizade, pelas viagens e pela leitura zelosa destas páginas. À Raiana Ribeiro, Verônica Garcia e Gabriela Ghetti, por estarem ao meu lado, me apoiando sempre. À Sandra Theodozio, ao Waltercio e Fernando Zanvettor e à Cristiane Manzato por cuidarem tão bem do Joaquim, me permitindo seguir com esta escrita.

Às crianças, de dentro e de fora das salas de aula, que me deram a oportunidade de redescobrir a infância e de compreender que nossa maior riqueza é nossa incompletude.

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos
(...)*

O livro das ignorâncias
MANOEL DE BARROS, 1994

RESUMO

JOAQUIM, I. **A criança entre a voz do verso e a letra do sentido:** a poesia no processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O objetivo deste trabalho é investigar a presença da poesia e de outros textos poéticos no processo de alfabetização e letramento infantil, a fim de refletir acerca das experiências de um grupo de crianças (de seis a nove anos) com a linguagem poética na trajetória do ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos). Compreendemos a necessidade de se trabalhar a língua sem isolá-la de seu universo literário, e para isso, em nosso projeto de alfabetização “O desafio de ensinar a leitura e escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos” (Edital Nº 038/2010/CAPES/INEP), partimos de hipóteses sobre a capacidade da oralidade e dos textos poéticos em potencializar subjetividades mais afeitas à aprendizagem da leitura e da escrita. Contrapondo-se às concepções pedagógicas dominantes nas diretrizes governamentais, que tanto valorizam os gêneros discursivos do cotidiano (bulas, receitas, logomarcas e outros gêneros do mercado), percebemos que o trabalho com os textos poéticos (poesias, cantigas, parlendas, adivinhas, travas-língua, etc.) vinculado à função poética (ao ludismo poético da língua) forma uma rede de memória oral que já enraíza potencialidades para o gosto literário da criança.

De acordo com Pound (2006) os recursos estéticos que estão presentes na poesia podem ser compreendidos de três formas: com o uso da melopeia, da fanopeia e da logopeia. A partir do trabalho com uma coletânea de poesias para crianças formulada por nós, professores-pesquisadores, e que abrange essa tríade, junto ao estudo dos seus recursos elementares, das suas figuras de linguagem e de sua estética mnemônica (rimas, métrica, aliterações, assonâncias, etc.), vimos que a poesia é fundamental para o ensino e a aprendizagem de nossas crianças. Contribuir para que uma matriz de textos poéticos se estabeleça na memória da criança é poder ampliar sua capacidade leitora e subjetiva ao lidar com os diferentes gêneros textuais. Com essa premissa, esboçamos em uma pesquisa teórica e prática o alcance que os textos poéticos têm no trabalho diário de alfabetização e como a recepção desses textos pelas crianças aponta para a necessidade de um planejamento didático-metodológico que aborde a diversidade dos recursos estéticos e formais da poesia para enriquecer o ensino da leitura fluente e da escrita criativa.

Palavras-chave: 1. Alfabetização. 2. Poesia. 3. Literatura. 4. Experiência estética. 5. Infância.

ABSTRACT

JOAQUIM, I. **The child between the voice of the verse and the letter of sense**: poetry in the literacy process. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This work aims to investigate the presence of poetic texts in literacy and reading learning processes in order to reflect on the experiences with poetic language of a group of children (six to nine years), in the trajectory of the reading and writing, in the early years of schooling (1st to 3rd year of the nine years elementary school cycle). In our literacy project "The challenge of teaching reading and writing in the context of elementary school nine years" (Notice No. 038/2010 / CAPES / INEP), we understand the need to work with the language without isolating it from its literary universe, and, to that end, we start from hypothesis about the capacity of oral and poetic texts to potentiate subjectivities more akin to the learning process of reading and writing. Opposing the project to the dominant pedagogical concepts in government guidelines, which give great value to genres of everyday life (leaflets, recipes, logos and marketing genres), we realized that working with the poetic texts (poetry, songs, rhymes, riddles, tongue twister, etc.) linked to the poetic function (the poetic language playfulness) we could form a network of oral memory that already rooted potentialities for the children's literary taste.

According to Pound (2006), the aesthetic features that are present in poetry are comprised of three modes: the use of the melopoeia, the fanopeia and logopeia. From the work with a collection of poems for children that would take in account this triad and the study of the basic features of its figures of speech and its mnemonic aesthetic (rhyme, meter, alliteration, assonance, etc.), we saw that poetry is fundamental to the teaching and learning of our children. To contribute so that an array of poetic texts could be established in the child's memory is to make it possible to expand its reader and subjective capacity to deal with different genres. With this premise, we outlined in a theoretical and practical research the extent that poetic texts have in the daily work with literacy and how the reception of these texts by the children indicates the need for a didactic-methodological planning that addresses the diversity of poetry's aesthetic and formal features to enrich the teaching of fluent reading and creative writing.

Keywords: 1. Literacy. 2. Poetry 3. Literature. 4. Aesthetic experience. 5. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Média nacional nas avaliações do SAEB/ Prova Brasil de 2007 a 2011

FIGURA 2. Atividade escrita de livro didático do PNLD

FIGURA 3. Faixa de Moëbius

FIGURAS 4 a 8. Atividades diferenciadas desenvolvidas a partir de um mesmo texto para quatro níveis de letramento

FIGURAS 9 a 12. Atividades diferenciadas desenvolvidas a partir de dois diferentes textos para quatro níveis de letramento

FIGURAS 13 a 16. Atividades adaptadas para crianças não alfabetizadas

FIGURA 17. Desenho do aluno Caio

FIGURA 18. Atividade escrita do aluno Caio

FIGURA 19. Grafo do desejo

FIGURAS 20 a 24 - Fotos da brincadeira com a narrativa “O coração do macaco”

FIGURAS 25 a 27 - Produção de rimas inspirada no poema “Cemitério”, de José Paulo Paes

FIGURAS 28 a 31 - Paródia do poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Quadro de registros de estudo de campo

TABELA 2. Tabulação dos dados extraídos do questionário socioeconômico e cultural

TABELA 3. Tabulação dos dados extraídos do questionário socioeconômico e cultural

TABELA 4. Planejamento de atividades diferenciadas

TABELA 5. Dados coletados de três turmas do EFI da Escola de Aplicação da USP

TABELA 6. Tabulação dos resultados obtidos em diagnóstico de leitura aplicado ao 2º ano do EFI da Escola de Aplicação da USP

TABELA 7. Resultado do nível de leitura dos alunos da Escola de Aplicação da USP obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2013

TABELA 8. Resultado do nível de leitura dos alunos da Escola de Aplicação da USP obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2014

SUMÁRIO

Introdução: permeio entre a infância e a tradição oral	14
Capítulo 1. A função poética da língua e sua versificação – interfaces com o inconsciente estético	35
1.1 O som e o sentido na poesia	38
1.1.1 Os fundamentos do poema e suas unidades expressivas	44
1.1.2 Estrutura da linguagem poética	54
1.1.3 Estrutura da interpretação dos sonhos	61
1.1.4 Poesia = Condensação	65
1.2 O inconsciente estético	72
1.3 Da voz do verso à letra do sentido	78
Capítulo 2. Metodologia de pesquisa e de ensino no campo educacional	85
2.1 Apresentação dos dados coletados: nossos sujeitos da pesquisa e do ensino.....	89
2.1.1 Apresentação da Escola-Campo	94
2.1.2 Perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos pesquisados	95
2.1.3 Contexto político-pedagógico da Escola-Campo	101
2.2 O direito à diferença: a escuta sensível do professor-pesquisador na percepção das singularidades das crianças	120
2.3 Professor como <i>ponto-de-giro</i>	134
2.4 A luta por uma equipe alfabetizadora	142
2.5 Os obstáculos da sociedade do consumo e do modelo neoliberal de ensino ...	146
Capítulo 3. A abordagem do texto poético na sala de aula e seus desafios	150
3.1 Proposta de coletânea de atividades com poesia	159
3.2 Atividades com poesia: experiências, conversas, interpretações e produções escritas à luz dos poemas selecionados	183
3.2.1 Diagnóstico inicial	184
3.2.2 Sequência didática	191
3.2.3 Roda de conversa	213

3.3 Considerações acerca das experiências infantis com a poesia	217
3.4 Leitura e inferência de textos poéticos	220
Considerações Finais	231
Referências Bibliográficas	236
Anexos	241

Introdução: permeio entre a infância e a tradição oral

A linguagem infantil, os trava-línguas, as adivinhas e os contos (...) constituem, então, para retomar uma expressão de Noye, “métodos ativos que se ignoram” (CALVET, 2011: 32).

Louis-Jean Calvet, em seu livro *Tradição Oral & Tradição Escrita*, desmistifica alguns preconceitos sobre as sociedades de tradição oral e reflete sobre as imposições da escrita na história da humanidade e nos dias de hoje. O autor nos lembra de que todas as sociedades de tradição escrita, ao longo de sua história, passaram pela tradição oral. Nós nos organizamos em função da fala e com o tempo criamos recursos para transmitir a língua e a cultura de geração em geração. Em nosso caso, da tradição escrita, concentramos o saber da língua e da cultura em gramáticas e livros e, por vezes, nos esquecemos de que muitos conhecimentos linguísticos e históricos podem ser comunicados por meio da tradição oral: “As sociedades de tradição oral dão testemunho de um saber comparável, igualmente elaborado, que não se manifesta, é claro, em tratados de estilística ou de gramática, mas do qual se encontram traços no conjunto dos jogos linguísticos propostos às crianças” (CALVET, 2011: 16). Pois, mesmo em nossa sociedade escrita, esses jogos linguísticos (parlendas, trava-línguas, adivinhas, língua do p) ainda cumprem um importante papel no ensino e na aprendizagem da língua materna, capaz de envolver as crianças de forma lúdica com as dificuldades e complexidades da estrutura gramatical da língua portuguesa e com as habilidades languageiras no processo de alfabetização (como, por exemplo, no caso da adivinha, a necessidade de se interpretar os versos para desvendar o enigma).

Na epígrafe desta introdução, ao incidir sobre a questão de “como transmitir a língua”, Calvet trata esses jogos linguísticos como “métodos ativos”, que, através de brincadeiras, são capazes de abrir novas perspectivas e novos olhares para o atual campo de alfabetização infantil. Além de conter importantes elementos da estrutura da língua, os jogos linguísticos carregam em si um princípio poético fundamental para a linguagem (e assim também para a alfabetização): o ritmo.

Considerado como elemento fundante da linguagem, o ritmo auxiliou o ser humano a organizar a prosódia da língua e memorizar versos que narraram seus grandes feitos e fatos históricos desde a origem das civilizações. Sendo o elemento mais antigo e permanente da linguagem, observamos na fala primeira das crianças sua forte influência através das rimas, aliterações, cadências e efeitos sonoros produzidos pelo conjunto de palavras que possibilitam a elas a descoberta e criação de sentidos, a memorização de brincadeiras e de jogos linguísticos e, portanto, a manutenção dessa cultura oral tão antiga.

A raiz etimológica da palavra ritmo já designa tal recurso como aquilo que possui movimento regular, ou seja, ritmo é também repetição. Nos versos poéticos, o ritmo é marcado pela alternância das sílabas no tempo, e suas unidades rítmicas produzem a fluidez e o movimento recorrente da entoação e intensidade de nossa fala. Quanto mais repetimos os mesmos versos e suas rimas, mais as crianças se encantam e se apegam às palavras poéticas. Desse modo, vemos como o elemento rítmico da poesia que encontramos na literatura e no folclore é muito próximo da poesia elementar da linguagem infantil.

Além de explorar o ritmo e a melodia, a fala da criança é repleta de *nonsenses*, de hipérboles e ludicidades da língua, de equívocos que geram ambiguidade e estranhamento. Por ser capaz de tratar as palavras como objetos lúdicos, a criança tem facilidade para experimentar novas linguagens (a língua do p e o revestrês, por exemplo) e formas sintáticas artificiais, o que Freud (1974) chamou de truques linguísticos infantis.

Ao pensar nos versos das parlendas “Surubico, bico, bico/ Quem te deu tamanho bico?/ Foi a velha açucareira/ Lá da banda da ribeira/ Que andou pela algibeira/ Procurando ovos de perdiz/ Para a filha do juiz” e “uma velha bem velhinha/ fez xixi na canequinha/ foi dizer para a vizinha/ que era caldo de ga-li-nha”, podemos reconhecer vários elementos que se aproximam dessa fala primeira infantil: o chiste e a escatologia do “xixi na canequinha” sendo oferecido como “caldo de galinha”, as rimas forçadas de “açucareira – ribeira – algibeira”, os neologismos, a liberdade de criar personagens e transformá-los no que desejam. As crianças tendem a explorar sua imaginação e fazer da língua o que bem entendem. As brincadeiras de bate-mão, por exemplo, não necessariamente procuram seguir sentido lógico nos versos ou apresentar algum enredo com palavras do nosso vocabulário. Muitas vezes as crianças se utilizam, de maneira insuspeita, palavras inventadas para garantir que os gestos das palmas sigam o seu ritmo, como observado na brincadeira de mão “abadá”: “quando eu digo a-a/ abadá, badá/ si, colomi, colomi questa/ quando eu digo e-e, ebedê, bedê/ si, colomi, colomi queste/ quando eu digo i-i (...)”. Essa brincadeira demonstra a importância do ritmo para a percepção dos sons no tempo e escansão das sílabas, habilidades essenciais para o domínio da leitura fluente e significativa.

De volta à questão dos “métodos ativos”, escolher envolver a criança a partir desse jogo, a partir de versos que podem não fazer sentido, mas mobilizam o riso e o gozo das crianças através do ritmo e da melodia é se preocupar em não tirar de nossos alunos aquilo que deve ser explorado na infância: o desejo do brincar com palavras, a habilidade de memorizar textos, o prazer da associação entre linguagem oral e linguagem corporal e o entusiasmo em decifrar enigmas. Os

brincos, as parlendas, as cantigas de roda, as adivinhas, os trava-línguas são manifestações populares que se perpetuam em nossa cultura por meio da memória (auxiliada pelo ritmo) e por meio de nossas crianças, educadores e pais, que em sua coletividade, contribuem para que a riqueza da cultura oral transpasse gerações e séculos.

Ao retomar a história de algumas sociedades africanas de tradição oral, Calvet convoca a figura dos griôs, os narradores que, dotados de experiência, se tornaram a memória dos homens. Ocupando também o papel de professor, eles transmitiam os conhecimentos e as técnicas de produção e cultivo da sociedade, reuniam os jovens da comunidade para contar-lhe histórias e aconselhar sobre a vida dos menos experientes. Amadou Hampâté-Ba, mestre da tradição oral no Mali, relata sua experiência como griô em seu livro *Amkoullel, o menino fula*:

Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até suas roupas. Quando descrevo o traje do primeiro comandante de circunscrição francês que vi de perto em minha infância, por exemplo, não preciso me "lembrar", eu o vejo em uma espécie de tela de cinema interior e basta contar o que vejo. Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena - a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o griô Diêli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida, e que ainda escuto agora... Quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um africano de minha geração "resumir". O relato se faz em sua totalidade, ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história. Para nós, a repetição não é um defeito (HAMPÂTÉ-BA, 2003: 13).

A experiência de ouvir histórias e de se envolver nas narrativas com toda presença corpórea vivida desde a infância por Hampâté-Ba enraizou em sua memória matrizes de textos orais que possibilitaram a apreensão de conhecimentos seculares e a transmissão da vasta cultura de sua comunidade que, mesmo sem a entrada da letra escrita, não se perdeu em gerações passadas. Hampâté-Ba nos conta em seu relato que ouvir mais de uma vez a mesma história não deixava de ser uma experiência encantadora. Para eles, a repetição da narrativa não era fatigante ou um defeito do homem velho que não se cansava de contar sempre a mesma anedota. Era dessa forma que eles se apropriavam das narrativas e faziam delas seu repertório de aventuras.

Tal constatação podemos aferir também nos trabalhos desenvolvidos com as crianças nos anos iniciais da alfabetização. Assim que terminamos a contação de uma história, muitas vezes nos deparamos com um coro de vozes exclamando: “De novo! Conta de novo, ‘prô’!”. As crianças não demonstram se cansar de ouvir histórias mais de uma vez, e é nas contações de histórias que elas já conhecem e que já fazem parte de seu repertório que notamos maior entusiasmo e presença corporal (elas imitam os bichos e os personagens das histórias, cantam as músicas junto com a professora,

reagem nos momentos de clímax com medo, entusiasmo, excitação). Ou seja, além de se apropriarem das narrativas a partir das contações orais de histórias, as crianças ampliam a capacidade de relacionar conhecimentos e conteúdos diversos às temáticas das narrativas, tornando a inferência e a intertextualidade recursos competentes a suas habilidades linguageiras.

Quando contamos histórias com repetições formulares, contos acumulativos, em que as crianças conseguem prever a sequência e ocorrência dos fatos, notamos uma participação mais intensa e prazerosa no momento da roda de contação. A repetição de histórias, a repetição nas histórias, o ritmo e a cadência auxiliam a memorização dos textos e permitem à criança se apropriar das narrativas e se posicionar como narrador. Sobre isso, Belintane (2015: 14) diz:

Ao recompor o conto todo por meio da repetição e do acréscimo, não estariam as crianças experimentando um certo poder, certa demiurgia, que tem na textualização a sua garantia de expressão e fixação?! (...) De fato há algo da ordem do prazer nesse hiato entre linguagem e memória. Talvez por que o poder de Mnemosine aí se faça presente, pois retomar na memória algo já perdido, já dito, não deixa de ser uma luta contra a morte do que se acabou de ouvir (...).

Assim, observamos que a infância carrega consigo essa valorização dos detalhes das narrativas orais, que enriquece sua imaginação e potencializa as fantasias e a criatividade. Como disse Hampâté-Ba, quando uma história lhe era contada, ele registrava não só seu enredo, mas cada detalhe das cenas e dos personagens. Uma vez que a contação de história toca e envolve a criança, sua memória capta todas as minúcias do ato de narrar. As crianças, ao ouvir histórias, são capazes de registrar até a entonação com que os contadores narram suas aventuras, podendo reproduzi-las da mesma forma como a receberam.

Sabemos que, antes da entrada do alfabeto na Grécia Antiga (Havelock, 1996), os aedos e os rapsodos eram figuras que levavam na memória os textos da tradição oral, que, com ajuda de instrumentos, caminhavam de povoado em povoado declamando os feitos extraordinários dos grandes heróis da História. As epopeias, antes de ganharem corpo gráfico, chegavam ao público por meio da performance e dos recursos mnemônicos dos cantadores (com dramatização, dança, música) que favoreciam sua memorização. Com suas devidas diferenças, também notamos os cantadores de repente no Nordeste brasileiro, que com a técnica do improviso ainda narram pelo sertão as aventuras dos cangaceiros ao som da cantoria. Atravessando os tempos, a presença dos menestrelis gregos, dos griôs africanos e dos repentistas nordestinos reunia – e, em alguns casos, ainda reúne – centenas de pessoas em eventos festivos, cerimônias e comemorações. Esses narradores, que possuíam suas raízes no seio da cultura popular, eram capazes de congregiar o povo em torno de um único interesse: ouvir histórias e compartilhar experiências. E por que o professor em sua sala de

aula não poderia se colocar também nesse papel de contador de histórias, de declamador de poesias e envolver as crianças com poemas e narrativas contadas de memória, de forma ritualística e inspirada na tradição oral? Vejamos a seguir o objetivo e os posicionamentos teóricos que situam nossa pesquisa e que procuram responder essa questão, além de abordar as principais referências teóricas e a metodológicas utilizadas na elaboração desta dissertação.

a) Principais posicionamentos teóricos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar, intervir e analisar os instrumentos de atividades com poesia e textos poéticos da tradição oral e suas práticas metodológicas, aplicadas nos anos iniciais de alfabetização da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os instrumentos de atividades com poesia e textos poéticos da tradição oral que estão no foco de análise deste trabalho foram elaborados pelas professoras e pesquisadoras envolvidas no projeto de alfabetização “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos”¹. Assim, é importante esclarecer que a pesquisa expressa nesta dissertação está inserida num projeto amplo, o “Projeto Desafio”, de caráter longitudinal e em rede (três polos de pesquisa), cujos objetivos e justificativa para sua implementação serão expostos na sequência.

O “Projeto Desafio” teve início em 2011 atuando com o público de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos nas Escolas de Aplicação da USP e da UFPA, bem como na Escola Municipal Nila Rêgo, em Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. O projeto percorreu as séries iniciais de alfabetização a fim de investigar os desafios do letramento apoiado no tripé de ensino de oralidade, leitura e escrita e compreender as dificuldades de aprendizagem no campo da linguagem, em situações contextualizadas (dentro da escola, a partir da heterogeneidade que se constata já no início do Ensino Fundamental). Incluiu-se também o estudo e a aplicação de diagnósticos preventivos como forma de instruir programas didáticos que levassem em conta a heterogeneidade na sala de aula, bem como o estudo das avaliações governamentais (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SARESP, Prova São Paulo).

A justificativa para a implementação do “Projeto Desafio” foi que uma das maiores dificuldades da Educação contemporânea é compreender – contextualizadamente – o fenômeno da

---

¹ Projeto OBEDUC 20/2010 coordenado pelo Professor Doutor Claudemir Belintane e financiado pela CAPES/INEP. Doravante chamaremos apenas de “Projeto Desafio”.

heterogeneidade na escola pública, sobretudo em países, como é o caso do Brasil, onde as diferenças socioeconômicas, linguísticas e culturais constituem a norma. As defasagens entre nível de leitura e ciclo reveladas nestas últimas décadas pelas avaliações do SAEB/Prova Brasil², mostram que, apesar de alguns indícios de melhora nas três últimas avaliações (considerando a média nacional – Fig.1), as habilidades básicas necessárias à progressão escolar ainda constituem um problema e um desafio extremamente complexos para a educação brasileira. O percentual de alunos com pontuação abaixo de 150, que corresponde a alunos que ainda não dominam as habilidades mais básicas de leitura, representa, ao longo dos ciclos, uma complexidade pedagógica, cuja compreensão se situa acima dos recursos e estratégias utilizadas pelos professores, escolas e sistemas de ensino.

FIGURA 1. Média nacional nas avaliações do SAEB/ Prova Brasil de 2007 a 2011³.

Compreendemos que o quadro de heterogeneidade presente nas turmas de alfabetização é um fato intrínseco ao próprio processo de aprendizagem. Nós, educadores, em geral, temos consciência de que, em uma sala de aula, as singularidades produzem diferentes modos de aprender

² E também em outras avaliações regionais, tais como o SARESP (estadual) e a Prova São Paulo (municipal) que, em geral, utilizam critérios e metodologias baseadas nos mesmos referenciais das avaliações federais.

³ Ainda não temos a média nacional nas avaliações do SAEB de 2013 e 2015, mas sabemos que, em 2013, mais que 60% das crianças do EFI estão abaixo do nível quatro (menos de 200 pontos), ou seja, são leitores que não podem contar com os recursos da escrita como instrumento de aprendizagem.

e de interagir, e isso torna nosso trabalho mais rico e diversificado. No entanto, na pesquisa que antecedeu o “Projeto Desafio”, aplicada de 2007 a 2009, na E. E. Keizo Ishirara, constatou-se que essas singularidades eram tratadas por uma pedagogia ou didática homogeneizantes, originando, assim, um processo problemático de alfabetização. Em 2011, ao iniciar o “Projeto Desafio”, partimos do pressuposto de que, para além das singularidades que promovem as diferenças dos modos de aprender, tem que ser considerada a barreira constituída pelas dificuldades de domínio das habilidades mais fundamentais da aprendizagem: a oralidade, a leitura e a produção escrita, tanto do sistema alfabético como dos sistemas notacionais em geral (sistema numérico, esquemas ilustrativos, marcas de diagramação, sinais de pontuação e até mesmo uso inadequado das tecnologias de nosso tempo, como computadores, televisão, cinema, internet).

Nesse sentido, buscamos ao longo do “Projeto Desafio” traçar um modelo de avaliação (preventiva) das condições iniciais de letramento, incluindo o diagnóstico dos recursos linguageiros oriundos da cultura oral (que, de acordo com a concepção do projeto, preparam as bases da leitura e da escrita), tanto na Educação Infantil como na série inicial do Ensino Fundamental. Além disso, buscamos conceber um modelo pedagógico que se estruture a partir de diagnósticos mais amplos e mais completos do que os que se realizam hoje, que leve em conta a heterogeneidade como um elemento constitutivo das condições de letramento e de alfabetização e, ao mesmo tempo, preveja um amplo e diversificado conjunto de estratégias didáticas que favoreçam a inclusão de todos os alunos nas dinâmicas do ensino e que ainda se contextualize na diversidade dos recursos midiáticos contemporâneos.

Como já dito acima, no “Projeto Desafio”, partimos de hipóteses sobre a capacidade da oralidade poética em potencializar subjetividades mais afeitas à aprendizagem da leitura e da escrita. Contrapondo-se às concepções pedagógicas dominantes nas diretrizes governamentais, que tanto valorizam os gêneros discursivos do cotidiano (bulas, receitas, logomarcas e outro gêneros do mercado), percebemos que o trabalho com narrativas orais e escritas (mitos, lendas, contos de origem, poesias, cantigas, parlendas, contos acumulativos, etc.) vinculadas à função poética (ao ludismo poético da língua) é capaz de formar uma rede de memória oral que já enraíza potencialidades para o gosto literário da criança, como observado pelo coordenador do projeto, Claudemir Belintane, em seu livro *Oralidade e Alfabetização*. Uma nova abordagem da alfabetização e do letramento (2013).

A pesquisadora do referido projeto, Nanci (2013: 14), ressalta ainda que no contexto atual da educação básica “os alunos não são convidados a retomar histórias na oralidade, nem mesmo

inventar suas próprias histórias a partir de suas fantasias e matrizes orais já dominadas. Mesmo quando se faz um trabalho com narrativas, não se explora o entusiasmo infantil com as fantasias e os jogos típicos da infância (...). Com esse dado da realidade, pretendemos pontuar a importância de se incorporar ao trabalho docente o estímulo em abordar uma rede de memória textual com as crianças e ressaltar que essa prática não pode se perder devido a pregnância e o favorecimento do ensino da escrita em detrimento da oralidade.

É nesse paradigma e nos resultados deste amplo projeto que está inserida a pesquisa com poesia a ser apresentada nesta dissertação. A seguir, discutiremos sobre outros posicionamentos teóricos que situaram tanto o “Projeto Desafio” como a pesquisa com poesias na alfabetização:

• O despertar da imaginação

Desde as primeiras experiências de vida se torna possível desencadear traços de imaginação. Com os primeiros toques e as primeiras palavras dirigidas pelo outro, assimilamos as marcas da cultura e sentimos o prazer em ouvir da voz da mãe e do pai as belas melodias dos acalantos. Compreendemos, portanto, que as cantigas de ninar, os versos reproduzidos pelos embalos maternos, a palavra endereçada à criança carregada de afeto e júbilo são os primeiros contatos do sujeito com os textos vinculados à função poética que, a partir da voz do outro, já enraízam uma rede de memória capaz de servir como porta de entrada para o mundo da cultura e da tradição oral e escrita. Esses traços de memória criados na infância através dos textos “lúdico-poéticos” (BELINTANE, 2013: 22) enredam a capacidade imagética das crianças em recriar e articular histórias, fantasias, devaneios, potencializando o enriquecimento da linguagem em seu pleno processo de aquisição, bem como o gosto literário e as experiências diretas com nosso patrimônio artístico.

Essa memória textual não envolve apenas os recursos cognitivos da criança ao gravar e recordar versos e rimas, ou seja, conteúdos e aspectos sonoros da linguagem poética. A criança é envolvida também em um jogo corporal, em uma lembrança aguçada pelos sentidos, pelos toques de afeto que acompanham os textos “lúdico-poéticos”. A parlenda “Janela, janelinha/ Porta, campainha/ Din, don, din, don”, por exemplo, quando recitada apontamos os olhos da criança (janela, janelinha), a boca (porta) e apertamos o seu nariz, imitando o som da campainha (din, don). Na brincadeira com a parlenda “cadê o toucinho que estava aqui?”, utilizamos a ponta do dedo indicador para ir cutucando a palma aberta da criança e cada vez que proferimos os versos seguintes, movimentamos os dedos de forma que caminhem pelos seus braços até provocar

cócegas. E com os versos “serra, serra, serrador/ serra o papo do vovô”, ao colocar as crianças em nosso colo e balançá-las, fazemos o movimento da gangorra para imitar o movimento de uma serra serrando a madeira. São esses jogos despreziosos que aninham a criança nessa relação com o outro, marcando em seu corpo e em sua memória traços que compõem sua subjetividade, além de auxiliar na compreensão ampla da linguagem e seus recursos poéticos, já que eles se utilizam de uma função, chamada por Jakobson (2010) de função poética da linguagem, em que o arranjo lúdico de sons na poesia se caracteriza como uma mensagem verbal carregada de experiência linguística.

Logo, a criança envolta a essa rede intertextual cria repertórios ricos em poesia, que acreditamos ser um facilitador à sua entrada no mundo da leitura e escrita, dependendo, no entanto, de um reposicionamento subjetivo. Vale lembrar que, desde o nascimento, e até antes dele, já somos iniciados em muitas formas de leituras e escritas do mundo, não só das palavras. No que pretendemos dizer aqui, é o caso da formalização da leitura e escrita em situações específicas (escolares, racionais, formais, convencionais). Sendo assim, “nem só de diálogo e de prosa cotidiana vive a criança pequena, pois, desde o berço, sua linguagem em constituição é atravessada por uma verdadeira polifonia textual, entretecida a partir de suas relações com os pais, com outras crianças e outros adultos” (BELINTANE, 2013: 15). Além disso, essa voz que enlaça a criança em uma cantiga de ninar ou em uma contação de história em sala de aula toca seu corpo e carrega significados do mundo através do texto poético.

É por isso que o texto poético *significa* o mundo. É pelo corpo que o sentido é percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo (ZUMTHOR, 2007: 78, grifo do autor).

• O reposicionamento subjetivo da criança ao recontar histórias

Quando narramos uma história em sala de aula, sem o apoio do suporte escrito, procuramos trabalhar com o reconto dessas histórias a partir da memória oral das crianças. Pedimos para que, individualmente, elas recontem de memória, com suas palavras e livres associações, as histórias que ouviram, sentiram e se apegaram. Acreditamos que narrar mais de uma vez experiências já vivenciadas pela criança, nesse caso, as histórias contadas pelas professoras, é construir situações em que a criança possa ressignificar as experiências poéticas, expressando-as a partir de seu repertório adquirido, evocado pela memória, nesse processo de (re)criação de sentido. É nessa fase da vida que procuramos nomear o mundo e recriar outras realidades à margem daquelas já criadas e

interpretadas pelo mundo adulto. Nesse sentido, o entrelaçamento entre narrativa, memória e tempo pode ser uma imprescindível estratégia pedagógica em sala de aula para perceber o que a criança sentiu e viveu a partir daquela história. Narrando, a criança mobiliza recursos cognitivos e emocionais que a remetem a lembranças passadas, formulando sentidos outros ao mundo que a rodeia. O mais importante para nós é perceber a elaboração de sentidos e significados que a criança faz a partir do sistema Simbólico transmitido pela cultura.

Ao lançarmos mão desta estratégia pedagógica, não estamos partindo do pressuposto de que entre o adulto e a criança exista uma diferença quantitativa de quem sabe mais. Como preconiza Cohn (2005: 35), essa diferença é qualitativa, a criança não sabe menos que o adulto, sabe outras coisas. Portanto, a forma como ela cria vínculos com as narrativas orais, com as habilidades da linguagem poética é como ela atribui sentido ao mundo e se posiciona subjetivamente diante dele, com seus desejos, medos, fantasias, sua própria produção cultural, ou seja, nas palavras de Cohn: “As crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. [...] Negá-lo seria [...] afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos [do adulto e da criança] incomunicáveis”. Dessa forma, narrar posicionando-se no sentido de construir relações entre a narrativa e a história de vida infantil constitui uma ação que, além de nos situar coletivamente, traduz-se num processo de singularidades do sujeito, de compreensão infantil acerca de si mesmo, como ser coletivo e constituído de subjetividade.

As imagens criadas pelas crianças durante os recontos orais têm relação com o que elas vivenciam e criam a partir de seus desejos ou impulsos primordiais. Tudo isso associado a uma dimensão afetiva, que constitui um dos planos do ato de leitura, uma vez que esse cenário e os personagens imaginados possuem valor para a criança que os cria. Assim como a poesia (que discutiremos no tópico seguinte), as crianças escoram suas narrativas em suas próprias experiências, em suas emoções e disposições psíquicas (as visões, as concepções e percepções intensamente vividas, imaginadas e experimentadas).

• As reminiscências da infância no fato poético

Podemos retomar diversos escritores brasileiros que rechearam suas obras literárias com memórias da infância e lembranças de um passado tão remoto, do qual é difícil identificar o que de fato aconteceu ou o que foi recriado de reminiscências da infância de maneira inconsciente a partir de histórias contadas, cores, cheiros, vozes, fotografias... Essa memória na qual é difícil marcar o limite entre experiências diretas e indiretas foi, para muitos, a proximidade com o encantamento

poético na infância e o que permitiu a evocação de uma memória simbolizada por meio das tradições culturais de nossa sociedade. Essa memória é capaz de situar o sujeito na história, individual e coletiva e de retomar seu passado, tão importante de ser revisitado na vida adulta.

Ao pensar poesia e infância, o poeta Manoel de Barros (2013) é o primeiro escritor que nos vem à mente. Suas experiências infantis recuperadas da memória são para ele sua poesia, na qual a infância é este lugar onde o poético e o fazer poético surgem em palavras brincantes, onde o óbvio da vida é visto com surpresas e descobertas, narrado por uma fala primeira, que ainda está procurando os significados e os nomes das coisas... Uma fala não viciada, expressões reveladas sem razão de ser, como em “Infantil”:

O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.⁴

Como dizia o poeta mato-grossense, “escrever o que não acontece, é tarefa da poesia”. A infância está repleta de um mundo imaginário, de uma criação muitas vezes sem limite ao *nonsense* (no sentido do absurdo, da contraposição à lógica), ao ato de brincar. E a poesia é uma arte da linguagem (Valéry, 1991), exige o brincar com as palavras, um estado de espírito onírico e inventivo. Encantamo-nos com a poesia quando ela nos leva a imaginações outras que não sabíamos ser possível engendrar em nossos pensamentos. Oswald de Andrade (1990) definiu poesia como a descoberta das coisas que nunca vimos⁵, tão ligada à curiosidade infantil de desvendar enigmas, decifrar adivinhas, fantasiar personagens e situações ficcionais. Seguindo esse raciocínio, pensamos o quão perigoso pode ser para a infância impor um rompimento imediato do brincar e fantasiar ao inserir as crianças no mundo escolar das cartilhas.

Ainda com Manoel de Barros (2013), vemos nos versos do poema “Exercícios de ser criança” como o poeta aproxima diretamente a liberdade imagética da mente infantil com o fenômeno do fato poético:

No aeroporto o menino perguntou:
- E se o avião tropicar num passarinho?

---

⁴ BARROS, Manoel. *Infantis*. In: *Biblioteca Manoel de Barros. Obra Completa*. São Paulo: LeYa, 2013, p.7

⁵ No poema “3 de maio”, Oswald de Andrade (1990) escreve: “Aprendi com meu filho de dez anos/ Que a poesia é a descoberta/ Das coisas que eu nunca vi”.

O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropical num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que absurdos não são as maiores virtudes
da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados
de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com
as crianças.
E ficou sendo.⁶

Os pais do menino, sem acompanhar inicialmente o confronto dado pela imaginação da criança, conseguem se acalmar no momento em que chegam à conclusão de que os absurdos e os despropósitos podem carregar tanta riqueza e valor. Por serem associados pelas crianças de forma livre, às vezes até sem limites, em suas brincadeiras e criações, desencadeiam belas ideias para a poesia.

Já os adultos presentes no livro *Infância*, de Graciliano Ramos (2011), infelizmente não foram capazes de refletir sobre a importância da liberdade para criar e imaginar durante a infância. Nessa obra autobiográfica, deparamo-nos com passagens angustiantes de uma infância penosa, de grandes sacrifícios retratados a partir das memórias do narrador. Um deles foi o momento em que seu pai o obrigou a aprender a ler e escrever, fixando na cabeça do pobre menino de pouca idade responsabilidades dolorosas a serem executadas em curto prazo:

E iniciou-se a escravidão imposta ardilosamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela. Agora eu não tocava nos pacotes de ferragens e miudezas, não me absorvia nas estampas de peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre joelhos. Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. [...] À tarde pegava o côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos (RAMOS, 2011: 110).

Por meio das cartilhas, das mãos inchadas, do medo que sentia do côvado, do término das brincadeiras e das noites não dormidas de tanta infelicidade, o menino passou a decifrar algumas sílabas grafadas nos papéis amarelados de seu pai. A única coisa que lhe obrigavam, que a seu ver, parecia uma tarefa sensata a se fazer, era decorar as “histórias de Trancoso”. O menino dizia ser fácil, decorar histórias que lhe contavam. Além das cantigas que ouvia antes de dormir:

Sapo cururu
Da beira do rio.
Não me bote na água,
Maninha,
Cururu tem frio.

---

⁶ BARROS, Manoel. Infantis. In: *Biblioteca Manoel de Barros. Obra Completa*. São Paulo: Leya, 2013.

Cantiga para embalar crianças. Os cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos (RAMOS, 2011: 63).

Nessa passagem, notamos a identificação do menino com os versos da cantiga do sapo cururu. De sua maneira, a partir de sua leitura de mundo e de sua emergente corporalidade, o menino estabelece o significado que faz sentido ao seu espaço e tempo vividos, que, assim como os sapos, ele também sentia frio. “Retornos aos primeiros anos de vida, desses e de tantos outros escritores, mostram que os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente” (BELINTANE, 2013: 15).

Evocamos essas passagens da literatura também para recuperar a ideia de que na infância, há sujeitos capazes de ler e decifrar os significantes que preenchem a linguagem mesmo sem saber ler o código escrito, pois eles já sabem ler o mundo em sua volta, através de outros olhos, tão diferentes do olhar adulto. Apesar da diferença de perspectiva, ao formular em sua memória matrizes de textos orais, as crianças se tornam capazes de narrar sua própria história, algumas vezes com mais traços de subjetividade presentes em seu enredo, outras vezes, se identificando menos com a narrativa ou trazendo menos detalhes que lhe foram singulares para (re)criar os personagens e os fatos da história.

• O respeito à infância

Durante os quatro anos de trajetória do “Projeto Desafio”, nosso grupo de pesquisadores, composto por professoras do Ensino Fundamental, por alunos e alunas de graduação, pós-graduação e docentes da Faculdade de Educação, se debruçou diversas vezes sobre a questão do respeito à infância, ao tempo do brincar, à entrada cuidadosa das crianças no universo educativo e escolar e às singularidades de cada sujeito que compõe o cotidiano das instituições do ensino básico.

Quando tratamos da questão da oralidade poética como base para a alfabetização, pensamos no desenvolvimento de um trabalho com textos orais, brincos, cantigas, parlendas, adivinhas, direcionado a sujeitos portadores de história, de cultura, de uma realidade que talvez desconhecemos e devemos saber respeitar. Acima, nos referimos à memória que a criança elabora a partir das experiências afetivas e culturais e pudemos perceber a importância de permitir que elas se envolvam em situações nas quais se aproximem de nossa tradição cultural, de nosso legado histórico transmitido pelas artes, livros e pessoas. Enxergamos a Escola como um lugar que deva favorecer o contato das crianças com esse mundo em descoberta, um lugar que carregue uma bagagem que talvez as crianças não tenham acesso dentro de casa, na rua, nos *outdoors*, nos

shopping centers, sempre respeitando as diferenças de cada criança ao se apropriar das diversas leituras de mundo, cada uma no seu tempo, com sua história de vida e tradição cultural. Afinal, o contato que as crianças adquirem com o texto poético é singular e relativo. É “uma relação entre o mundo interior do poeta, com a sua sensibilidade, a sua cultura, as suas vivências, e o mundo interior daquele que o lê” (BANDEIRA, 1975: 114).

O respeito às crianças de que falamos reflete sobre a sua heterogeneidade, sobre as singularidades que cada uma apresenta. Sabemos que, nas duas últimas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da educação parece ter avançado e ampliado as condições de investigação, principalmente na preocupação acerca do modo de dar visibilidade às vozes desses sujeitos pouco ouvidos pela sociedade. Contudo, muitas pesquisas com crianças ainda pecam em não apresentá-las como portadoras de história, como sujeitos heterogêneos que vivenciam diferentes tipos de infância. Demartini (2002), em seu estudo *Infância, Pesquisa e Relatos Orais*, reflete sobre a necessidade de desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa. Não podemos enxergá-las como uma massa genérica, como se todas as crianças fossem iguais, já que viveram ainda tão pouco. A questão da heterogeneidade das crianças é essencial nas pesquisas em educação. Assim como a autora aponta, o pesquisador sempre se deve perguntar “quem é essa criança?”, “que tipo de infância foi vivenciado por ela?”, “são pertencentes a qual grupo social? A qual realidade?”. No segundo capítulo, sobre metodologia de pesquisas com crianças, vamos problematizar mais questões acerca da heterogeneidade e da visibilidade das crianças hoje.

Retomando a questão sobre o trabalho com a oralidade poética na percepção de posicionamentos subjetivos das crianças em relação aos diversos tipos de texto, acreditamos ser possível compreender melhor os obstáculos naturais que elas devem enfrentar nesse processo de alfabetização, uma vez que podemos escutá-las narrando ou recontando uma história. A relação com os textos poéticos que a criança expõe, como já dissemos, é singular e desvela questões subjetivas que podem interessar a escola. Quando não ouvimos e não enxergamos as crianças presentes na sala de aula, carregadas de complexidades, ignoramos suas diferenças, homogeneizamos o grupo de alunos, arriscando marginalizar aqueles que necessitam de uma atenção especial. Não queremos dizer que ao escutar a criança pretendemos analisar seu discurso no nível psicanalítico ou diagnosticá-la no nível clínico. Pelo contrário, partimos de uma concepção que vai à contramão das atitudes tomadas pelos profissionais da saúde, em medicar e patologizar as crianças. Sabemos que

sala de aula não é clínica, portanto, nosso trabalho parte dos textos da tradição oral que possibilitam a emergência de sujeitos afeitos à leitura e à escrita.

• Crítica ao trabalho com gêneros discursivos do cotidiano

Como dito, ao longo de nossa pesquisa, pudemos atestar diversas vezes que as contações de histórias da tradição oral, com seu universo mítico e folclórico, despertam nas crianças o desejo e o entusiasmo pela leitura e escrita. Sabemos então da importância em aplicar, nas salas de aula, atividades que valorizem a oralidade poética e apresentem um mundo desconhecido à criança, ricas em novas descobertas, aventuras, fantasias, reflexões sobre sua existência e sobre a origem dos seres e das coisas. As atividades proporcionadas por alguns livros didáticos adotados pela rede pública de ensino, que pretendem remeter as crianças novamente aos elementos da realidade, partindo de exercícios com bulas, receitas, logomarcas, imagens e textos do cotidiano, não oferecem condições para mudança do posicionamento subjetivo dos alunos diante o domínio da leitura fluente e significativa e da escrita autoral.

Essa concepção funcional da língua imersa em um universo “real” que se diz mais propenso a alcançar as crianças e os jovens no momento de leitura e escrita não só inibem a entrada desejante na linguagem, como impulsionam as crianças ao consumismo. Para ilustrar essa questão, retiramos um exemplo de atividade proposta para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de um livro didático⁷ aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD):

---

⁷ MIRANDA, Cláudia. *Pensar e viver: Letramento e alfabetização linguística*. São Paulo: Ática, 2008, p. 86 e pp. 159-160 apud NANJI, K. A. F. *Narrativas que evocam memórias e subjetividades: o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2013, pp. 41- 5.

FIGURA 2. Atividade escrita de livro didático do PNLD

Vemos nesse exemplo o uso de logomarcas e embalagens como textos motivadores das questões do exercício. A pergunta 5b vai direto ao ponto: “Com a orientação do professor, localize na embalagem a marca do biscoito e escreva-a a seguir”. Perguntamo-nos o propósito de tais atividades e o que esses exercícios de leitura e escrita estariam provocando nos alunos. Seria o desejo de desvendar os mistérios de uma narrativa intrigante ou o impulso a consumir o biscoito ilustrado no livro? Concluimos no “Projeto Desafio” que

esse mundo concreto de se pegar com a mão, por mais que se ofereça aos olhos e ouvidos da criança e se insinue como universo de letramento do aluno, não se compara ao que de fato põe para ela uma demanda diferenciada, do tipo “decifra-me ou devoro-te”. Este universo é, ao contrário, o das coisas que não se deixam ver com facilidade. Nesse sentido, nossa perspectiva parte de um princípio, tão caro à literatura e à Psicanálise, que é a ideia de falta, que Manoel de Barros traduz tão bem em versos como este: “Tem mais presença em mim o que me falta” (BELINTANE, 2013: 120).

Assim, para trabalhar a linguagem no processo de alfabetização, explorando os jogos languageiros, os ludismos linguísticos e sua poeticidade, observamos como é importante pensar a língua, e também a criança, em sua expressividade e seu sistema Simbólico. Caso contrário, corremos o risco de permanecer em uma concepção de linguagem utilitária e imperativa, ou seja, em um uso objetivo e meramente funcional da língua que pouco colabora para a entrada no mundo subjetivo, repleto de livres associações apoiadas entre diversos tipos de textos (desde aqueles que tivemos contato na infância e guardamos na memória).

• O sujeito efeito de linguagem e entusiasmo

Pensando em um deslocamento do foco da escrita para uma concepção não dicotômica de oralidade-escrita, o “Projeto Desafio” partiu de uma ideia de subjetividade que leva em conta a integração da memória às memórias expandidas (escrita e outros meios contemporâneos) como processos complexos de alteridade. O sujeito é compreendido como excêntrico, ou seja, em vez de ser concebido como ativo, propenso a construir o conhecimento em uma posição de manejo direta, é compreendido como intervalar, pois emerge nos espaços de entre-textos e de entre suportes e meios. Nesse sentido, o foco é posto na tensão entre sujeito e Outro (na dimensão escolar, a escola, o professor, a escrita e outros meios e recursos são compreendidos como polos dessa alteridade). Nesse eixo tensivo, o sujeito não é senhor do seu discurso; ao contrário, alterna sua posição entre saber e não-saber, construir e desconstruir. O campo da oralidade infantil (a diversidade de gêneros com que a maternância e a cultura da infância enredam a criança) é compreendido como um conjunto de recursos mnemônicos e languageiros que potencializa a dinâmica da escrita e da leitura. Compreendemos que o corpo e o psiquismo da criança dependem dessas memórias textuais (acalanto, cantigas, parlendas, narrativas e outros), que tendem a estabelecer as relações sociais e harmonizar as interações, sejam com pais, com outras crianças ou com professores⁸.

---

⁸ Trecho retirado do documento escrito pela equipe do projeto de pesquisa para aprovação da CAPES e do MEC.

Portanto, levamos em consideração que a função poética da linguagem assume um importante papel na alfabetização infantil, aguçando a criatividade discente por intermédio da arte, da literatura, construindo uma significativa combinação entre o sujeito e a riqueza da realidade oral com seus ritos, repetições, gestos e jogos de palavras.

b) Síntese do referencial teórico

Ao falar de subjetividade, oralidade, função poética e sua relação com a alfabetização, devemos especificar os autores que compõem e subsidiam o referencial teórico desta pesquisa. Compreendemos que, para dar conta de uma abordagem tão complexa quanto o processo de letramento infantil, devemos lançar mão das contribuições de outros campos de pesquisa para além dos estudos já apresentados na pedagogia. No percurso de estudo e escrita dessa dissertação, a Psicanálise, a Linguística, a Filosofia e a Teoria Literária foram articulações teóricas imprescindíveis para lidar com os conceitos de poesia e alfabetização.

O linguista russo Roman Jakobson (2010) subsidia boa parte de nosso referencial teórico ao longo da pesquisa. Conhecido como “o poeta da linguística”, foi ele quem iniciou as análises de poemas sob a ótica da estrutura da língua e seus campos subjacentes, como a semântica e a sintaxe, integrando a poética como parte constitutiva da linguística. Suas contribuições fundamentais para a estética e para a crítica literária, particularmente através de sua abordagem sobre a relação dialética entre som e sentido, organizam a base teórica de nossos estudos sobre poesia e alfabetização. Os psicanalistas Freud (1969, 1974, 1987) e Lacan (1979, 1998) nos auxiliam no modo de pensar o sujeito excêntrico, que, ao se colocar diante dos textos, se torna efeito da intertextualidade (da metáfora e da metonímia) e do inconsciente (de livres associações). Com a Teoria Literária discutiremos os fundamentos da poesia apresentados por Ezra Pound (1988, 2006), Alfredo Bosi (2000) e Antonio Candido (2006) que muito dialogam e revisitam a linguística e a psicanálise ao tratar da tríade som-imagem-pensamento. No campo da estética filosófica, Rancière (2009) nos ajuda a compreender a relação entre as obras literárias e a análise do inconsciente.

Na trajetória de nosso projeto de alfabetização, junto ao professor coordenador Claudemir Belintane (2006, 2008, 2013), nos dedicamos aos estudos dos conceitos de alfabetização e letramento de forma mais ampla, partindo da história da escrita e das relações entre culturas oralistas e culturas de escrita e da ideia psicanalítica de que o inconsciente funciona como linguagem. Sendo assim, Belintane (2008: 39) aponta que o “nosso esforço de convergência teórica

entre percursos de conhecimento aparentemente tão divergentes vem se mostrando absolutamente necessário para compreender e repensar o ensino da escrita e da leitura em culturas complexas, como a nossa”.

c) Metodologia da pesquisa

A pesquisa tomou como base o conceito de pesquisa-ação para poder sustentar seus objetivos, partindo do pressuposto de que é necessária uma participação e intervenção dos pesquisadores no cotidiano escolar para investigar a forma como é trabalhada a poesia em sala de aula. Além disso, compreende-se que a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica em que a relação concreta entre teoria e prática acaba sintetizada em uma ação crítica e de transformação do próprio objeto a ser pesquisado e também dos sujeitos professores-pesquisadores, já que a proposta apresentada é de uma pesquisa qualitativa no campo educacional. Sendo assim, não apresentaremos apenas dados quantitativos referentes ao progresso da alfabetização infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental coletados de atividades aplicadas em sala de aula, mas nos valeremos também de registros de áudio, vídeo e entrevistas com crianças sobre as histórias contadas, as poesias declamadas e lidas, as brincadeiras e o cotidiano escolar. Ademais, há outro tipo de registro importante nesse processo de pesquisa, que são as anotações sobre as condições e situações que interferem na aplicação das atividades e na observação do dia a dia, além de ocorrências aparentemente insignificantes, mas que podem se tornar dados relevantes para a compreensão dos diversos acontecimentos com o corpo discente. Portanto, o caderno de campo foi essencial para desenvolver a técnica de registro da pesquisa-ação.

Os dados que serão analisados neste trabalho foram coletados durante participação e atuação no “Projeto Desafio”, desenvolvido na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo⁹ entre os anos de 2011 a 2014. Acompanhamos o trabalho de alfabetização no ciclo inicial, do 1º ao 3º ano, bem como o trabalho de consolidação da alfabetização, nos 4º e 5º anos. Nós, pesquisadores do projeto, trabalhamos como professores-auxiliares, ou seja, como segundo professor da turma, em parceria com os profissionais da Escola de Aplicação, e apresentaremos aqui os resultados obtidos ao longo desse extenso trabalho. Ao longo dos quatro anos do “Projeto Desafio”, entramos em sala de aula tanto na função de professor

---

⁹ O “Projeto Desafio” também foi aplicado em outros polos, como na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e na Escola Municipal Nila Rêgo, em Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, no entanto, o corpus coletado para análise nesta pesquisa se restringirá apenas aos dados da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo.

como na função de pesquisador, inseridos no mesmo campo de atuação, assim, nossas intervenções enquanto professores-pesquisadores consistiram em diversas atividades, como planejamento e preparação de sequência e material didático, contação de histórias, aplicação de diagnósticos de oralidade, leitura e escrita, acompanhamento de alunos que necessitavam de reforço, bem como no auxílio à professora regente em administrar o cotidiano escolar.

Trataremos com mais profundidade no segundo capítulo sobre a questão de se pensar a metodologia da pesquisa imbricada em uma metodologia de ensino sob a ótica de uma nova epistemologia da infância, considerando a criança como ator social e produtora de cultura.

d) Em suma

Tivemos a intenção de expor nesta introdução a ideia de que a linguagem poética e a cultura oral da humanidade já estão presentes na linguagem e na cultura da criança desde o momento em que elas vêm ao mundo. Os traços mais singulares do fazer poético podem ser percebidos na criatividade e liberdade com as quais a criança se expressa. No poema de Manoel de Barros que abre a escrita desta dissertação, o poeta diz que a poesia é a voz de fazer nascimentos, é a voz do criar e devanear sem limites, é a voz da criança que diz que “escuta a cor dos passarinhos, sem saber” (ou querendo alargar as possibilidades de escuta, as possibilidades ao *nonsense* das palavras e imagens) que o verbo escutar não funciona para cor. A fala da criança faz com que as palavras delirem, assim como as palavras tomam sentidos amplos e seguem caminhos inauditos quando escritas em poemas.

Portanto, tivemos como objetivo apontar que o que nos interessa nesta dissertação é, primeiramente, aproximar a linguagem em sua dimensão inconsciente e, em sequência, aproximar os processos primários da língua ao fato poético, demonstrando a importância de se trabalhar a poesia de forma densa e competente nos anos iniciais da alfabetização. Assim, pretendemos tornar relevante que os textos poéticos que fomos selecionando a partir da tradição oral, passados de geração em geração, junto aos seus recursos elementares e sua estética mnemônica (rimas, métrica, aliterações, metáforas, etc.) são fundamentais no ensino e na aprendizagem de nossas crianças. Contribuir para que uma matriz de textos orais se estabeleça na memória da criança é poder ampliar sua capacidade leitora e subjetiva ao lidar com os diferentes gêneros textuais. Logo, este trabalho dedica-se à investigação do uso da poesia e dos textos da oralidade poética no processo de alfabetização e letramento infantil, a fim de refletir acerca das experiências de um grupo de crianças

(de seis a nove anos) com a linguagem poética na trajetória do ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

Isto posto, em seguida a esta introdução, pretendemos discorrer em três capítulos sobre i) os conceitos da arte e da estética dos textos poéticos e a importância de seu papel no processo de enriquecimento da linguagem e do reposicionamento subjetivo diante do letramento; ii) os modelos de metodologia de pesquisa e de ensino com crianças e nossa perspectiva de trabalho docente nos anos iniciais da alfabetização; e, por fim, pretendemos refletir sobre iii) a abordagem dos textos poéticos em sala de aula e o lugar da criança e da poesia no mundo contemporâneo e na sociedade de consumo, analisando os instrumentos de atividades com poesia e textos poéticos da tradição oral e suas práticas metodológicas, aplicadas entre 2011 a 2014 nos anos iniciais de alfabetização da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ou seja, por um lado, entre o primeiro e segundo capítulos, temos a intenção de expor que, adentrar a linguagem poética e melhor compreendê-la é de suma importância para a formação docente, para que se desenvolva uma escuta apurada das singularidades dos alunos e para que possamos auxiliá-los no seu percurso de aprendizagem. Por outro lado, no terceiro capítulo, abordaremos no centro da discussão a aprendizagem dos alunos por meio da linguagem poética, articulando essa questão mais diretamente às situações de ensino na busca de compreender o processo de alfabetização no enquadramento teórico que será exposto a seguir.

Capítulo 1. A função poética da língua e sua versificação – interfaces com o inconsciente estético

A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real (FREUD, 1974: 148).

Ao refletir sobre a criação literária e o trabalho do escritor, Freud (1974), em seu artigo *Escritores criativos e devaneios*, se pergunta: “Será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços de atividade imaginativa? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio [...]?” (p. 145). Em seu trabalho, Freud aproxima a criação literária do escritor com o brincar infantil, uma vez que os dois criam um mundo de fantasia repleto de emoções e prazeres como recursos do funcionamento psíquico, sendo ambos, tanto a criança como o adulto, capazes de distinguir nitidamente a fantasia da realidade.

Utilizando-se de palavras de seu idioma, o alemão, o autor demonstra como a linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética, uma vez que nas duas situações é preciso um tanto de irrealidade para despertar o gozo e a comoção. O substantivo neutro *Spiel*, por exemplo, pode ser traduzido tanto como jogo/brincadeira quanto peça/representação artística. Quando *Spiel* forma substantivos compostos como *Lustspiel* e *Trauerspiel*, podemos traduzi-los respectivamente como comédia e tragédia, ou literalmente como brincadeira prazerosa (*Lust*: prazer e *Spiel*: brincadeira) e brincadeira lutuosa (*Trauer*: luto/tristeza e *Spiel*: brincadeira).

A maneira como a criança brinca a partir de um mundo irreal e fantasioso se aproxima, portanto, do fazer artístico e literário do universo adulto. A imaginação desenrolada na mente de um escritor pode ser considerada uma herança da irrealidade do mundo infantil, proporcionando fantasias e prazeres que tendem a romper com a seriedade e a imposição da realidade no mundo adulto. Esse movimento de buscar o prazer no fazer literário é interpretado por Freud como um devaneio, uma forma de continuar fantasiando mesmo depois da renúncia (ou tentativa de renúncia) à brincadeira para enfrentar a “vida séria”. Na realidade, como nos diz Freud, nunca renunciamos nada; apenas trocamos uma coisa por outra. Trocamos o brincar pelo fantasiar, através de outros objetos e instrumentos, mesmo depois que paramos de brincar, continuamos fantasiando. A cada fantasia da criança e do adulto há a realização de um desejo insatisfeito na vida real. A diferença é que a criança brinca e fantasia livremente, já os adultos passam a ter vergonha de fantasiar e escondem os devaneios e as divagações como seu bem mais íntimo. A criança não tem vergonha de brincar de ser adulto e reproduzir aquilo que ela enxerga do mundo adulto: ela brinca seriamente imitando em seus jogos o que compreende das ações dos mais velhos, exprimindo seu grande desejo

de crescer e se portar como gente grande. Assim, a criança está muito mais próxima do *pathos* da obra poética do que do *logos* da razão. Já a fantasia do mundo adulto, apesar de também se constituir através da manifestação de desejos, muitas vezes não é revelada a ninguém, ela é reprimida por acreditarmos em motivos para nos envergonharmos de nossas excitações. Mesmo com essa castração, não deixamos de produzir nossas fantasias nos sonhos e devaneios, elas continuam aparecendo de forma inconsciente condensadas e deslocadas através de imagens e palavras. Battaglia (2013: 203) sintetiza a suposição de Freud sobre o trabalho anímico adulto em três tempos de representação, em que é expresso de modo disfarçado: “[o adulto] retira de uma ocasião presente uma impressão que despertou-lhe desejo; remonta esta situação a uma recordação vivida anteriormente – na infância – em que aquele desejo se satisfaz; finalmente cria uma referência futura em que este desejo se cumprirá como fantasia, que abarca tanto o presente, quanto o passado”.

Portanto, para Freud, a obra literária, como devaneio, pode ser considerada uma continuação ou um substituto do que foi o brincar infantil. Porém, o próprio autor afirma que essa suposição apresenta um esquema insuficiente para tratar da criação poética. A comparação do escritor imaginativo com o homem que devaneia pode ser elaborada com base em obras que carregam seu próprio material criativo, mas provavelmente não podemos afirmar o mesmo sobre as obras com temas preexistentes como os mitos e as lendas, apesar de alguns estudos já apontarem que tais tesouros populares são, nas palavras de Freud (1974: 151), “vestígios distorcidos de fantasias plenas de desejos de nações inteiras”. Assim, o autor diz que “uma poderosa experiência no presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior (geralmente de sua infância), da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa” (p. 151). E é justamente por isso que as memórias da infância – daquilo que vivemos enquanto seres brincantes – carregam grande potencial para a criação literária, como demonstrado de maneira majestosa por Graciliano Ramos (2011), em sua já citada obra, *Infância*. Ao recolher-se à cama, o menino se impressionava com os berros dos sapos do açude da Penha e evocava a cantiga do sapo cururu para se acalmar. Logo, a experiência de ser criança e de fantasiar os desejos sem a vergonha e repressão do adulto podem ser elementos motivadores para a (re)criação do presente e da lembrança antiga vivida na infância.

Manuel Bandeira, em seu livro *Itinerário de Pasárgada*, reforça a ideia de que sua inspiração poética nasce de suas reminiscências da infância:

O meu primeiro contato com a poesia sob a forma de versos terá sido provavelmente em contos de fadas, em histórias da carochinha. No Recife, depois dos seis anos. Pelo menos me lembro nitidamente do sobressalto que me causava a cantiga da menina enterrada viva no conto “A madrastra”.

*Capineiro de meu pai,
Não me cortes meus cabelos.
Minha mãe me penteou
Minha madrastra me enterrou
Pelo figo da figueira
Que o passarinho bicou
Xô, passarinho!*

Era assim que me recitavam o verso. E esse “Xô passarinho” me cortava o coração, me dava vontade de chorar. (...) **Verifiquei ainda que o conteúdo emocional daquelas reminiscências da primeira meninice era o mesmo de certos raros momentos em minha vida de adulto:** num ou noutro caso alguma coisa que resiste à análise da inteligência e da memória consciente, e que me enche de sobressalto ou me força a uma atitude de apaixonada escuta (BANDEIRA, 1996: 33, grifo nosso).

Ao experienciar o contato com textos poéticos, seja através de contações de história ou de leituras silenciosas, a criança desperta um imaginário capaz de criar sentidos para a materialidade do mundo, capaz também de despertar a curiosidade para novas experiências (na acepção de Walter Benjamin, 1985 – dos sentidos tocados pelo texto poético), que partem de processos de abstração impossíveis de serem conceituados, mas possíveis de serem sentidos, narrados e compartilhados. Logo, é essa abstração que leva a criança à unidade entre pensamento e imagem, à compreensão de sentidos e à criação concreta. Também é a abstração que a permite sonhar e devanear. A imaginação, por meio desse processo de sonhos, devaneios e fantasias, investiga o real e provoca a curiosidade para conhecer as produções de nossa cultura, a dimensão poética da linguagem e das artes. Retomando as ideias de Freud no artigo citado acima, vemos que o psicanalista também não ignora a relação entre fantasia e sonho e as circunstâncias em que elaboramos nossos desejos inconscientes nesse desdobramento poético da linguagem.

Voltando ao tema central de nossa investigação, a poesia, nos caberia perguntar: o que a poesia, como arte da linguagem, tem a ver com o entusiasmo infantil, sua imaginação, a abstração, o inconsciente e as experiências capazes de originar o desejo à criação literária, como afirmou Freud? Fato importante para nós é que nos textos reconhecidamente poéticos está presente um tipo especial de unidade, uma singular unidade de estrutura em que forma e conteúdo são indissolúveis (LEVIN, 1975) e, por conseguinte, por apresentar essa unidade facilitadora para nossa memória, a poesia tende a permanecer, ela se torna duradoura, possuindo a qualidade de se recriar no indivíduo e ser evocada de memória.

Essa é a diferença primordial entre a linguagem comum e a linguagem poética. A linguagem comum e cotidiana assim que cumpre a função de comunicar sua mensagem se esvai e permanecem apenas as impressões e ideias que foram associadas pelo receptor, ao passo que a

linguagem poética perdura em nossa mente, em cada indivíduo de uma forma duradoura e singular. Assim, poesia é a “linguagem que combina arranjos verbais próprios com processos de significação pelos quais sentimento e imagem se fundem em um tempo denso, subjetivo e histórico” (BOSI, 2000: 9). A linguagem poética é, portanto, memorável e traz consigo uma potência intersubjetiva. E, como afirmamos anteriormente, é precisamente essa linguagem que carrega as crianças ao universo das letras e da busca de sentidos.

Entender como e porquê a poesia apresenta essas características essenciais, de ser unificada, condensada e memorável, é tarefa para os próximos tópicos deste capítulo. Vejamos a seguir os princípios organizadores do poema e em seguida, como a psicanálise e a linguística nos auxiliam na compreensão das estruturas linguísticas em poesia e seu lugar no inconsciente.

1.1 O som e o sentido na poesia

[...] basta escutar a poesia, o que sem dúvida aconteceu com F. de Saussure, para que nela se faça ouvir uma polifonia e para que todo discurso revele alinhar-se nas diversas pautas de uma partitura (LACAN, 1998: 506).

Para nos aprofundarmos na reflexão sobre a linguagem poética e seu lugar no processo de alfabetização, consideramos importante traçar o estado da arte da poesia e suas especificidades. Para tanto, é imprescindível utilizar os conceitos da Teoria Literária, articulando-os aos campos da Psicanálise e da Linguística. Todavia, se para Manuel Bandeira, que, desde os dez anos fazia versos, foi difícil falar de poesia em suas obras, como aponta em *Seleção em prosa e verso* (1975), para nós nos parece mais ainda tarefa árdua e infundável. Começemos, então, pela imagem para depois refletir sobre as ideias de pensamento e de som na poesia.

Quando chegamos ao mundo, tudo o que atravessa os olhos são imagens que nos proporcionam intuições de formas, dimensões, cores e sentidos. Apesar de a palavra endereçada, junto ao toque do Outro, também nos permear desde os primeiros minutos de vida (ou até antes do nascimento, ainda na barriga da mãe), ela não é fruto de nossa própria criação, pois é sempre mediada pela estrutura da linguagem. Escutamos e nos encantamos com as cantigas que nos são cantadas, mas não temos a autonomia de escolher o que e quando vamos ouvi-las. Além disso, temos um tempo natural para a aquisição da linguagem, o aprendizado de responder aos anseios do Outro e intentar nossos próprios versos. Já as imagens que fixamos em nossos corpos desde que abrimos os olhos são experiências e percepções nossas, do indivíduo, e o que significamos a partir delas está somente em nosso consciente e inconsciente de forma não mediada. Inclusive, são essas

mesmas imagens que retemos em nossa memória que podem ser suscitadas pela reminiscência ou pelos sonhos e servir de impulso para criações e associações posteriores.

Não por outra razão, Bosi (2000: 24) em *O ser e o tempo da poesia*, diz que, para Santo Agostinho, “o olho é o mais espiritual dos sentidos. E, por trás de Santo Agostinho, todo o platonismo reporta a ideia à visão. Conhecendo por mimese, mas de longe, sem a absorção imediata da matéria, o olho capta o objeto sem tocá-lo, degustá-lo, cheirá-lo, degluti-lo. Intui e compreende sinteticamente, constrói a imagem não por assimilação, mas por similitudes e analogias”, assim como podemos saber da fluidez da água por ter diante de nossos olhos a imagem do rio e, portanto, apreender o movimento vivo da natureza dentro de nosso imaginário. Tomando a visão como um sentido espiritual, Santo Agostinho mostra como ao contrário do que afirma o senso comum, a visão é o sentido que mais se afasta da percepção concreta do mundo. A imagem, deixa de ser simples instantâneo visual de objetos dispostos a nossa frente, e se torna imediatamente signo de uma interpretação eminentemente subjetiva, ou seja, imaginária.

Neste sentido, Lacan (2008) afirma algo similar quando diz que o registro psíquico do Imaginário corresponde ao indivíduo, que ao buscar uma sensação de completude e de unidade no Outro, terá que passar pelo Estádio do Espelho, fase do desenvolvimento psíquico, em que surge para a criança o primeiro esboço do ego e a identificação da imagem de seu corpo. Essa identificação, porém, não se dá necessariamente diante de um espelho concreto, mas em relação a um semelhante, que, em nível imaginário, se caracteriza como uma relação dual. Somente por meio da linguagem, do ingresso na cultura e da entrada de um outro (outro adulto de referência), além do outro já existente (a mãe), é que essa relação dual pode deixar de existir. É assim que através da linguagem e do momento edípico ocorre a passagem do Imaginário ao Simbólico, permitindo a constituição do sujeito que se torna capaz de falar de si e se dirigir ao outro.

Dessa forma, diz Bosi (2000: 25), “das matrizes materiais da matéria [...] resultam para Freud as andanças e as formas do Imaginário. Uma pulsão (*Trieb*) aflora, na vida da psique, como uma representação (*Vorstellung*). A imagem é transformação de forças instintivas; estas, por sua vez, respondem, em última instância, pela sua gênese”. O sujeito do inconsciente é formado, de um lado, pelas pulsões e desejos que se expressam em objetos fantasiados e representações manifestados no Imaginário, e de outro, pela linguagem originada no Simbólico (termo cunhado por Lacan, a partir dos estudos de Freud). São várias as imagens criadas por nossa imaginação ativa que permitem a manifestação dos desejos, da fantasia e do passo inicial da criação poética, caracterizado pelo devaneio: uma “janela aberta a toda ficção” (idem). Essa demonstração de imagens que se

entrelaçam em nosso Imaginário é apresentada nas páginas da obra de Freud *Interpretação dos sonhos*, em que ele se utiliza dos conceitos de condensação e deslocamento para realizar a leitura da linguagem inconsciente que se expressa enquanto dormimos. Voltaremos a falar desses conceitos mais adiante.

Portanto, se tomamos como correto que o sujeito só se constitui a partir da linguagem e desse processo que transita do Imaginário ao Simbólico, a criação poética não se revela apenas a partir de cadeias imagéticas, de sonhos e fantasias. A poesia só pode ser elaborada por meio do fenômeno verbal: “O que é uma imagem-no-poema? Já não é, evidentemente, um ícone do objeto que se fixou na retina; nem um fantasma produzido na hora do devaneio: é uma palavra articulada” (ibidem). Ou seja, a imagem articulada em sons e sentidos, morfema após morfema, sintagma seguido de sintagma, e essa teia de significados alcançam o chamado discurso poético. É assim que, por meio dessa expressividade harmônica, a poesia toca o corpo e desperta os sentidos e sensações no leitor/ouvinte.

Para Bosi, o discurso poético é composto por três elementos: analogia, recorrência e cruzamento de sons (rimas, assonâncias, aliterações, paronomásias). Os dois primeiros elementos seriam os responsáveis por articular a imagem ao pensamento. A analogia seria o que Aristóteles denomina em sua *Poética* como metáfora, que em grego (*metaphorá*) pode ser traduzida literalmente por transferência, “dar a uma coisa um nome que pertence a alguma outra coisa”. Do mesmo modo, Candido (2006: 108) diz que “a analogia está na base da linguagem poética, pela sua função de vincular os opostos, as coisas diferentes, e refazer o mundo pela imagem”. A recorrência, por outro lado, seria “um modo tático pelo qual a linguagem procura recuperar a sensação de simultaneidade” (BOSI, 2000: 41), em que a repetição de palavras intensifica o sentido dos versos.

Portanto, no poema, a base de toda imagem, tomada no sentido amplo, envolvida por metáforas, alegorias ou símbolos, é dada pela analogia capaz de estabelecer uma semelhança mental e, conseqüentemente, subjetiva no leitor, entre coisas diferentes. Assim, segundo os dois primeiros elementos que compõem o discurso poético, vemos como as palavras do poeta, através das imagens que elas criam, também são capazes de suscitar experiências imagéticas, e nesse caso, experiências que permitem recriar a realidade que nossos olhos não podem ver diretamente.

O cruzamento de sons, mediante a reprodução dos signos dados pela língua, garante a estrutura melodiosa do poema por meio das rimas, aliterações e assonâncias, que “não têm outro alvo senão ‘remotivar’, de modos diversos, o som de que é feito o signo” (idem).

Este último ponto, introduz para nós um novo fundamento para a linguagem poética, que se junta à imagem e ao pensamento em uma relação indissociável e é por isso que Bosi, ao considerar a poesia, irá criar a tríade imagem-som-pensamento, processo fundamental e elementar da linguagem poética.

Junto a essa tríade, podemos ainda articular os conceitos de Ezra Pound (2006) sobre as três formas de manifestação da poesia: *melopeia*, *fanopeia* e *logopeia*. Para ele, esses são os três meios principais para carregar a linguagem de significado “até o máximo grau possível”:

- “Produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala”. A *melopeia* é a arte de compor melodias, é a parte musical dos recitativos. Por meio das palavras aplicadas em um poema, criam-se efeitos acústicos que dão um caráter de predominância do elemento sonoro na obra;
- “Projetar o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual” (*fanopeia* – imagem). Seria então a matéria visual do poema, configurando-o no espaço físico e imaginário;
- “Produzir ambos os efeitos estimulando as associações (intelectuais ou emocionais) que permaneceram na consciência do receptor em relação às palavras ou grupos de palavras efetivamente empregados” (*logopeia* – pensamento). É a capacidade reflexiva da linguagem poética a partir da construção de ideias e sentidos que acionam o intelecto.

Acima pudemos discurrir sobre o processo de criação do Imaginário em transição para o Simbólico (da imagem em constituição com o pensamento), mas ainda nos resta refletir um pouco mais sobre a questão do som da poesia.

Como aprendemos com Saussure, é o ponto de vista que cria o objeto, logo, se tomarmos o som pela perspectiva linguística e não pela física, sabemos que ele é capaz de deixar uma marca específica e tomar o sentido que for. Sendo assim, a recepção de sons e sinais externos permite uma espécie de abstração capaz de os converter em elementos significantes. Ou seja, o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica, e esta não é necessariamente o som. O conceito seria o significado do signo, ou seja, aquilo que uma língua expressa acerca do mundo e a imagem acústica, o seu significante, a expressão oral e formal de uma língua.

Sendo de natureza auditiva, o significante se desenvolve linearmente no tempo, ou seja, ocorre um após o outro. Portanto, é impossível que os signos ocorram simultaneamente na cadeia da fala, combinação de caráter linear que é chamada de relação sintagmática. Vale ressaltar que toda

essa junção de pensamentos e sons em forma de signos é arbitrária e cultural, ou seja, é simultaneamente uma convenção e um fenômeno histórico e social.

Não basta, no entanto, definir os conceitos fundamentais para a expressão e fruição poética, é preciso entender de que modo estes se articulam, fazendo com que o que aparece, em um primeiro momento, como facetas separadas de um mesmo fenômeno, se apresentem em sua simultaneidade e identificação recíproca. Paul Valéry (1991) também se utiliza do conceito da linguagem como algo situado entre o significado e o significante e coloca os conceitos em movimento, afirmando que a poesia é a *hesitação prolongada* entre o som e o sentido.

De modo a ilustrar com maior precisão a simultaneidade e interdependência dos elementos da poesia, ou seja, pensar no som e no sentido em sua indissolubilidade, podemos tomar emprestado o modelo da faixa de Moëbius (Fig. 2). A faixa de Moëbius é uma superfície uni(bi)lateral criada pelo matemático August Ferdinand Moëbius, que representa um caminho onde se pode percorrer toda a superfície sem notarmos sua borda, sem percebermos a transição de um lado para o outro, de maneira que o que é paralelo é, ao mesmo tempo, simultâneo. A ilustração de Escher (1994: 40) pode nos ajudar na compreensão dessa interpenetração entre som e sentido na poesia:

FIGURA 3. Faixa de Moëbius

Retomando o aspecto hesitante da poesia descrito por Valéry, podemos também pensar a indissolubilidade entre som e sentido como um pêndulo simétrico, em que forma (características

sensíveis da linguagem – o som, a voz em ação) esteja espelhada no conteúdo (nos valores significativos, no sentido das palavras). Dessa forma, o som dos signos é capaz de suscitar, por meio do simbolismo orgânico das palavras e de certa analogia, sentidos que reproduzem os sentimentos de medo, angústia, dor. Por exemplo, as palavras com a tônica na vogal /u/: escuro, fundo, noturno, túnel, turvo, etc., que produzem um sentido de obscuridade material ou espiritual. Ou no caso de denominações para a figura do diabo que nos causa medo: belzebu, cafuçu, súcubo, exu. Portanto,

estamos diante um processo pelo qual se associam, no corpo-que-fala, dois movimentos: a) a sensação (e, às vezes, o sentimento) que o objeto é capaz de provocar; no caso, a escuridão e a angústia que a imagem de uma tumba produz, em geral, no ser humano; e b) a sensação interna, que o mesmo sujeito experimenta quando articula uma vogal fechada, velar e escura, principalmente quando em posição de força: *túm/ba*. [...] Essa radical subjetividade ou, se preferir, essa corporeidade interna e móvel da matéria verbal torna relativa, mediata e simbólica, jamais icônica, a representação do mundo pela palavra. [...] *Nessa operação o som já é um medidor entre a vontade-de-significar e o mundo a ser significado* (BOSI, 2000: 62, grifo nosso).

Assim, certas combinações de palavras na poesia podem despertar em nós uma emoção que outras combinações, em outros discursos, não produzem. A poesia é, então, essa operação expressiva organizada em resposta à experiência vivida, e seus versos são unidades indissolúveis de som e sentido. Bandeira (1975) ao tentar definir poesia citou a seguinte frase de Schiller: “Poesia é a força que atua de maneira divina e inapreendida, além e acima da consciência”, e acrescentou, “conheço da poesia, por experiência própria, essa maneira inapreendida de ação: nunca pude explicar, em muitos casos, a emoção que me assaltava ao ouvir ou a ler certos versos, certas combinações de palavras”. Essa combinação de palavras que produz os efeitos rítmicos e melódicos do poema é seu princípio organizador, como disse Antonio Candido (2006), e um dos princípios que torna a poesia a forma mais condensada das expressões verbais.

Do mesmo modo que as palavras na poesia nos provocam um efeito interno que para Bandeira era inexplicável, Freud também percebeu que o mundo externo (das palavras pronunciadas) e o interno (das palavras associadas no inconsciente) não formam uma dicotomia simplista, ou seja, o que chega na consciência do homem não é apenas o mundo dado dos estímulos sensoriais que vão diretamente acionar uma imagem que lhe corresponda. Os estímulos sensoriais, quando chegam ao aparelho perceptível, se deparam com memórias anteriores e imagens que nosso inconsciente preserva, mesmo as que não gostaríamos de preservar. Boa parte dessas lembranças, capazes de incomodar tudo que entra do mundo externo no nosso mundo interno particular, é reminiscência antiga, da nossa infância. Apenas após este primeiro contato é que o consciente pode reinterpretar estes estímulos, mas sempre após o contato primordial dos estímulos com o

inconsciente. Assim, é profícuo aproximar essa manifestação inconsciente com o gênero lírico, com o fazer poético, uma vez que estamos lidando com obras mais subjetivas, em que uma voz central exprime um estado de alma, emoções e disposições psíquicas intensamente vividas e experimentadas. Mais profícuo ainda para a formação dos sujeitos leitores em processo de alfabetização é aproximar a poesia do ensino diário na sala de aula. A poesia apresenta, portanto, certa potencialidade em criar relações intersubjetivas entre o texto – por meio de seus recursos estéticos que despertam sensações e livres associações –, e o leitor/ouvinte, quando ele é capaz de esvaziar de sentido as palavras cotidianas para preenchê-las com o sentido poético dos versos no poema. Falaremos mais adiante sobre esse movimento que constitui o processo de recepção dos textos poéticos, no último item do terceiro capítulo.

Neste item do primeiro capítulo, vimos que, antes mesmo de poder olhar a expressão poética de maneira analítica, é preciso definir os princípios mais básicos sobre os quais ela se assenta. Deste modo, entendemos que é necessária uma consideração da tríade imagem-som-pensamento como ponto de articulação essencial. A imagem surge então como uma representação de pulsões, que se dá no campo da representação, ou do Imaginário e logo passa para o Simbólico, de modo a representar não apenas dados sensíveis imediatos ou representações de expressões inconscientes, mas ideias e conceitos que aparecem simultâneos à experiência imagética. A matéria da qual é feita essa experiência simultânea, por fim, seria o som, que, por meio de seus estímulos perceptivos, provoca e evoca uma mobilização subjetiva que é a base da poesia. É importante ressaltar novamente que esses três momentos não são etapas distintas de um processo, mas que acontecem simultaneamente como um momento único tanto do ponto de vista da expressão poética como de sua recepção pelo leitor/ouvinte.

1.1.1 Os fundamentos do poema e suas unidades expressivas¹⁰

*Não rimarei a palavra sono com a incorrespondente palavra outono
Rimarei a palavra carne ou qualquer outra, que todas me convêm.
As palavras não nascem amarradas, elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho, são puras, largas, autênticas, indevassáveis.
(Consideração do poema. Drummond, 2006)*

Edgar Degas, pintor impressionista francês, disse ao seu amigo Mallarmé: “Stéphane, ideias maravilhosas não me faltam, mas eu não consigo fazer um poema”. Diante da inquietude de Degas,

---

¹⁰ Neste item trataremos especificamente do poema, de sua estrutura e da noção de versificação. Portanto, ao longo das análises específicas neste subcapítulo, o que queremos dizer com poesia é sua manifestação como criação poética, dentro do gênero poema, em versos metrificados ou livres.

Mallarmé respondeu: “Meu caro Edgar, poemas não se fazem com ideias, mas com palavras”¹¹. São as palavras que dão vida à poesia e é tarefa do poeta retirá-las de sua forma estanque e desofuscá-las do cotidiano, como bem nos disse Drummond na epígrafe acima.

Nos poemas, as palavras se comportam de maneira particular, elas ganham outras dimensões e sentidos e, mesmo quando são usadas da maneira mais comum como na linguagem corrente, adquirem o sentido que o poeta lhes concede através de recursos retóricos. Segundo Candido (2006: 103), as unidades expressivas na escolha e combinação de palavras se dão da seguinte forma: “No trabalho criador, o poeta (1) usa palavras na acepção corrente; (2) usa palavras dotadas de acepção diversa da corrente, mas que é aceita por um grupo; (3) usa palavras dotadas de uma acepção que ele cria e que pode ou não tornar-se convencional”. Assim, “as palavras em sentido próprio são geralmente dirigidas pelo poeta conforme são usadas com um senso de pesquisa expressional, de criação, de beleza, explorados sistematicamente, o que lhes confere uma dignidade e um alcance diversos dos que ocorrem na fala diária” (p. 113). Essa transferência de sentido das palavras pode ocorrer devido a diversos elementos figurativos, como as metáforas, comparações, alegorias, períodos em sentido próprio, mas sempre a partir de uma interferência poética realizada pelo escritor.

Em depoimento à V Jornada Nacional de Literatura, promovida em 1993 na Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, José Paulo Paes (1996) conta como descobriu a poesia modernista de Manuel Bandeira e Drummond e como esses poetas influenciaram suas obras. Ele diz que a partir dos versos de Bandeira aprendeu a valorizar as coisas concretas do cotidiano, mais que as grandes questões abstratas. Com os versos de Drummond aprendeu, sobretudo, a estratégia do humor, “que se volta exclusivamente contra o próprio humorista para conter-lhe a sentimentalidade ou a ilusão da auto-importância” (p. 15). Assim, esses dois fatores – a atenção aos aspectos concretos do dia a dia e o “humor inglês” – acompanharam a produção de seus poemas infantis. José Paulo Paes acreditava que uma boa maneira de explorar a melodia dos versos era criar novos sentidos para palavras de uso comum, gerando surpresa e humor. Assim, nasceram os versos do poema “Vida de Sapo”¹²:

---

¹¹ Anedota extraída do livro *O que é comunicação poética*, de Décio Pignatari (1987).

¹² Reprodução do poema do sapo conforme editado em *É isso ali*, de José Paulo Paes (1984).

O último verso do poema explora um trocadilho entre as palavras “sapo” e “saco”, para desfigurar a expressão chula “encher o saco” e produzir o efeito de humor. Além do trocadilho que justifica a história do sapo e provoca o humor esperado, é a ação paradoxal do sapo gordo que complementa o sentido divertido do poema: “Em vez de o sapo balofo encher o buraco toda vez que cai dentro dele, é paradoxalmente o buraco vazio que enche o sapo balofo. Esta forma de dizer as coisas ao contrário do que são na realidade cria efeitos de surpresa e de extravagância com que se diverte a imaginação infantil” (PAES, 1996: 20).

Ao escrever os versos na máquina, o poeta se deu conta de que muito mais interessante que escrever a primeira estrofe em três versos alinhados, seria escrevê-la em cinco, reconfigurando sua disposição de maneira que remetesse aos degraus de uma escada. A imagem do sapo cair e sair de um buraco e a de subir e descer uma escada poderiam se aproximar pelo movimento repetitivo e cansativo (sensação expressa também na ilustração da feição do sapo, ao final do poema). As palavras “cai” e “sai” também se aproximam sonoramente por se diferirem apenas pela consoante

inicial e, ao comporem a mesma estrofe, temos a ideia de um movimento cíclico que nunca tem fim: o sapo cai e sai, sai e cai e se enche por não escapar dessa vida.

Ao trabalhar com o seguinte poema de José Paulo Paes, buscamos valorizar sua sonoridade – a melopeia, sua imagem lúdica – a fanopeia e a linguagem que aciona os significados das palavras presentes nos versos – a logopeia. Vejamos outro exemplo:

O PERNILONGO

Havia um pernilongo
chamado Lino
que tocava violino.
Mas era tão pequenino
o Lino
e tocava tão fino
o seu violino,
que nunca ouvi o Lino
nem vi o Lino.

Através da repetição do nome do pernilongo, Lino, o poeta intensifica o som das palavras reproduzindo o movimento do arco do violino, de ir e voltar nas cordas. Provoca também o gozo no leitor ao criar em sua mente a imagem fantasiosa de um pernilongo tocando violino, tirando um som tão fino que nos remete ao zunido que o inseto faz em nossos ouvidos. O poeta explora a palavra-valise contida em violino para criar o nome do personagem do poema e as ações de ouvir e ver o pernilongo nos dois últimos versos (ouvi o Lino e vi o Lino).

As palavras-valises carregam um potencial para o chiste e para os trocadilhos muito precioso ao estímulo das crianças no olhar do texto poético, despertando grande interesse e entusiasmo por meio desse jogo lúdico. Ao ler os versos do poema “O Pernilongo”, a criança brinca de procurar um significante dentro de outro, uma palavra dentro de uma maleta repleta de múltiplos caminhos de interpretação. Gilles Deleuze (2009: 50) define palavras-valise como uma “palavra esotérica”: “É a função ramificante ou a síntese disjuntiva que dá a definição real da palavra-valise”. A síntese disjuntiva é a própria união dos campos semânticos distintos e por função ramificante entendemos a função do que o autor chama de “palavra esotérica”, em sua capacidade de ramificar sentidos, abrir trajetos. Outros poemas que exploram as palavras-valises, os jogos de palavras, trocas de letras e palavras ambíguas foram compilados no terceiro capítulo, quando apresentamos a proposta de coletânea de poemas para a infância com atividades brincantes na declamação dos versos.

Há uma elaboração rica em sons e sentidos que provocam na criança o riso (quando compreendem na primeira leitura) ou o questionamento sobre onde está a graça do poema (quando não constroem no Imaginário a figura do pernilongo e seu zunido e não compreendem as

brincadeiras com palavras dentro de outras). As rimas presentes em quase todos os versos pela repetição de “ino” e “Lino” também provocam o sentido de insistência do som do pernilongo em nossos ouvidos e da tentativa incansável em penetrar a pele de outro animal e se alimentar de seu sangue. A escolha do nome do pernilongo e do instrumento que ele toca (em aproximação a seu próprio zunido) demonstra a genialidade do poeta: a figura de um pernilongo que se chama Lino e que toca violino é, de fato, muito jocosa. Isso se deve também à semelhança sonora entre a palavra pernilongo e o nome Lino, quase como uma outra palavra-valise (além de violino): de uma parte da palavra **PERNILONGO** podemos retirar em anagrama o nome Lino ou apenas inverter as letras L e N para que a palavra carregue dentro de si o nome do personagem: **PERLINONGO**. Na declamação do poema, as crianças são as primeiras a extrair esses detalhes produzidos pela escolha apurada do poeta, pois é da infância buscar os efeitos lúdicos em tudo aquilo que provoca desejo de conhecimento e descobrimento.

No próximo item, aprofundaremos essa questão sobre a colisão entre som e sentido nos poemas ao refletir sobre a estrutura da linguagem poética a partir dos ensaios linguísticos de Jakobson (2010). No entanto, cabe-nos aqui já convocar a teoria da linguística russo para aprofundar a análise do poema de José Paulo Paes e entender como o simbolismo dos sons se faz sentir de maneira a nos marcar internamente. Veremos a seguir, com mais precisão, como Jakobson determina que na linguagem poética, as similaridades (tanto semânticas quanto fônicas) das palavras escolhidas pelo poeta se superpõe à contiguidade, como observado nos versos de “O Pernilongo”, em que signos semelhantes podem transferir seu significado um para o outro. Para explicar esse efeito de cruzamento de sons paronomásticos e de aliterações repetitivas, Jakobson retoma a estrofe final de “O corvo”, de Edgar Allan Poe, principalmente seus dois primeiros versos: “And the Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting/ On the pallid bust of Pallas just above my chamber door”. [E o corvo, sem revoo, para e pausa, para e pausa/ No pálido busto de Palas, justo sobre meus umbrais]¹³. O linguista evidencia a palavra-valise poética presente na paronomásia de “**pallid**” e “**Pallas**” e explica que “a pertinência do nexosom/ significado é um simples corolário da superposição da similaridade sobre a contiguidade. O simbolismo sonoro constitui uma relação inegavelmente objetiva, fundada numa conexão fenomenal entre diferentes modos sensoriais, em particular entre a experiência visual e auditiva” (JAKOBSON, 2010: 195). Esse recurso da linguagem poética se destaca também no poema de José Paulo Paes em que há um jogo entre

---

¹³ Tradução de Haroldo de Campos, após ter lido a análise de Jakobson em *Linguística e Comunicação*, 2010, pp. 193-196.

palavras de sonoridade e significado semelhantes que se manifesta em nós de maneira mais palpável e intensa.

Outro grande poeta para a infância, capaz de despertar esse jogo de sentidos por meio de suas palavras poética, é Francisco Marques (2000), mais conhecido como Chico dos Bonecos. Desde o início da década de 1980, ele se dedica ao resgate de brincadeiras e brinquedos antigos e à contação de histórias populares e do folclore brasileiro. Em seu livro *Galeio* temos uma porta de entrada para excelentes versos que podem ser apresentados aos alunos do Ensino Fundamental I em processo de alfabetização. Um dos recursos mais explorados por Chico dos Bonecos é o humor e o jogo de palavras, com os quais ele envolve, assim como José Paulo Paes, singularidades cotidianas que passam despercebidas aos olhos corridos de homens e mulheres, mas que despertam gozo e euforia ao serem declamados em forma de versos às crianças. O poema “Sombra” leva a imagem comum que se cria na ausência parcial de luz para um outro universo, o universo lúdico de poder criar a partir dessa mancha escura novas imagens, novos símbolos e, na construção poética dos versos, a sombra aqui evocada cria também analogias e metáforas ricas para o processo inferencial de recepção e leitura das crianças. Vejamos:

Sombra

Cada coisa é uma coisa,
mas a sombra é diferente.
Cada coisa imita a coisa,
mas a sombra engana a gente.

Sombra sobe na parede,
sombra se arrasta no espinho.
Pode virar gavião
a sombra de um passarinho.

Dá sapituca na sombra
quando o sol lambe o terreiro:
A sombra do bambuzal
vai dançar no galinheiro

Quando as sombras se misturam,
vira aquele bafuá:
Mistura a sombra do sabre
com a sombra do samburá.

Mistura a sombra do remo
com a sombra do remador.
Mistura a sombra da rima
com a sombra do trovador

Não é caso de assombrar,
nem casa de assombração.
Misturando muitas sombras,
novas sombras sobrarão.

A gente mexe com os dedos,
a gente mexe e deduz:
A planta nasce da terra,
a sombra nasce da luz.

As sete quadras do poema apresentam um caráter performático, que explora os movimentos dos corpos e da natureza para produzir efeitos cinestésicos, com texturas e sons conjurados a sombra. As rimas configuradas em ABCB remetem à forma das trovas literárias, também compostas em quadras e com rimas interpoladas ou encadeadas, de estrutura geralmente simples, em redondilha maior, facilitando a memorização de seus versos. O poema de Chico dos Bonecos também apresenta estrutura métrica semelhante e, com a repetição de palavras em processo anafórico, temos uma expressividade harmônica fácil de ser apreendida pelos alunos. Além da aproximação entre a estrutura das trovas e do poema “Sombra”, temos no conteúdo dos versos “Mistura a sombra da rima/ com a sombra do trovador” uma aproximação concreta, em que o poeta liga, por meio da sombra, a rima das estrofes com o corpo do trovador. Aqui temos a ideia de corporalidade, uma imbricação entre o corpo e a linguagem poética em uma relação intersubjetiva entre o texto poético e o trovador que declama seus versos. A sombra das rimas e a sombra do trovador se misturam no momento em que o poeta, performaticamente, recita de memória as quadras do poema.

A profundidade e complexidade do poema estão nas comparações, metáforas e metonímias dadas pela escolha dos vocábulos. O poeta se aproveita de um campo lexical excêntrico, com palavras como *sapituca*, *bafuá*, *samburá* para provocar a curiosidade do leitor. Em seus versos, ele traz belas figuras de estilo, como “o sol lambe o terreiro” e “a sombra do bambuzal/ vai dançar no galinheiro”, revelando a capacidade da sombra em se recriar em novos cenários e objetos ao personificar a existência do sol e do bambuzal.

Com esse poema, a criança pode explorar todos os recursos elementares da poesia: i) a melopeia, por meio das rimas, aliteraões e assonâncias, como nos versos “Não é caso de assombrar/ nem casa de assombrão./ Misturando muitas sombras,/ novas sombras sobrarão”. O encontro consonantal das palavras *sombra*, *assombrar*, *assombrão* e *sobrarão* retoma o que Bosi (2000) afirma sobre a sensação provocada pelas palavras, tanto no corpo-que-fala, em movimento, ao articular os significantes, como nos sentimentos que o seu significado desperta (sombra, assombrão, escuridão despertam angústia, medo, solidão). Aí observamos certa contradição entre o uso da aliteração nos encontros consonantais em “br” e “ss” e a mensagem que o poeta quer transmitir, uma vez que ele diz que a sombra do poema não é para causar medo e sim para mostrar

como ela pode ser espoleta e criativa. A sombra não assombra, mas faz arte: ela imita, ela engana, ela mistura as coisas. Assim, temos o recurso da ii) logopeia, em que a imagem da sombra deve ser deslocada de seu sentido como projeção direta e estanque de silhuetas e contornos devido à ausência de luz, e recolocada na capacidade variada de se recriar na mistura entre as sombras de dois ou mais objetos, de possibilitar novos movimentos, de fazer com que seres pequenos se tornem grandes, de dançar, imitar, enganar. Nesse sentido amplo, temos a sombra como semelhante à brincadeira da criança, que fantasia, cria personagens, personifica objetos inanimados, mistura cores, cheiros e tamanhos e temos a sombra como sendo a própria brincadeira da criança, como instrumento lúdico de criação e imaginação. Já iii) a fanopeia presente no poema possibilita ao leitor visualizar e sentir as figuras criadas pela sombra: o passarinho se tornando gavião, a sombra percorrendo o espinho sem se ferir, a sombra dando *sapituca*, fazendo o sol lamber o terreiro e o bambuzal dançar no galinheiro. Não é só como matéria visual do poema que a sombra carrega grande potencial para a percepção de dimensões e efeitos estéticos. Também na linguagem visual das artes, os jogos de luz e sombra são materiais fundamentais na produção de desenhos, pinturas, esculturas, enfim, na criação de diferentes formas artísticas. Na linguagem teatral ou cinematográfica, por exemplo, a sombra é capaz de produzir efeitos dramáticos, irônicos, assombrosos, românticos, etc. A partir das possibilidades miméticas da sombra, Chico dos Bonecos pôde se valer de uma imagem já bastante rica em efeitos estéticos ao tecer seus versos, e, assim, deu origem a um poema repleto de recursos intrigantes para serem analisados com os alunos.

O que pretendemos mostrar com essas breves análises dos poemas de José Paulo Paes e do Chico dos Bonecos é que mesmo o uso de palavras na acepção corrente e a simulação de uma fala prosaica e corriqueira não desarraigam a linguagem poética dos versos. José Paulo Paes e Chico dos Bonecos aduzem cada uma das palavras e exploram cada unidade expressiva no poema para preenchê-lo de um plano de sentidos e significados mais próximo possível de seu olhar poético sobre o mundo. Ao efetuar essa operação semântica peculiar, com transferência do sentido das palavras, o poeta apresenta ao leitor o significado geral do conjunto do poema. Não por outro motivo, Max Bense (2003) dizia que a poesia está lá onde as palavras se encontram pela primeira vez.

A obtenção do efeito poético se dá nessa relação do poeta entre linguagem e mundo, na criação de um mundo seu. Ao encontrar a combinação precisa de palavras aptas a ativar a sensibilidade do leitor, o mundo do poeta se abre, o sentido das palavras se transpõe e ambos tocam o outro através dessa unidade indissolúvel entre ritmo, sonoridade e significado.

Mais a frente, veremos com detalhes como o linguista Roman Jakobson determinou que a linguagem exerce função poética quando o processo de associação metafórica no eixo de seleção se projeta sobre o eixo de combinação. No momento, o que nos importa tratar é da capacidade que o poema tem de transformar a palavra em imagens/figuras nessa relação de semelhança, não apenas material, por meio da escolha dos signos, como vimos nos poemas acima, mas também sonora, com fenômenos como a rima, a aliteração, a paronomásia, como veremos no poema abaixo.

Analisaremos agora um poema de Manuel Bandeira (1996), que, apesar de não ser um poema específico para a infância, pode ser apreciado na reiteração dos conceitos de sonoridade, ritmo e métrica em poesia:

Canção do vento e da minha vida

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores...
    E a minha vida ficava
    Cada vez mais cheia
    De frutos, de flores, de folhas.

O vento varria as luzes,
O vento varria as músicas,
O vento varria os aromas...
    E a minha vida ficava
    Cada vez mais cheia
    De aromas, de estrelas, de cânticos.

O vento varria os sonhos
E varria as amizades...
O vento varria as mulheres...
    E a minha vida ficava
    Cada vez mais cheia
    De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses
E varria os teus sorrisos...
O vento varria tudo!
    E a minha vida ficava
    Cada vez mais cheia
    De tudo.

O poema constitui-se de uma canção paralelística composta pelo recurso, na linguagem de Pound, da melopeia. O extrato gráfico do poema é particular: observam-se quatro estrofes sextilhas em versos que, apesar da ausência de rimas, possuem uma admirável melodia. A ausência de rimas é compensada pela repetição anafórica de “O vento varria...” no princípio das orações, procurando recuperar a sensação de simultaneidade das ações do tempo (metaforizado pela imagem do vento). A repetição paralelística no poema de Manuel Bandeira possibilitou sua composição com o mínimo

de vocabulário, com simplicidade, pureza e musicalidade características do poema lírico, muito próxima às canções provençais.

Com a repetição dos fonemas /f/ e /v/, o poeta explora a figura sonora chamada aliteração que intensifica o ritmo do poema e produz efeito sonoro significativo. Nesse caso, podemos aferir que tal efeito sonoro nos remete ao ruído do vento, à ideia da força arrasadora do vento que leva tudo embora. Não é à toa que boa parte das línguas, tanto latinas como germânicas, carregam tal significante com os sons de V, próximo ao som emitido pelo vento. Os elementos “folhas”, “frutos”, “flores”, “luzes”, “sonhos”, todos no plural, realçam a sonoridade do /s/ e causam o efeito de algo que se prolonga, que se estende. A notável sibilante no fim dos versos e o uso de reticências produzem o efeito de uma ação inacabada, dos elementos varridos pelo tempo, das coisas da vida indo embora aos poucos.

A capacidade da combinação de sons de despertar em nós sensações ou emoções de outras naturezas, plásticas ou auditivas, como as descritas acima, foi estudada por Maurice Grammont (apud CANDIDO, 2006), cuja teoria afirma a existência de correspondências entre a sonoridade das palavras e as sensações no nível psicológico. Todos esses recursos sonoros e as suas combinações utilizadas pelo poeta estão interligadas ao fenômeno do ritmo poético. A ideia de ritmo vem de muitas vertentes artísticas, e todas exprimem o conceito de regularidade que toca nossos sentidos (geralmente de forma agradável e harmônica) e em todas elas o ritmo não pode estar dissociado do tempo e espaço em que os sons se manifestam. Candido (2006) definiu o ritmo na poesia como a alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes, mais longas e mais breves, formando uma unidade configurada e coesa.

No poema *Canção do vento e da minha vida*, percebemos a modulação das unidades sonoras dentro de um sistema de ritmo ternário ascendente (acentos fracos seguidos de um acento forte): *o vento varria as fôlhas* – os acentos fortes estão na segunda, quinta e sétima sílabas, lembrando que em “varria as” ocorre a chamada elisão. O uso das vogais em *vento* e *varria* se contrapõe, uma vez que [IA] (de *varria*) apresenta vogal alta, aberta e [EN] (de *vento*) apresenta vogal nasalizada, fechada. O composição rítmica do poema se mostra adequada ao seu significado. Quando os versos apresentam ritmo ternário (segunda, quinta e sétimas sílabas fortes, estrutura 2 - 5 - 7), o poeta retrata três elementos “varridos pelo vento” (folhas, frutos, flores), e quando os versos apresentam ritmo binário (segunda e sétima sílabas fortes, como no verso *de afetos e de mulheres* – estrutura 2 - 7), ele retrata dois elementos (afetos, mulheres). Portanto, a tessitura sonora do poema estabelece seu contraponto (seu ritmo) na alternância de sílabas fracas e fortes e também no jogo de vogais,

abertas e fechadas, sibilantes e fricativas, instaurando o sentido geral do poema e colaborando para a criação da imagem presente e recorrente em todas as estrofes: as experiências que preenchem a vida a despeito da passagem do tempo.

Ao tratar do ritmo e da melopeia do poema, se faz necessário verificar a divisão métrica dos versos, quando ela existe, como no caso do poema em questão. A análise da métrica é realizada pelos segmentos rítmicos do poema, não pela divisão silábica padrão das normas gramaticais. Como dissemos, a contagem das sílabas nos versos poéticos varia no tempo e no espaço, e a tradição luso-brasileira considera até a última sílaba tônica. Portanto, os quatro primeiros versos do poema, *O vento varria as folhas,/ O vento varria os frutos,/ O vento varria as flores.../ E a minha vida ficava*, temos versos em redondilhas maiores (composto por até sete sílabas). Os versos das outras estrofes apresentam composições métricas variadas (ora em redondilhas menores, ora em octassílabos), mas se adequam à composição rítmica do poema. Resumindo, “ao número de sílabas poéticas de um verso chama-se metro; ao número de segmentos rítmicos, chama-se ritmo. A alternância das sílabas em si nada significa, mas sim a alternância de tonicidade e atonicidade dentro de grupos silábicos que formam unidades rítmicas” (CANDIDO, 2006: 82).

Contudo, para nós interessa mais pensar na unidade entre som e sentido, entre ritmo e significado poético, do que nas regras de divisão métrica. Inclusive porque o metro nada mais é do que um recurso do efeito rítmico do poema, podendo ou não fazer parte de sua composição. Versos sem métrica evidenciam modulações expressivas e significativas tanto quanto os versos metrificadas. Ao longo da história do fazer literário o metro cedeu lugar ao ritmo e “quando se voltou ao desejo de regularidade silábica esta se fez [...] segundo rumos novos. Surge um universo formal de extrema liberdade, no qual os ritmos se constroem à vontade, e se esbate ou anula a noção de melodia do verso” (CANDIDO, 2006: 93).

Mesmo não sendo um poema destinado às crianças, “Canção do vento e da minha vida” foi trabalhado com alguns alunos de 4º e 5º anos que ainda apresentavam trocas homorgânicas em suas produções escritas, o que possivelmente se caracterizava como uma defasagem no processo de alfabetização. Essas crianças ainda trocavam os fonemas f/v, p/b, t/d, ou seja, sons produzidos em um mesmo ponto de articulação. Após a apreciação dos versos e a interpretação das figuras de linguagem contidas no poema, fizemos uma brincadeira de trocar o fonema /v/ das palavras *vento*, *varria*, *vida* pelo fonema /f/ e da mesma forma, inverter os sons das palavras *folhas*, *frutos*, *flores* para que as crianças pudessem perceber que, apesar da pronúncia se dar na mesma zona de articulação, um som é surdo e o outro é sonoro. Assim, foi dito a elas que, se trocarmos essas letras

no momento de grafar tais palavras, tiramos a beleza e harmonia dos recursos sonoros de aliteração propostos pelo poeta e o poema perde sentido. As crianças passaram um bom tempo brincando com o cruzamento dos sons nos versos de Bandeira, até que memorizaram as duas primeiras estrofes e saíram declamando pelos corredores como se fosse uma brincadeira de trava-língua.

Vemos aí, a importância do ritmo para a memorização e apropriação dos textos poéticos, para a manifestação de um desejo inconsciente e para a decorrente emergência da subjetividade. Considerando a riqueza dos efeitos rítmicos e sonoros da função poética nos textos, que possibilita a criatividade discente com as palavras e possíveis encontros e releituras que envolvem a subjetividade das crianças, compreendemos que a musicalidade da poesia procura produzir um efeito no leitor/ouvinte através do som, já que o ritmo e a rima são os principais recursos da linguagem poética na reprodução harmônica dos versos. A compreensão desses sentidos condensados, além do incitamento provocado pela escolha minuciosa que o poeta faz das palavras poéticas, serão tratados com mais profundidade no terceiro capítulo, quando analisaremos atividades orais e escritas propostas às crianças do 3º ano da Escola de Aplicação da USP.

1.1.2 Estrutura da linguagem poética

Como dissemos, a linguagem poética atua com elementos de apoio substanciais ao poema: a analogia, a recorrência e o cruzamento dos sons (rimas, aliterações, assonâncias, paronomásias). Ainda sobre a questão da sonoridade do poema do item anterior, sabemos que a musicalidade da poesia auxilia a memorização dos versos para declamação oral. Essa musicalidade da poesia é antiga. Até meados do século XVI, antes da diferenciação específica da dança, da poesia e da música, ainda na predominância trovadoresca, a poesia era mais cantada do que lida. É com o surgimento da imprensa que a poesia passou a ser mais lida do que cantada, mas a melodia sempre foi elementar para a sua criação. Emil Staiger (1972: 44) aponta que “o valor dos versos líricos é justamente essa unidade entre a significação das palavras e sua música” e que “a música é esse remanescente, linguagem que se comunica sem palavras, mas que se expande também entoando-as”. Portanto, música e poesia estão entrelaçadas por recursos similares ao ritmo e à rima, à cadência e à melodia. Ambas são formas de linguagem produzidas por atividades culturais humanas.

O ritmo se caracteriza pela alternância de determinados elementos, no caso do poema, as sílabas, de forma periódica no tempo-espço. Nessa concepção o ritmo se opõe ao ritmo da

natureza, é um “movimento particular”. Por isso, na poesia, a sintaxe se torna complexa, pois deve obedecer às “leis” intrínsecas do ritmo. Assim, a unidade rítmica e sintática primordial é o verso, no qual essas duas leis (do ritmo e da sintaxe), que coexistem e agem sobre as mesmas palavras, são a particularidade distintiva da língua poética, como explica o poeta russo Brik (2013: 136) em seu texto *Ritmo e Sintaxe*. “O verso é o resultado do conflito entre o non-sense e a semântica cotidiana, é uma semântica particular que existe de maneira independente e se desenvolve segundo as suas próprias leis. Podemos transformar cada verso num verso transracional se substituirmos palavras significantes por sons que exprimem a estrutura rítmica e fônica dessas palavras” (p. 138). Segundo o autor, não se pode privar o verso do seu valor semântico, pois estaríamos o transformando em música, e nem o privar de seus traços poéticos, pois assim o transformariamos em uma simples frase da língua falada. Por isso, às vezes, em leituras de um mesmo poema, realizadas por diferentes pessoas, percebemos cadências diferentes. Ao contrário do que ocorre com o discurso coloquial, devemos dar importância para as exigências rítmicas dos poemas, para garantir ao verso seu discurso transracional. “No poeta, aparece antes a imagem indefinida de um complexo lírico dotado de estrutura fônica e rítmica e só depois essa estrutura transracional articula-se em palavras significantes” (idem).

Assim, a linguagem organizada em discurso poético possui fórmulas que se reiteram, que seguem “leis” e regularidades morfossintáticas, correspondências semânticas, do metro, da rima, das figuras de linguagem, das aliterações e das assonâncias, como vimos nas análises do item anterior.

A maior contribuição teórica para a consideração destas fórmulas é a desenvolvida por Roman Jakobson (2010), por meio da análise do uso dos eixos da semelhança e da contiguidade, da seleção e da combinação. Ao pensar no caráter palpável dos signos, o linguista elaborou sobre estes dois eixos, ou dois modos de arranjo, que estruturam a linguagem: o da seleção e o da combinação.

O eixo paradigmático ou associativo representa a relação entre os elementos do sistema linguístico suscetíveis de figurar no mesmo ponto do enunciado, no qual um elemento poderia ocupar o lugar de outro sem que a estrutura do enunciado precisasse ser reformulada, colocando os elementos sob um prisma de igualdade. Nas palavras de Jakobson (2010: 49), o eixo dos paradigmas é “uma seleção entre termos alternativos que implica a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro num aspecto e diferente em outro”. Assim, as relações paradigmáticas podem ocorrer por alguns princípios associativos, como, por exemplo, o critério da expressão significante (mente - pente - sente - gente) ou o critério do significado (mente - razão - pensamento - lógica).

Já o eixo sintagmático, como mencionado, é uma relação de combinação entre os signos que obedece a um padrão definido pelo sistema, no qual os elementos se encontram em uma relação de dependência em relação aos outros. Nesse eixo de combinação, “qualquer unidade linguística serve, ao mesmo tempo, de contexto para unidades mais simples e/ou encontra seu próprio contexto em uma unidade linguística mais complexa” (idem).

A poesia opera na projeção do eixo de seleção (com a metáfora) sobre o eixo de combinação (com a metonímia) quando o paradigma se projeta sobre o sintagma, como é possível notar na escolha das palavras nos versos de Castro Alves que produzem propositalmente a ambiguidade: “Julieta do céu! Ouve... a calhandra/ Já rumoreja o canto da matina”. *Calhandra* pode ser objeto de *ouve* ou sujeito de *já rumoreja*. Ou no efeito paronomástico dos versos de Camões: “Perdigão, que o pensamento/ Subiu a um alto lugar/ Perde a pena do voar/ Ganha a pena do tormento” e na semelhança sonora em “De teus olhos dadivosos/ escoram óleos preciosos” (de Cruz e Souza), na qual a equivalência de som projetada na sequência dos versos gera equivalência semântica. Ainda no plano fonológico, a projeção do eixo de seleção sobre o eixo de combinação pode ser observado no poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, em que a repetição dos versos “café com pão” produz o efeito sonoro semelhante à locomotiva em movimento. Nesse eixo de seleção também opera a condensação do som e do sentido presente na poesia, e, por isso, Jakobson definiu a função poética por meio dessa máxima, em que as relações associativas, tanto de significantes quanto de significados, operam projetadas no eixo das relações sintagmáticas ou combinatórias.

No poema “Cartão Postal”, de Murilo Mendes, observamos que as escolhas do poeta no eixo de seleção projetado sobre o eixo de combinação provoca no leitor, com o efeito de contextura, a manifestação de diferentes sentidos, que fogem da interpretação estanque das palavras:

*Domingo no jardim público pensativo.
Consciências corando ao sol nos bancos,
bebês arquivados em carrinhos alemães
esperam pacientemente o dia em que poderão ler o Guarani.*

A escolha dos adjetivos e verbos para descrever a cena nos remete a uma imagem fora do comum. Dizer “jardim público pensativo” em vez de “florido”, “ensolarado” e “bebês arquivados” em vez de “deitados”, “encolhidos”, por exemplo, é a escolha do poeta em permitir que seus versos ganhem outras dimensões que vão além das expressões semânticas usuais. Já no verso “*esperam pacientemente o dia em que poderão ler o Guarani*”, nota-se que o absurdo não está mais na escolha verbal e sim na contextura das palavras, uma vez que bebês não têm a consciência de que um dia poderão ler o Guarani.

Como observado nos textos reconhecidamente poéticos, Jakobson (2010: 71) afirma que a interação desses dois elementos (de seleção e combinação) se dá de forma particularmente marcante, e diferentes razões podem determinar a predominância da escolha entre eles. O linguista exemplifica que nas canções líricas russas predominam as construções sob o eixo metafórico, já na epopeia heroica o processo metonímico é preponderante. No entanto, ao discorrer sobre as formas de afasia como um problema linguístico, Jakobson (2010: 77) insiste que os estudos acerca desses eixos poéticos se orientam principalmente para a metáfora, uma vez que a interpretação dos processos metonímicos se dá por meios mais heterogêneos e menos compreensíveis. Como nos exemplos de poesias que utilizamos acima, percebe-se em geral que o romantismo está vinculado estreitamente à metáfora, mas é difícil dizer com base em pesquisas e em vasta literatura que o realismo e o modernismo possuem íntima vinculação com a metonímia. Ainda assim, Jakobson atesta que

de vez que a poesia visa ao signo, ao passo que a prosa pragmática visa ao referente, estudaram-se os tropos e as figuras essencialmente como procedimentos poéticos. O princípio de similaridade domina a poesia; o paralelismo métrico dos versos ou a equivalência fônica das rimas impõem o problema de similitude e do contraste semânticos; existem, por exemplo, rimas gramaticais e antigramaticais, mas nunca rimas agramaticais. Pelo contrário, a prosa gira essencialmente em torno de relações de contiguidade (2010: 77).

Embora essa discussão sobre a prevalência metafórica no estudo dos tropos seja intrigante, para nós interessa ainda mais conceber as relações entre os elementos linguísticos no poema, em que as funções paradigmáticas e sintagmáticas esboçadas por Jakobson sejam compreendidas como estrutura linguística da poesia. Essa estrutura, na qual correspondências ou semelhanças semânticas

e fônicas se prolongam frequentemente em um poema, faz que pensemos nos efeitos que a linguagem comum não alcança produzir. O que queremos dizer é que analisamos a poesia e seu processo paradigmático não apenas pelo contexto das equivalências (ou substituições) semânticas e/ou fônicas, mas sim pelo significado dessas equivalências.

A exploração dessas equivalências é característica da poesia, da função poética da língua, conforme explica Jakobson (2010: 166) ao dizer que “a função poética projeta o princípio de equivalência, do eixo de seleção sobre o eixo de combinação”. Para compreender melhor essa premissa, Jakobson (p. 163) nos adverte que não devemos reduzir a esfera da função poética à poesia ou confinar a poesia à função poética. Tal função trata da mensagem com o enfoque nela própria e não ao destinatário ou remetente do ato comunicativo. Como exemplo, o linguista diz que uma moça costumava falar do “horrendo Henrique”, e as pessoas perguntavam porque ela usava o adjetivo horrendo e não terrível, medonho, assustador. Ela respondia “não sei por quê, mas horrendo lhe vai melhor”, sem perceber que nessa mensagem ela se valia de um recurso poético conhecido como paronomásia (de sonoridade semelhante).

Para elucidar o critério linguístico empírico da função poética, Jakobson diz que as equivalências (semelhanças e dessemelhanças) semânticas e sonoras do eixo de seleção operam como princípio organizador da poesia e são promovidas à condição de recurso constitutivo da sequência do verso. Essa sequência, em poesia, tem como unidade de medida as sílabas, os acentos de palavras e as pausas, e por conseguinte, produz a forma métrica e cadente do poema. Assim, “a medida de sequências é um recurso que, fora da função poética, não encontra aplicação na linguagem. Somente na poesia, com sua reiteração regular de unidades equivalentes, é que se tem experiência do fluxo verbal como acontece [...] com o tempo musical” (p. 167). Sintetizando, a escolha de palavras em um verso por parte do poeta se dá por uma sobreposição do princípio de equivalência (as rimas, as palavras de um mesmo campo semântico, os sinônimos, as antíteses) à sequência ordinária de palavras, ou, em outros termos, se dá por uma “montagem da forma métrica sobre a forma usual do discurso” (p. 183).

Quando dizemos que a poesia é caracterizada por essa unidade entre som e sentido ou entre forma e significado, não estamos nos referindo apenas à fusão entre algumas formas linguísticas equivalentes no poema, mas sim à unificação do poema como um todo. Mesmo a estrutura equivalente por paronomásia no verso “melancolias, mercadorias espreitam-me” não seria suficiente para explicar a fusão do som e do sentido do poema drummondiano. O que nos impressiona na fusão do som e do sentido é quando equivalências posicionais de uma mensagem

comum, de uma linguagem comum, são formadas na base de uma equivalência natural na mensagem poética (como o par mercadorias - melancolias), ou seja, a mensagem poética possibilita essa relação em que as formas que ocorrem em posições equivalentes se correspondam tanto semântica como fonicamente (mesmo quando o poema não apresenta rimas, homofonias, paronomásias, etc.). Nessa mensagem poética observamos equivalências semânticas e fonéticas preocupadas mais com o sentido que causam do que com o contexto em que são emitidas.

Insistimos nos poemas de Drummond por nos surpreender pela condensação de sentidos e nos contrariar pelos recursos paradoxais desde o título de suas obras: “Brejo das Almas”, “Fazendeiro do Ar”, “Claro Enigma”, “Viola de Bolso”. O efeito importante desses recursos na poesia é unir *in praesentia* termos que estão de outro modo unidos *in absentia*, por associações, “numa série mnemônica virtual”, como apontou Saussure (2006: 143). Assim, a unidade que nos impressiona é possível de se observar no todo do poema, na unidade entre som e sentido em que ele se constrói por meio da linguagem. Essa unidade pode ser sintetizada nas palavras de Bosi (2000: 29) da seguinte forma: “a matéria verbal se enlaça com a matéria significada por meio de uma série de articulações fônicas que compõe um código novo [...] desse código pode-se dizer que é um sistema construído para fixar experiências de coisas, pessoas ou situações, ora *in praesentia*, ora *in absentia*”.

Lembramos que é essa uniformidade que torna a poesia memorável, duradoura e capaz de penetrar nosso inconsciente através das mais auspiciosas artimanhas. Pound (2006: 40) já dizia que “o bom escritor escolhe as palavras pelo seu significado. Mas o significado não é algo tão definido e predeterminado [...]. Ele surge com raízes, com associações, e depende de como e quando a palavra é comumente usada ou de quando ela tenha sido usada brilhante ou memoravelmente”.

Em suma, essas escolhas paradigmáticas projetadas sobre as combinações sintagmáticas elaboradas pelo poeta são capazes de produzir efeitos psíquicos pelas vias das associações metafóricas e metonímicas. Vejamos, a título de exemplo, as estrofes retiradas do poema *O cão sem plumas*, de João Cabral de Melo Neto:

Aquele rio
era como um cão sem plumas.
Nada sabia da chuva azul,
da fonte cor-de-rosa,
da água do copo de água,
da água de cântaro,
dos peixes de água,
da brisa na água.

Sabia dos caranguejos
de lodo e ferrugem.

Sabia da lama
como de uma mucosa.
Devia saber dos povos.
Sabia seguramente
da mulher febril que habita as ostras.

Nesses versos, João Cabral descreve o rio Capibaribe que atravessa a cidade de Recife. A seleção dos paradigmas no poema nos traz a ideia de um rio sujo, rodeado de detritos e pessoas miseráveis. O cão sem plumas, sem cuidados, serve de metáfora para essa paisagem sem adornos, sem beleza. A escolha semântica e fonética dos elementos linguísticos reproduz uma linguagem seca e monótona como a água parada e barrenta do rio. O rio sujo e sem vida funciona também como metonímia para a denúncia da pobreza do povo ribeirinho, do descaso com a população marginalizada e as condições sub-humanas em que se encontram. Na repetição da palavra água, a linguagem poética procura recuperar a sensação de simultaneidade, como vimos na função sintática de apelo à recorrência. A descrição do homem e do rio são indissociáveis no poema, não sabemos quando se trata de um, quando se trata de outro. E a figura do cão sem plumas, sem pêlos, sem enfeites, sem cuidado, presente em todo o poema, é a imagem que penetra nossa mente e nos faz enxergar o rio com os olhos do poeta. Um rio abandonado, um rio desprotegido.

Essa metáfora, de cães desamparados, ocupa tal lugar em nossa memória por **condensar** os sentidos que o poeta quer evocar ao tratar do rio. Já o rio é aproveitado como metonímia para desvelar a situação precária da população que ali vive, assim sua imagem suja e miserável é **deslocada** de seu sentido primário para lidar com a dura realidade humana. Vejamos a seguir a origem dos conceitos de condensação e deslocamento no campo psicanalítico, para em seguida compreender sua relação com a poesia e com a alfabetização.

1.1.3 Estrutura da interpretação dos sonhos

Ao interpretar os sonhos e as narrativas das quais eles são munidos, Freud procurou fugir das analogias e alegorias mais óbvias para pensar suas imagens como um código escrito, passível de ser decifrado. Para Freud, os sonhos são formulações do que nosso inconsciente produz relacionado a desejos reprimidos, a impulsos de ordem sexual ou moral, castrados em nossa sociedade. Considerando a estrutura do inconsciente como a estrutura da linguagem, podemos pensar que o ato de desvendar os sonhos se assemelha às leituras de textos poéticos, em que é preciso decifrar e interpretar o sentido das palavras. Ou seja, assim como a estrutura da função poética da língua, os restos diurnos (como Freud determinou os sonhos) haviam de ser desvendados.

Os elementos recalcados presentes no sonho obedecem aos chamados mecanismos do processo primário (do sistema inconsciente) e como recursos para suas interpretações. O psicanalista apresenta, em *A Interpretação dos Sonhos*, dois conceitos para analisar sua manifestação em seus pacientes: a *Verdichtung* (**condensação**) e a *Verschiebung* (**deslocamento**).

Esses dois elementos para investigação dos sonhos são cabíveis de acréscimo à teoria linguística de Jakobson (2006) dos eixos das similitudes e contiguidades, baseada nas relações sintagmáticas e associativas de Saussure (2010) e logo explicaremos o porquê. No esquema apresentado abaixo, consideramos junto ao eixo de seleção a condensação, que se dá por meio de metáforas, e ao eixo de combinação o deslocamento, o qual ocorre pela metonímia:

A condensação, como a cadeia associativa do eixo de seleção, é a síntese das ideias e imagens do sonho que se relacionam e são análogas entre si. “O mecanismo de condensação é marcado pelo conteúdo do sonho de forma abreviada. O conteúdo manifesto (lembrado) é sempre menor que o latente” (FREUD, 1987: 54), o que ficou oculto no inconsciente. Já “os deslocamentos [...] mostraram consistir uma substituição de alguma representação particular por outra estreitamente associada a ela em algum aspecto [...] na medida em que, por meio deles, em vez de dois elementos, um único elemento intermediário comum a ambos penetra no sonho” (FREUD, 1987: 54). O deslocamento funciona como uma censura do nosso próprio pensamento, acabamos substituindo uma ideia por um de seus fragmentos constituintes. Esse mecanismo da esfera psíquica ocorre por evidenciar ou focar em um detalhe de algo representado, seria o investimento inconsciente do sujeito em um ponto central na representação onírica.

Mesmo em situações não oníricas, nosso inconsciente pode operar dessa forma, por exemplo, quando vemos algo de uma cor que nos faz lembrar os olhos de certa pessoa, estamos

fazendo uma associação por semelhança (metafórica) ou quando olhamos algo que certa pessoa nos deu de presente e isso faz com que evoquemos a imagem dessa pessoa, estamos fazendo associação por contiguidade (metonímica). Assim, ao juntar a cor de algum objeto aos olhos de alguma pessoa, nosso cérebro está operando por via da condensação, em que objeto e pessoa possuem entre si um ponto de convergência, e quando evocamos a imagem de uma pessoa por conta de um objeto que ela tenha nos dado, estamos substituindo uma representação determinada por outra contígua a ela, por via do deslocamento.

Para ilustrar a ideia de Freud em interpretar os sonhos a partir dos conceitos de condensação e deslocamento, podemos retomar um sonho que ele mesmo teve na noite seguinte ao encontro com o amigo R. Assim como Freud, ele havia sido recomendado para ocupar um cargo de professor universitário, mas sua ambição de conseguir a nomeação fez com que ele cometesse algumas tolices, as quais foram narradas por R. nesse encontro que precedeu o sonho.

No sonho, o seu amigo R. aparece com uma longa barba amarela circundando seu rosto alongado, bem diferente de suas características reais. A barba amarela de R. se destacava e aparecia de forma mais nítida que o resto. Ao interpretar seu sonho, Freud notou que a feição do rosto deste seu amigo R. e sua longa barba remetiam traços muito semelhantes ao rosto de seu tio Joseph. Chegando à conclusão de que seu amigo R. era elemento manifesto de seu tio Joseph, Freud relembra características e situações vividas por seu tio, a fim de compreender o porquê ele (através da imagem da barba) aparecera em seu sonho. Trinta anos antes, tio Joseph havia praticado ilegalidades envolvendo dinheiro e acabou sofrendo uma punição severa. Tal consequência deixou o pai de Freud muito preocupado e aborrecido, o que motivou sua declaração alegando que tio Joseph não era um mau homem, era apenas um tolo. Freud procurou entender por que relacionara R. com o tio Joseph e sua tolice, já que R. não parecia ter cometido nenhuma criminalidade do gênero, ou seja, para ele não fazia sentido tal comparação. Esforçando-se para compreender, Freud se lembra do encontro que teve dias antes com outro colega, N., também recomendado para ocupar o cargo na universidade e assim reproduz a conversa que tiveram:

[N] ouvira falar da homenagem que me fora prestada e me deu seus parabéns por isso, mas eu, sem hesitar, recusei-me a aceitá-los. “Você é a última pessoa”, disse-lhe, “a fazer essa espécie de brincadeira; você sabe o quanto vale essa recomendação por sua própria experiência.” “Quem é que pode dizer?” respondeu ele — gracejando, ao que me pareceu; “havia uma coisa clara contra *mim*. Você não sabe que certa vez uma mulher abriu um processo judicial contra mim? Nem é preciso dizer que o caso foi arquivado. Foi uma tentativa ignominiosa de chantagem, e tive a maior dificuldade em evitar que a acusadora deixasse de ser punida. Mas talvez eles estejam usando isso no Ministério como desculpa para não me nomearem. Mas *você* tem um caráter impecável” (FREUD, 1987: 502).

Freud deduz que a imagem de R., com a barba do tio Joseph, fez surgir uma outra imagem, a de N., e sua intransigência. Assim, a mesma imagem do homem que aparece no sonho é condensada pelas imagens de R., do tio Joseph e de N., uma vez que as características de tio Joseph estavam representadas em R. pela tolice e em N. pela criminalidade. Assim, a barba amarela era um ponto de destaque do sonho, mas ela não tinha nenhuma ligação com os desejos ou pretensões de Freud (como se envolver em crimes ou cometer tolices para alcançar a nomeação na universidade). Dessa forma, Freud avaliou que a barba do tio Joseph foi deslocada para aspectos mais significantes na interpretação do sonho:

Fora esse o método adotado por meu sonho: ele transformara um deles, R., num tolo, e o outro, N., num criminoso, ao passo que *eu* não era uma coisa nem outra; assim, já não tínhamos mais nada em comum; eu podia me regozijar com minha nomeação para o cargo de professor e podia evitar a penosa conclusão de que o relato de R. sobre o que lhe dissera o alto funcionário devia aplicar-se igualmente a mim ((FREUD, 1987: 503).

Conforme dissemos acima, a condensação combina vários elementos dos pensamentos latentes, sobrepondo seus significantes, como ocorre no eixo das similaridades semânticas ou sonoras (no caso do sonho de Freud, vimos que uma única figura pôde ser sobreposta por outras duas através de suas semelhanças). Já o deslocamento ocorre por substituições de uma representação determinada por outra associada a ela, como no eixo das contiguidades. A barba amarela, elemento metonímico associado ao tio de Freud, pôde ser substituída pela tolice e criminalidade que se ressaltaram no sonho.

Por essas definições, Lacan (1998) aproximou a condensação e o deslocamento do *Traumarbeit* (o trabalho do sonho) aos conceitos de metáfora e metonímia. Em seu texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, o psicanalista francês assume a teoria de que o inconsciente, estruturado como linguagem, é apresentado como uma cadeia de significantes que se repete, mas que não provem necessariamente de significação. É essa mesma cadeia significante do inconsciente que organiza o gozo recalcado e se aproveita das brechas do discurso consciente para aparecer e deixar suas marcas.

Lacan se apoia na linguística de Saussure e de Jakobson para explicar que o inconsciente é estruturado como a linguagem e não pela linguagem. Primeiramente, Lacan (1998: 500) deixa claro que, para a psicanálise, entre as ordens do significante e do significado há uma barra de resistência à significação, ou seja, a linguagem não responde à necessidade de representar o significado. Diferentemente do signo linguístico, em que há a prevalência do significado, o signo da psicanálise lacaniana tem como prevalência o significante, pois ele só pode operar por estar presente no sujeito

e ser utilizado para expressar algo que possa ser completamente diferente do que ele diz, buscando comportar, na estrutura da língua, o conceito de subjetividade. Ou seja, a psicanálise compreende o processo de busca incessante do sujeito por se identificar por meio de sua linguagem e de seu discurso, e esse processo é, para além dos conteúdos manifestos e latentes dos sonhos e da imaginação, uma identificação de significante (dos sinais dos desejos subjetivos). Assim, Lacan inverte a relação do signo saussuriano em que significado (conceito, sentido) corresponde a um significante (a uma imagem acústica), como representado abaixo, para a relação não fixa entre ambos, já que a imagem acústica nem sempre levará ao significado correspondente e esperado:

O algoritmo passa a ser representado como:

Assim sendo, o significante constitui o elemento que se sobrepõe ao significado, uma vez que, ao ser representado em uma cadeia de significantes, é a subjetividade do falante e do receptor que está em jogo. Ou seja, o que ouvimos não é o significado das coisas e sim seu significante, portanto, a linguagem não é um código fixo e rígido e sim um sistema essencialmente ambíguo. “Os semantemas são sempre poli-semantemas, os significantes têm sempre diversas significações, por vezes extremamente disjuntas”, como disse Lacan (1979: 348). A ordem do significado é, então, efeito da cadeia significante, em que S1 (significante um) enlaça outros significantes, S2, S3, no discurso em que se constrói (pois sozinho ele não pode existir, ele só é significante quando se articula a outros significantes). Assim, os significantes da cadeia se unem pelas metáforas e metonímias, como vimos nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos:

A poesia moderna e a escola surrealista fizeram-nos dar um grande passo ao demonstrar que qualquer conjunção de dois significantes seria equivalente para constituir uma metáfora

[...] A centelha criadora da metáfora não brota da presentificação de duas imagens, isto é, de dois significantes igualmente atualizados. Ela brota entre dois significantes dos quais um substituiu o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia (LACAN, 1998: 510).

Compreender que, nas palavras de Lacan, o que é significante de alguma coisa pode se tornar a qualquer momento significante de outra coisa e que tudo o que se apresenta como desejo e libido do sujeito é sempre marcado pelos traços de um significante é poder aproximar a poesia e sua criação das representações oníricas do inconsciente. Muitos escritores discorreram sobre a questão da poesia como expressão mais condensada e subjetiva dentre as possibilidades artísticas do ser humano, e é sobre isso que vamos discorrer no próximo item.

1.1.4 Poesia = Condensação

Todas as realizações expressivas do discurso poético caracterizam o gênero lírico como obra mais subjetiva, em que há uma voz central que exprime um estado de alma. Essa intensidade expressiva do “eu” é característica essencial da poesia: expressar o máximo com o mínimo possível, tanto em sua forma como em conteúdo. A qualidade de condensar em si a fusão da alma que canta com o mundo em que vivemos apresenta ao gênero poético relativa brevidade, fazendo com que a poesia seja a forma mais condensada de expressão verbal. No alemão, essa ideia de condensação da poesia está enraizada na própria língua: o substantivo condensação é *Verdichtung*, mesmo verbete utilizado por Freud para explicar o conceito de condensação nos sonhos. O verbo condensar é *dichten* e, sem o prefixo *Ver-*, temos o substantivo feminino *Dichtung*, que se refere à poesia e ao ato de versejar, ou seja, temos a mesma raiz morfológica para designar condensação e poesia. Pelo dicionário etimológico alemão (Duden, 1985), encontramos a definição do verbo *dichten* como compor uma obra de arte oral, falada, e do substantivo masculino *Dichter* como poeta.

Ezra Pound (2006) já havia descoberto tamanha curiosidade etimológica entre as palavras condensação e poesia na língua alemã. Em seu livro *Abc da Literatura* cita um poeta inglês, Basil Bunting, que, ao folhear um dicionário alemão - italiano, encontrou como tradução para a palavra *dichten* o verbo italiano *condensare*. A partir dessa descoberta, Pound elaborou a fórmula *Dichten = Condensare* e concentrou seu livro na ideia de que poesia é um máximo de sentido em um mínimo de palavras, que, segundo ele, essa ideia de poesia como condensação é quase tão velha como a língua germânica.

Lacan (1998: 515), por sua vez, também considera a aproximação de sentidos entre poesia e condensação e explica que a *Verdichtung* (condensação) “é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora, e cujo nome, por condensar em si mesmo a *Dichtung*, indica a conaturalidade desse mecanismo com a poesia, a ponto de envolver a função propriamente tradicional desta”. Em seu primeiro seminário, Lacan (1979: 305) também se refere à *Verdichtung* (condensação) como algo que “se mostra não ser mais do que a polivalência dos sentidos na linguagem, seus acavaleamentos, seus recortes, pelos quais o mundo das coisas não é recoberto pelo mundo dos símbolos, mas é retomado assim – a cada símbolo correspondem mil coisas, a cada coisa mil símbolos”.

Como dissemos, foi Lacan que aproximou ao conceito de condensação à figura da metáfora, fórmula esta que, segundo o psicanalista, é função primordial do significante e se caracteriza como uma palavra que pode ser substituída por outra, assim dizendo: “caso seja você poeta, produzirá, para fazer com ela um jogo, um jato contínuo ou um tecido resplandecente de metáforas” (1998: 510). Isto é, ao poeta pertence o exercício de atribuir às palavras o máximo de carga semântica possível, sobrepondo significantes, fazendo associações, substituindo seus sentidos por outros totalmente inesperados:

A metáfora não é a coisa no mundo das mais fáceis de falar. Bossuet diz que é uma comparação abreviada. Todo o mundo sabe que isso não é inteiramente satisfatório, e creio que na verdade nenhum poeta o aceitaria. Quando digo nenhum poeta é porque poderia ser uma definição do estilo poético dizer que ele começa na metáfora, e que ali onde a metáfora cessa, a poesia também (LACAN, 1954: 248).

Para ilustrar sua afirmação sobre a capacidade do poeta em explorar as metáforas, Lacan se utiliza do seguinte verso de Victor Hugo, escritor francês, presente no poema “Booz Adormecido”: “Seu feixe não era avaro nem odiento”. Se o signo da palavra feixe significa um conjunto de coisas, de objetos, dizer que ele não era avaro nem odiento é uma expressão dada como um contra-senso, um *nonsense*, uma vez que feixes não manifestam sentimentos. Contudo, é através dessa prosopopeia aproveitada pelo poeta que o poder significante fará sua significação emergir. Assim sendo, Lacan (1998: 511) diz que nos versos de Victor Hugo, *feixe* remete ao sujeito *Booz*, e não ser avaro nem odiento são atributos concedidos ao personagem.

O eixo da similaridade é privilegiado no poema pela posição sintática em que feixe e Booz se encontram (ambos como sujeito da oração), podendo assim apresentar semelhanças entre si, até o ponto em que o *feixe* é literalmente idêntico ao sujeito *Booz*. O trabalho da sintaxe aqui é articular a posição dos significantes para que o sujeito e o objeto tenham os mesmos atributos. Lacan explica que a condição da metáfora é essa articulação posicional na cadeia significante que faz distinção da

significação do discurso. “Pedro surra Paulo”¹⁴ não é a mesma coisa que Paulo surra Pedro. Por isso explicitamos acima que a ordem do significado é efeito da cadeia significante, e essa tomada metafórica no discurso poético é recurso substancial para a criação poética. Se é possível dizer que “Seu feixe não era avaro nem odiento” é porque

a significação arranca o significante de suas conexões lexicais. É a ambiguidade do significante e do significado. Sem a estrutura significante, isto é, sem a articulação predicativa, sem a distância mantida entre o sujeito e seus atributos, não se poderia qualificar o feixe de avaro e de odiento. É porque há uma sintaxe, uma ordem primordial de significante, que o sujeito é mantido separado, como diferente de suas qualidades. [...] **Sua dimensão de similaridade é seguramente o que há de mais impressionante no uso significativo da linguagem**, que domina de tal modo a apreensão do jogo do simbolismo que isso nos mascara a existência da outra dimensão, a sintática. No entanto, essa frase perderia toda espécie de sentido se baralhássemos as palavras em sua ordem (LACAN, 1954: 249, grifo nosso).

Tomando a poesia como exercício da metáfora, a fórmula apresentada por Lacan

$$f\left(\frac{S'}{S}\right) S \equiv S (+) s$$

pretende deixar ainda mais claro que é na substituição de um significante por outro significante que se produz um efeito de significação. O interessante para nós aqui é relevar que a poesia também trata desse advento da significação, da condensação e transferência de sentidos na substituição de um significante por outro. Assim, os S maiúsculos são os significantes e o sinal + representa um mais de sentido que só é possível por meio da transposição da barra, transposição necessária para a emergência da significação, que se representa na fórmula lacaniana pelo s minúsculo. O significante que está acima da barra é o significante manifesto, no exemplo com o verso de Victor Hugo, seria o *feixe*, e o significante que se encontra embaixo da barra é o significante substituído, o sujeito *Booz*.

Portanto, vimos que a metáfora/condensação são mecanismos imprescindíveis para criação poética e para a interpretação dos sonhos. Tanto em nossa manifestação inconsciente como nas obras poéticas, há uma expressão dos conflitos do eu com o mundo, deste eu castrado pela civilização, limitando nossos desejos e impulsos para o convívio em sociedade. As formulações dos sonhos e das manifestações inconscientes da linguagem (como os chistes e atos falhos) representam

---

¹⁴ Exemplo dado por Lacan em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, 1998, para explicar a constituição da cadeia discursiva.

algo de perturbador que preferimos ocultar ou esquecer. De certa forma, a poesia também manifesta desejos e devaneios vivamente sentidos, por isso Schiller diz que para ele poesia é uma força que atua acima do consciente. Em nosso inconsciente guardamos o que nos é recalcado e reprimido ao longo da vida, e manifestamos esses desejos ocultos tanto em nossos sonhos como em criações poéticas e artísticas. É claro que o Imaginário, como vimos acima, não parte do mesmo processo nos sonhos e nas obras poéticas, uma vez que para a ficcionalidade da arte, o caráter fingido e imitador da natureza é realizado conscientemente pelo autor.

Quando os sonhos operam através dessa condensação de sentidos, “que procura reduzir os pensamentos oníricos dispersos à expressão mais sucinta e unificada possível” (FREUD, 1987: 132), ocorre um processo de transformação verbal, por meio de expressões determinantes e seletivas, como ocorre ao se compor a poesia (porém de forma mais complexa e elaborada que nos sonhos):

Quando um poema tem de ser escrito em rimas, o segundo verso de um dístico é limitado por duas condições: precisa expressar um significado apropriado e a expressão desse significado deve rimar com o primeiro verso. Sem dúvida, o melhor poema será aquele em que deixamos de notar a intenção de encontrar uma rima, em que os dois pensamentos, por influência mútua, tiverem escolhido desde o início uma expressão verbal que permita surgir uma rima com apenas um ligeiro ajustamento subsequente (FREUD, 1987: 132).

Freud (1987: 135) diz que os sonhos, na sua forma manifesta, são constituídos “quase sempre de situações visuais” e que as ideias latentes são “simbolicamente representadas por meio de símiles e metáforas, em imagens semelhantes às do discurso poético”. O conteúdo manifesto e o conteúdo latente presentes nos sonhos são um mesmo material em linguagens diferentes. Uma é visual, pictórica, “passível de ser representada” (como um rébus ou jogos de enigmas a partir de imagens, sílabas ou pedaços fragmentados de palavras). Mas a linguagem do sonho pode ser através de palavras, de significantes completos. “Não há por que nos surpreendermos com o papel desempenhado pelas palavras na formação dos sonhos. As palavras, por serem o ponto nodal de numerosas representações, podem ser consideradas como predestinadas à ambiguidade [...]” (idem). As palavras condensam em si mais de um significado, elas estão fadadas à multiplicidade de sentidos, é um “impulso irresistível a combinar dados”. Logo, o sonho funciona como uma escrita, cujo processo não escapa do eixo de seleção e de combinação, metafórico e metonímico. Tanto nos sonhos como nas poesias, a linguagem é essa matéria densa em que pela condensação é possível limitar seus significados. A seleção de imagens e palavras e suas

combinações podem ser moldadas de acordo com o desejo dos sujeitos que sonham. As palavras são plásticas, como dizia Freud, elas se prestam a todo tipo de coisa.

Drummond (2006), em seus versos de “Procura da poesia”, constrói em sua Poética particular, o ato de escrever poesia e o ofício de ser poeta. Como vimos no início deste capítulo, para ele, a chave da composição poética está nas palavras, em sua perseguição e sedimentação. As palavras possuem uma potência de condensação:

[...]
Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
[...]
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?

A concretude das palavras parte de uma transição da expressão imagética, abstrata, ainda como material onírico ou delirante. Além dos elementos de condensação e deslocamento, a figurabilidade também é processo de transformação do conteúdo latente e manifesto. A figurabilidade seria o material a ser reconfigurado dos restos diurnos nos sonhos, a transposição de pensamentos em imagens, fazendo com que essa expressão imagética seja reformulada através da forma verbal do pensamento. Assim, essa representação abstrata ganha contornos definidos, concretos, viabilizando a condensação, tornando possível significar as imagens criadas no pensamento, criando cadeias associativas, por meio das palavras, como Freud (1977: 71) mostra através do esquema abaixo:

Freud (1987: 71) explica que “a palavra é portanto uma complexa representação que consiste nas imagens mencionadas ou, por outros termos, à palavra corresponde um intrincado processo associativo em que vêm a entrar os elementos [...] de proveniência visual, acústica e cinestésica”. O escritor tem como ferramentas essa materialidade das palavras e seus recursos – paronomásias, hipérboles, alusões, metáforas, metonímias – que estão presentes tanto na poesia como no psiquismo. A psique também se vale desses recursos como estratégias para ludibriar o desejo, para manter oculto aquilo que a sociedade procura recalcar em nós.

Borges (2007: 84), assim como Freud, procura relacionar a concretude da palavra com a poesia: “Seguindo um argumento histórico descobrimos que as palavras não começaram abstratas, mas concretas - e acredito que, nesse caso, 'concretas' signifique quase o mesmo que ‘poéticas’”. Ele lembra que a palavra não vem da biblioteca e sim da vida, do uso da linguagem pelos camponeses, pescadores, artesãos. É só com o tempo que os significados das palavras se tornam estanques. Contudo, a poesia ainda cumpre o papel de retirar a palavra do seu legado histórico, que a enfraqueceu, que a tornou menos mágica para fazer que a palavra ainda delire, ainda manifeste as fantasias e os devaneios, como nos sonhos. Por isso é tão importante o percurso de figurabilidade e de associações por metáforas e símiles traçado pelas palavras de um poema, como bem nos indicou Jakobson com o eixo de seleção projetado sobre o eixo de combinação, “isto é: subordinação do serial às leis da analogia” (BOSI, 2000: 34).

Concluindo, acreditamos não ter outra saída senão concordar com a equação de Pound que diz que a poesia é igual à condensação (é dizer o máximo com o mínimo possível). Tanto para a linguística, com Jakobson e sua descoberta de que a poesia opera na projeção do eixo de similaridade (condensação) sobre o eixo de contiguidade (deslocamento), como para a psicanálise, com Freud e sua interpretação dos sonhos a partir dos dois processos de associação por condensação (similaridade) e deslocamento (contiguidade), a semiótica poética e onírica são as mesmas: os significantes são símbolos que se organizam nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos e, como nos ensinou Lacan a partir das leituras de Jakobson, nessa estruturação predominam figuras retóricas chamadas de metáfora e metonímia.

Ainda que em diferentes escrituras, podemos dizer que a escrita dos sonhos e a escrita poética carregam um substrato inconsciente, se enraízam no inconsciente, são o delírio do verbo, são o desejo pulsional. Tanto na leitura de poesia quanto na leitura dos sonhos, os significantes emanam no sujeito “uma carga psíquica de tipo complexo, formada geralmente por um conceito [...], por súbitas afinidades, por sinestesias obscuras, profundas” (ALONSO, 1950: 22 apud

CANDIDO, 2006: 47). Decifrar a linguagem poética de textos literários e dos sonhos constitui um dos caminhos para a interpretação do nosso mundo interior, dos nossos desejos, anseios e frustrações. Afinal, a poesia nos apresenta a capacidade de articular o que há de mais obscuro em nós com a nossa realidade circundante.

Essa capacidade da poesia se deve também à capacidade de distorcer os sentidos das palavras e imagens (assim como vimos nos processos oníricos), constituindo, assim, uma importância estrutural no movimento de aquisição da linguagem das crianças e de sua sensibilidade às possibilidades poéticas. Deste modo, o *nonsense* poético permite subverter os sentidos das coisas e deixar restos preciosos para atribuir significados e inferir elementos que nem sempre estão explícitos. Belintane (2013: 35) diz que esvaziar o sentido consensual das palavras poéticas é uma operação fundamental da linguagem e da leitura e “é por este viés do ‘esvaziamento’, da permuta de formas e sentidos, que enxergamos as cantigas e os jogos languageiros da infância como matrizes textuais da leitura e da própria literatura”.

Podemos encontrar nessa relação estreita entre a teoria linguística e psicanalítica um elo bastante proveitoso para se pensar o posicionamento subjetivo das crianças ao ler textos literários. Mas, sobre isso, trataremos mais adiante, no terceiro capítulo em que analisaremos os dados coletados ao longo da pesquisa. Agora, pensaremos como a literatura traz à tona, da maneira particular de cada autor, o que se passa em seu interior, podendo muitas vezes expressar o que Freud procurou compreender em casos clínicos e nos estudos psicanalíticos sobre o sujeito, já que

a escritura das grandes obras não poderia ser assimilada à transmissão de uma mensagem dotada de um único sentido evidente. As palavras de todos os dias reunidas de uma certa maneira adquirem o poder de sugerir o imprevisível, o desconhecido; e os escritores são homens que, escrevendo, falam, sem o saberem, de coisas que literalmente “eles não sabem”. **O poema sabe mais que o poeta** (Bellemin-Noël, 1978: 13, grifo nosso).

1.2 O inconsciente estético

A relação entre as obras literárias e a análise do inconsciente foi investigada pelo filósofo francês, Jacques Rancière (2009). Em seu livro *O inconsciente estético*, o autor trata do surgimento da teoria psicanalítica do inconsciente como teoria motivada pela pré-existência do conhecimento sobre estética. Ele diz que Freud pôde desenvolver seus ensaios e investigações sobre o inconsciente, pois já havia no terreno da estética, antes de surgirem as clínicas, a ideia da relação entre pensamento e não pensamento nas obras literárias. Nas obras de Freud podemos encontrar diversas referências a grandes títulos e personagens da literatura, como Fausto, Hamlet e Édipo, apenas para citar alguns exemplos. Sua hipótese é de que a fundamentação do conceito freudiano do

inconsciente só é possível com base no regime da reflexão sobre a arte, marcada pela transformação histórica do conceito de estética.

Para respaldar sua teoria, Rancière se utiliza de Édipo, o personagem poético central na elaboração da psicanálise, e coloca a pergunta: “Em que consiste essa eficácia dramática universal da história edipiana e o esquema de revelação desenvolvido por Sófocles?”. Ao analisar as releituras da peça “Édipo Rei”, o filósofo percebe que traços do mito de Sófocles foram abrandados e abafados pelo dramaturgo Corneille, em 1659, como vemos, por exemplo, no tratamento dado à cena em que Édipo fura os próprios olhos, que foi remodelada para não abalar a delicadeza das damas que assistiriam à peça. Para Corneille era preciso corrigir alguns “defeitos do esquema sofocliano”, por “fazer ver demais o que deveria ser apenas dito, e ao fazer saber cedo demais o que deveria permanecer ignorado”. Então, o dramaturgo “suprime o afrontamento verbal [...] no qual aquele que sabe não quer dizer – e assim mesmo fala –, enquanto aquele que quer saber se recusa a ouvir as palavras que revelam a verdade procurada” (RANCIÈRE, 2009: 19). Ou seja, em sua adaptação era preciso manter o segredo da tragédia edipiana para se preservar o drama e o suspense da obra, assim, para Corneille e outros pós-socráticos, era preciso excluir a obstinação de Édipo pelo saber, o *pathos* do saber. Para eles era interessante procurar uma verdade absoluta, um sim ou não.

Assim, Rancière (2009: 21) diz que “a ordem da representação significa essencialmente duas coisas. Em primeiro lugar, uma determinada ordem das relações entre o dizível e o visível. Nessa ordem, a palavra tem como essência o fazer ver”. Ele explica, todavia, que a manifestação visível retém o poder da palavra, manifestando desejos e vontades ao invés de falar por si mesma, e por outro lado, a palavra retém a potência do próprio visível: “A palavra institui uma determinada visibilidade. Manifesta o que está escondido nas almas, conta e descreve o que está longe dos olhos” (p. 22). O romancista russo Dostoiévski chegou a formular a mesma questão de outro modo, afirmando que não existe no mundo tormento mais intenso do que o tormento da palavra; ele dizia que em vão, às vezes, saía da boca um grito louco: inutilmente, por vezes, a nossa pobre língua estava pronta para queimar o amor frio e miserável. Esse tormento da palavra, apontado por Dostoiévski e explicitado por Rancière (2009: 23), “é testemunha de certa selvageria existencial do pensamento”.

Sem as alterações provocadas na adaptação de Corneille, Édipo seria considerado um herói impossível na idade clássica, não pela sua história incestuosa, mas pela busca incessante pelo saber, que, ao mesmo tempo que revela os segredos que procura, oculta as verdades cujo conhecimento

lhe pareciam essenciais, ou seja, sua identidade trágica do saber e não saber. Para Rancière, as “correções” feitas por Corneille tinham o objetivo de preservar a ordem do sistema representativo às custas da supressão do *pathos* do saber. Dito de outro modo, a peça só pôde ser realizada no classicismo ao deixar de fora o que Rancière chama de “fundamental da performance edipiana”. O percurso narrativo edipiano só viria a ser enunciável em sua totalidade com o aparecimento do que o filósofo chama de “revolução estética”, inaugurada pelas obras do pós-classicismo. Apenas aí seria possível “a abolição de um conjunto ordenado de relações entre o visível e o dizível, o saber e a ação, a atividade e a passividade” (RANCIÈRE, 2009: 23).

Para que a figura do Édipo possa fazer parte da revolução psicanalítica, portanto, é preciso que esta apareça como um novo Édipo, circunscrito a uma nova tragédia. Pela aproximação entre o o saber e o não saber, considerada radical pelo classicismo, é que ele se torna o que Rancière chama de “herói exemplar”, pois traria em seu tema (*sujet*) os princípios do novo modo de pensar a arte, ancorada na identidade dos contrários. Não por outro motivo, o filósofo cita Vico como um dos primeiros pensadores do campo da revolução estética. Vico teria sido o primeiro a tratar da figura de Homero de modo diferente da tradição inaugurada por Aristóteles. Desde Platão, passando por Aristóteles e reaparecendo repetidamente durante o passar dos séculos, Homero foi visto como um “inventor de fábulas”, ligado à transmissão de um conteúdo oculto. Em direção contrária, Vico afirma que as criações do poeta são a formulação de um pensamento abstrato em imagens, pensamento que, preso às condições de sua produção, não poderia ser formulado de outra maneira. Sua época é o tempo em que a expressão do pensamento está indissociada do pensamento, em que a linguagem não se diferencia do canto.

O diagnóstico dessa época da humanidade é reproduzido pelos pensadores que deram movimento à revolução estética, sempre contraposta ao modo de funcionamento da era romântica. Talvez uma das melhores formulações do que Vico chamou de “verdadeiro Homero” seja a do filósofo húngaro Georg Lukács que afirma, em sua *Teoria do Romance*:

Afortunados os tempos para os quais o céu estrelado é o mapa dos caminhos transitáveis e a serem transitados, e cujos rumos a luz das estrelas ilumina. Tudo lhes é novo e no entanto familiar, aventuroso e no entanto próprio. O mundo é vasto, e no entanto é como a própria casa, pois o fogo que arde na alma é da mesma essência que as estrelas; distinguem-se eles nitidamente, o mundo e o eu, a luz e o fogo, porém jamais se tornarão para sempre alheios um ao outro, pois o fogo é a alma de toda luz e de luz veste-se todo fogo (LUKÁCS, 2009:25).

É, portanto, apenas na capacidade objetiva e histórica da renomeação do passado que surge a oportunidade de uma ruptura radical na consideração sobre a arte e sua correspondente

possibilidade da criação de um novo ordenamento discursivo. A identificação dessa nova situação no campo das artes é acompanhada de uma nova filosofia do sujeito, que recusa a adesão identitária imediata do sujeito homérico entre sujeito e objeto. Nesse sentido, Lukács (2009: 34) se pergunta quem poderá dizer se a adequação do ato à essência atinge realmente a substância, “uma vez que ela [a substância deste novo sujeito] tem de emergir de um abismo inescrutável que reside no próprio sujeito, uma vez que a essência é somente aquilo que se eleva desse fundo mais profundo e ninguém jamais foi capaz de pisar-lhe ou visualizar-lhe a base?”.

Podemos, portanto, ao apontar essa inovação no pensamento, afirmar que não foi à toa que Freud recorreu à literatura romântica alemã ancorada em figuras como Goethe e Schiller para representar os mecanismos de funcionamento da psiquê relacionados ao pensamento e não pensamento. A isso se soma a consideração de que o início do romantismo foi muito mais filosófico do que artístico e que em tal movimento já se manifestava, se não uma ideia de inconsciente, um conceito de sujeito muito próximo.

Se desde o início do século XVIII se iniciava um novo modo de pensar a arte e sua relação com o sujeito, foi apenas com Hegel que a filosofia da arte passa a funcionar no âmbito específico de uma nova filosofia do sujeito. Para este, a ruptura com as filosofias anteriores só se concretiza na medida em que o sujeito se torna auto consciente e identifica todas as etapas históricas do desenvolvimento do espírito até chegar ao saber de si neste novo regime da arte, “em que o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente” (RANCIÈRE, 2009: 30). O que importa para nós aqui é a forma específica e o funcionamento da relação entre sujeito e objeto, e como isso transborda, ou se espelha, no campo da arte e na sua aproximação com o processo de alfabetização.

Para Hegel, o romantismo surge da ruptura com a bela unidade do ideal clássico e o sujeito como forma de superação a suas limitações quanto à relação sujeito-objeto:

Esta limitação deve ser identificada no fato de que a arte em geral transforma em objeto, numa forma concreta e *sensível*, o espírito que, segundo seu conceito, é a universalidade infinita e concreta, e apresenta no clássico a consumada formação unificadora [*Ineinsbildung*] da existência espiritual e sensível como *correspondência* de ambos (HEGEL, 2001: 94).

Ou seja, o sujeito na arte clássica está em harmonia, não entra em conflito com a sua própria manifestação. Pensava-se que, ao se expressar, o espírito transitaria inteiramente para fora, se tornando corpo, matéria. É devido a esta transformação que não existiram crises da corporeidade na arte clássica.

Se, no entanto, o conteúdo da arte clássica é espiritualidade concreta, para a arte romântica esse conteúdo passa a ser a *intrinsecidade absoluta* (Innerlichkeit), o que é inerente e próprio do espírito, nada procedente do exterior. Apesar de não mais estar atado à exposição sensível, ainda assim, pela necessidade de realizar o percurso da autoconsciência do sujeito romântico, ele não está livre de ter de passar pela exterioridade, “que deve ser estabelecida, superada e refletida negativamente” (HEGEL, 2001: 95). Deste modo, o objeto do sujeito passa a ser a própria interioridade subjetiva e a forma e o conteúdo da arte romântica permitem, então, a caracterização de um novo sujeito, o sujeito reflexionante. Este sujeito, determinado sempre a fazer um percurso por onde deve passar por si e pelo exterior para se materializar e retornar para o interior, busca conquistar o seu absoluto. Este absoluto não incorpora a parte material da exterioridade, ignorando-a e provando a independência da sua interioridade, visto que o sujeito não será determinado pelo que encontrou lá fora. Ao mesmo tempo em que prova sua independência, o movimento absoluto se mostra contraditório, dialético, uma vez que um pedaço inteiro (aquilo que está na exterioridade e fora comprovado pelo sujeito) não lhe pertence e é por ele ignorado. Desta forma, mais uma vez, a auto-consciência do sujeito marca sua expressividade: “A interioridade comemora seu triunfo sobre a exterioridade e faz com que esta vitória apareça no próprio exterior e por intermédio dele, fazendo com que o fenômeno sensível desapareça na falta de valor” (idem).

Quando o sujeito sai para a exterioridade, ou seja, para o que não lhe é inerente, ele se reserva da sua corporeidade, se manifestando de forma incompleta. Se o sujeito se manifesta inteiramente, ele já não seria mais absoluto e se tornaria relativo: “A aparentemente sólida e simples totalidade do ideal desagrega-se e cinde-se em duas: a do subjetivo em si e a da manifestação exterior, cisão esta que vai permitir ao espírito realizar uma pacificação mais profunda num mais íntimo acordo com o seu próprio domínio interior” (ibidem). O sujeito então se demonstra insatisfeito com a sua manifestação já que a mesma nunca estará completa, caracterizando o primeiro desdobramento do espírito: o conflito entre o absoluto e suas manifestações através dos signos, da linguagem e da sua ordem – verbal e não verbal.

Para o filósofo, isso faz que, por um lado, a exterioridade sensível adquira um caráter inessencial e passageiro e abra a possibilidade para que possa ser exposta em condições mais frágeis,

mediadas pela particularidade e arbitrariedade da individualidade, do caráter, do agir, do acontecimento, da intriga e assim por diante. O lado da existência exterior é entregue à contingência e abandonado à aventura da fantasia, cuja arbitrariedade pode tanto espelhar o

que está presente, tal como está presente, como também embaralhar e distorcer grotescamente as configurações do mundo exterior (HEGEL, 2001: 95).

Voltando a Freud, podemos até pensar nos conceitos de condensação e deslocamento utilizados na interpretação dos sonhos como aprofundamento teórico da reflexão sobre as distorções grotescas apontadas por Hegel, aplicadas a um sujeito que, além de expressar sua *intrinsicidade absoluta*, o faz de maneira inconsciente.

Por outro lado, o sujeito romântico tem de viver em conflito com a linguagem, porque esta é o veículo e a matéria da manifestação do exterior, e não havendo acordo entre o interior e o exterior, o homem e sua expressão não estarão de acordo. Ao passo que o sujeito se utiliza da linguagem para expressar sua subjetividade, ele a afirma, mas percebe que não está completamente presente e que esta expressão não faz parte da sua interioridade. Deste modo, não se reconhece em sua manifestação, rejeitando a linguagem, porque o absoluto nunca estará inteiramente ali expressado. A expressividade do romântico sempre será imperfeita, em seu conteúdo e em sua expressão.

Nesse ponto, é interessante ver que, ao falar da poesia, Hegel desenvolve, ainda que sinteticamente, ideias que seriam centrais para o desenvolvimento da linguística e da psicanálise lacaniana:

Pois o som, o último material exterior da poesia, não é nela mais a própria sensação [*Empfindung*] que ressoa, mas um *signo* [*Zeichen*] por si sem significação e, na verdade, um signo da representação tornada concreta em si mesma, e não apenas da sensação [*Empfindung*] indefinida e de suas nuances e gradações. Por meio disso, o *som* torna-se *palavra* enquanto fonema em si mesmo articulado, cujo sentido é designar representações e pensamentos, na medida em que o ponto em si mesmo negativo, para o qual a música se dirigia, agora se apresenta como ponto completamente concreto, como ponto do espírito, como o indivíduo auto-consciente que a partir de si mesmo une o espaço infinito da representação ao tempo do som (HEGEL, 2001:101).

Do mesmo modo, ao dizer que “quando a alma fala, já não fala a alma”, Schiller (1968: 117) explicita a ideia de que quando o sujeito se manifesta ele se torna relativo. A alma (o seu interior) falou, então já não é mais a alma e sim artifícios, a língua, seus significantes, recursos de expressão. Ao revelar sua interioridade, a alma se mascara através da representação pela linguagem. Como vimos, o ideal do sujeito reflexionante romântico é expressar-se livremente, sem passar por nenhuma mediação entre o absoluto e as formas de manifestações terrenas, que já predis põem de uma forma determinada, dominante, contrariando o objetivo do romantismo de não se prender a fixações e definições. A relação conflituosa entre sujeito x linguagem permitiu ao romantismo mudar o estatuto da linguagem: as palavras se tornaram ambivalentes, mudaram de sentido e foram esticadas até sua ruptura.

Na psicanálise, de forma semelhante ao conflito romântico entre sujeito e linguagem, Lacan trabalha com a ideia de que o sujeito é servo da linguagem, é assujeitado pela linguagem, pois a estrutura desta pré-existe à entrada de cada sujeito, antes mesmo de seu nascimento, “nem que seja sob a forma de seu nome próprio” (LACAN, 1998: 498), em que o Outro (os desejos parentais) lhe dá nome e destino.

O sujeito da psicanálise já não pode mais ser representado como o sujeito cartesiano, totalitário e dono de seus próprios dizeres. Ele se cindiu e não escapa das trapaças da linguagem, dos lapsos e dos chistes que manifestam o desejo antes oculto e recalcado. E é assim que devemos perceber a criança em processo de alfabetização, como um sujeito excêntrico, entre-textos, que na transição do Imaginário ao Simbólico, possa se surpreender com os efeitos da linguagem, possa incorporar os recursos metafóricos e metonímicos da expressão poética. Belintane (2013) explica que a subjetividade de entre-textos diz respeito aos possíveis posicionamentos do sujeito diante da diversidade textual, como se o sujeito se movesse nos intervalos, em contínuos posicionamentos e reposicionamentos, cuja unidade possível seria uma síntese provisória de sua posição (um sentido sempre provisório, que remete a novas aberturas, novos reposicionamentos).

Pretendemos destacar nesse item teórico sobre o inconsciente estético e seu vínculo com a linguagem poética que, para nós, professores-alfabetizadores, é imprescindível romper com o olhar fragmentado, que isola e caracteriza as crianças em sala de aula como totalmente conscientes e donas de seus próprios atos e dizeres. Para nós, é importante evidenciar que o trabalho com a oralidade poética deve estar em primeiro plano, e, ao partir desse viés de compreensão de sujeitos excêntricos, assujeitados pela linguagem, temos que traçar em nossas práticas didáticas e metodológicas caminhos para que os alunos possam percorrer um universo de fantasias, deixando de lado, no contato com os textos poéticos, as mesmices do cotidiano. Para isso, vimos neste item a importância de compreender historicamente a mudança de estatuto da palavra que era vista antes como objeto permanente e imutável – apenas no campo do dizível e não também no campo do visível, como foi identificada posteriormente.

Com a aproximação da literatura romântica à filosofia dialética hegeliana do século XVIII, tivemos um novo entendimento da relação do sujeito com a linguagem. O sujeito reflexionante passa a se mostrar na sua incompletude: ao sair para a exterioridade, para aquilo que não lhe é inerente, percebe que não é capaz de se manifestar de forma completa e absoluta. Assim, entra em conflito com a linguagem e compreende a ambivalência e a plasticidade das palavras, sua mudança de sentido, sua ruptura com os significados vedados. A criança no processo de alfabetização,

inconscientemente, passa por essa compreensão no contato com os textos poéticos, uma vez que a poesia a permite visualizar a palavra em sua dimensão estética, como veremos na análise do corpus coletado no terceiro capítulo da dissertação.

1.3 Da voz do verso à letra do sentido

Até aqui falamos dos elementos constitutivos da função poética da linguagem, a sua relação com a estrutura do inconsciente e deste, por sua vez, em sua estreita conexão com a arte e a expansão da compreensão sensível que as crianças devem ter da linguagem poética no processo de alfabetização. Mas, ao falar de poesia, não se pode deixar de lado um de seus traços essenciais, a forma como ela apresenta tanto uma faceta oral como escrita, às vezes simultaneamente, às vezes em total oposição. Tal investigação se faz ainda mais necessária quando nos colocamos sob a perspectiva de entender como funciona o processo do letramento, que é justamente a transição, forçada, se assim podemos dizer, de um domínio da linguagem oral para o da linguagem escrita.

Enquanto ainda vivíamos num tempo em que pensamento não se separava da imagem, Homero transmitia oralmente as histórias dos deuses e dos homens da Grécia Antiga. Ele reproduzia em cantos o modo de falar do seu povo e de seu tempo: seu estado de linguagem tinha a palavra como canto. Havelock (1996), à luz das pesquisas realizadas por Milman Parry e Albert B. Lord acerca da tradição formular das composições homéricas, discute em seu livro *Prefácio a Platão* como o alfabeto tornou a palavra falada em objeto e, conseqüentemente, transformou as narrativas em discursos conceituais. Os estudos de Havelock, que procuraram complementar as obras de Parry e seu discípulo Lord, são indispensáveis quando falamos de poesia, tradição oral e surgimento da escrita. Contudo, não pretendemos nos prolongar em uma análise que relacione o surgimento da escrita em uma perspectiva histórica à emergência do letramento nas crianças. Caracterizaremos aqui apenas a importância de se compreender, mesmo que minimamente, aspectos básicos da história da escrita para o entendimento do processo de alfabetização, em que a transição da oralidade para a escrita, ocorre moëbianamente.

No século XX, a respeito da estética da literatura oral grega, Parry e Lord investigaram o caráter formular da poesia homérica, isto é, a composição dos versos a partir de uma métrica fixa e rígida: os hexâmetros dactílicos. Assim, os estudiosos chegaram a propor que a criação de fórmulas para versificação oral, ao longo da história grega e junto ao acervo literário já presente na época, fez que os poetas buscassem as palavras mais por critérios de versificação (e encaixe métrico) do que pelo seus sentidos. Mesmo que um poeta apresentasse à tradição da poesia oral alguma contribuição

original, esta devia ser aceita pela cultura das fórmulas já estabelecida pelo grupo de poetas e ouvintes. Assim, as diversas possibilidades formulares para a composição dos versos de grandes obras como a *Iliada* e a *Odisseia* deram a entender que tais obras não são frutos do trabalho de um só homem e sim de toda uma geração inscrita nessas formas de produção oral. Afinal, Vico tinha razão em pretender desmistificar a figura de Homero como “inventor de fábulas”.

Com as descobertas de Parry e Lord, Havelock partiu para os estudos sobre a reestruturação do pensamento grego com o advento da escrita. Ao analisar a *República* de Platão, o autor explica que a rejeição aos poetas, à mimeses e ao estilo do pensamento oral perpetuado em Homero, seria, em suma, uma rejeição à forma e à essência do discurso poético. Segundo Havelock, Platão não criticava apenas os maus poetas, mas a experiência poética como tal, sua forma de expressão diante o público, sua performance envolvente e seu poder de atração:

Desse modo, o poeta, diz ele [Platão], consegue colorir seus enunciados mediante o uso de palavras e frases e embelezá-las pela exploração dos recursos do verso, do ritmo e da harmonia. Estes são como cosméticos aplicados à superfície, que ocultam a pobreza do enunciado subjacente. Assim como os desenhistas empregam a ilusão ótica para nos enganar, os efeitos acústicos empregados pelo poeta confundem nossa inteligência (HAVELOCK, 1996: 21).

A reeducação proposta por Platão visava, portanto, superar a imitação dos poetas que atraíam o público com suas vozes rítmicas e encantadoras e implementar um método de ensino com características não poéticas, a fim de que, segundo Havelock, não houvesse identificação pessoal entre o público espectador e os poetas imitadores, mediante a empatia que a representação poética é capaz de suscitar. Platão percebeu que essa identificação, essa empatia, retirava do público a autonomia para se relacionar com o conhecimento e o objeto de saber. Para o filósofo, deveria haver uma doutrina psíquica autônoma que separasse o sujeito que pensa do objeto sobre o qual se pensa, favorecendo a desidentificação entre a plateia e a representação mítica, provocando assim o distanciamento da palavra pronunciada no fato poético do corpo que ela é capaz de tocar: a filosofia. Não por outro motivo, Platão propunha como governo ideal de sua república uma oligarquia de filósofos, que comandariam uma cidade voltada para o Bem, purificada da má influência dos poetas.

Havelock acredita que a implantação dessa nova metodologia de ensino promovida por Platão foi possibilitada também pelo progresso do uso da escrita na época, por uma “nova organização da linguagem”, baseada em conceitos lógicos, em um sistema fechado e um novo suporte capaz de mudar o estatuto da linguagem. Porém, Rancière (2009: 34) atenta que não é a escrita, como suporte gráfico de mensagens e do conhecimento, que modificaria o estatuto da

palavra, da língua, do pensamento e das mentalidades, enfim, da capacidade cognitiva. É verdade que, com o surgimento da escrita, fomos nos tornando mais presos à letra, as palavras foram se fechando no código escrito, tomando formas rígidas. Para as imagens abstratas, criaram as letras, símbolos concretos. Mas, como nos alerta Rancière, para Platão “a escrita não é simplesmente a materialidade do signo escrito sobre um suporte material, mas um estatuto específico da palavra” (2009: 34), a escrita é um *logos* mudo e ao mesmo tempo vivo, está relacionada no pensamento e no não pensamento.

Além do mais, Rancière diz que essa escrita muda é a potência de significação inscrita nos corpos, tanto dos homens como dos objetos da natureza, cada um carrega sua marca. A decifração dessas marcas presentes nos corpos se dá por meio da escrita literária, do fato poético que permite possíveis identificações entre obra e público, dos textos da tradição oral capazes de encantar e mobilizar o sensível, o irracional. Assim, o autor compara os escritores com os geólogos ou arqueólogos, que recolhem os vestígios deixados pela história dos homens e de suas marcas e transcreve em signos, decifrados dos fósseis, a materialidade sensível da palavra.

No artigo *Vozes da Escrita – em tempos de crianças e menestréis*, Belintane (2008) apresenta os versos “Como decifrar pictogramas de há dez mil anos/ se nem sei decifrar minha escrita interior?” retirados do poema “O Outro”, de Carlos Drummond de Andrade, para iniciar a discussão acerca do conceito de letra, escrita e das possíveis relações entre gêneros textuais da infância e a aprendizagem da escrita, tomando como referências as pesquisas de historiadores já referidos, como Ong (1998) e Havelock (1996) e decifradores de antigos pictogramas como Gelb e Champolion. Logo, a reflexão do poeta nos cabe ao pensar no árduo percurso de alfabetização das crianças – se a escrita interior é difícil de ser decifrada, como ler as letras de mil anos atrás?

Sabemos que a escrita não é natural ao ser humano, é uma prática social, um aprendizado. A escrita é historicamente produzida e socialmente adquirida, sendo assim, passível de transformação e interferência, muitas vezes de ordem subjetiva e particular. A criança pré-escolar, ao se deparar com traçados de letras em um papel, pode imaginar que aqueles rabiscos sejam desenhos confeccionados como uma garatuja qualquer. Ao entrar na escola, ela aprende que aqueles rabiscos devem ser decifrados e compreendidos como compreendemos as palavras articuladas no ato da fala. O corpo da criança, até então acostumado ao convívio com as palavras apenas no âmbito oral (acompanhadas do ritmo, dos movimentos e marcações corporais), deverá ser disciplinado para a entrada da letra escrita:

Ong (1998) reforça os estudos de Havelock mostrando como a cultura oralista é visceralmente corporal, agônica, presencial, integrativa, copiosa e dependente de uma estética mnemônica (alegorias, metáforas, antíteses, aliterações, paralelismos, etc.). A passagem dessa cultura festiva para a assepsia e a solidão da cultura escrita não se faz sem perdas, dores e resistências (BELINTANE, 2008: 41).

Ong (1998: 96), ao analisar inúmeras referências à escrita em citações bíblicas e obras de autores como Horácio e Browning, capta uma associação íntima da mesma com a morte. Para muitos pensadores, suas formas rígidas e conservadoras não poderiam acompanhar a vivacidade da palavra poética. Lord, ao pesquisar os poetas balcãs, descobriu que o aprendizado da leitura e da escrita incapacitava suas habilidades de composição, memorização e improvisação dos textos por introduzir elementos controladores e regrados. De fato, a escrita sempre foi analisada de maneira dialética: ela é capaz de minar a primazia da memória e da narrativa oral na transmissão do conhecimento ao mesmo tempo que possibilita sua conservação e reprodutibilidade precisa, apoiada em um aparato externo ao sujeito que funciona como extensão artificial da memória.

Devemos pensar, conquanto, que a entrada no mundo escrito, ou seja, a transição da imagem para a letra, assim como o som e o sentido da poesia, ocorre moëbianamente. A aproximação entre oralidade e escrita também se dá nessa relação de se atravessar da fala para a leitura sem nos darmos conta, como vimos na imagem de Escher. São diferentes suportes em uma mesma manifestação da linguagem humana, do funcionamento Simbólico, da passagem da palavra muda para a palavra viva.

Para Lacan (2003), a escrita é uma decorrência do próprio funcionamento do psiquismo e, se tomarmos em seus fundamentos, não se poderia dizer com tranquilidade que ela suceda cronologicamente a fala [...]. Deixar marcas em superfícies externas ou mesmo internas ao corpo e retomá-las mais tarde como significantes que podem ser relidos é característica geral do ser humano (BELINTANE, 2013: 44).

Essas marcas ocorrem antes mesmo do ser humano aprender a falar, ler e escrever. São as marcas operadas pela mãe sobre o corpo do filho, o que Lacan chamou de letramento primário. Como dissemos na introdução da dissertação, as expressões poéticas e os ludismos languageiros, diferentemente da fala pragmática/cotidiana que não alcança as possibilidades de experiências e criatividade por parte das crianças, são objetos da infância que as enredam e enlaçam nessa trama de diversos tipos de textos. Assim, por meio das experiências recalcadas nessa interação com o outro, as crianças são capazes de ter acesso aos significantes e se posicionar subjetivamente, retomando o letramento primário a que foram submetidas, no momento em que ingressam no mundo da leitura e escrita formais (denominado letramento secundário).

Antes da letra, antes do Simbólico, havia esse corpo imerso no real, neste lugar que para Lacan é o próprio corpo da criança antes do domínio da ordem simbólica. A letra era uma espécie de traço da carne, lugar de articulação entre o saber e o gozo:

É fato que a letra mata, dizem, enquanto o espírito vivifica (da segunda epístola de Paulo aos Coríntios, 3, 6.). Não discordamos disso [...], mas também indagamos como, sem a letra, o espírito viveria. No entanto, as pretensões do espírito continuariam irreduzíveis, se a letra não houvesse comprovado produzir todos os seus efeitos de verdade no homem sem que o espírito por nada no mundo tenha que se intrometer nisso. Essa revelação, foi a Freud que ela se fez, e ele deu a sua descoberta o nome de inconsciente (LACAN: 1998, 512).

A letra mata a realidade circundante no momento em que se torna parte da linguagem, no entanto, a letra mata também o gozo primitivo do corpo, os impulsos não recalcados. Ao mesmo tempo, “o significante é a causa do gozo”, ou seja, na teoria lacaniana há dois efeitos do significante no corpo: a mortificação e a produção do gozo. É o significante que tem uma incidência de gozo sobre o corpo. Essa operação dialética do corpo e da linguagem permite a emergência de outro posicionamento subjetivo, de um corpo engajado na leitura e na escrita, nessa (re)descoberta de significantes. O corpo que antes estava no colo da mãe, repleto de afeto ou o corpo que queria brincar, correr e se jogar sem limites agora procura se acomodar para uma leitura silenciosa, para a escrita de um texto. Nesse momento, a letra opera em outra ordem, funciona como uma força pulsional e desejante para o sujeito que quer estar em contato agora com o outro, o Outro da cultura, da tradição.

O corpo silencioso da criança vai agora em busca dos sentidos que as letras carregam. Logo, ele deve ser capaz de esvaziar os sons dos fonemas e das sílabas lidas para avançar na compreensão das amplas acepções das palavras espertas. O corpo, antes envolvido em uma contação de história oral, em uma brincadeira de bate-mão, em uma cantiga de roda enaltecidas pela voz do Outro, agora se reposiciona para conter suas energias e depositá-las na decifração dos códigos, na interpretação de sua própria voz interior.

A leitura silenciosa se torna um grande desafio para as crianças em processo de alfabetização. Nossa pesquisa mostrou que compreender o sentido de um texto lido exige da criança um reposicionamento entre-textos e meios de expressão da linguagem, em que seu corpo possa projetar tanto o Imaginário como o Simbólico nessa dinâmica da oralidade e da escrita. Assim, “a partir do que vimos na história da escrita e nas formulações de Freud e Lacan quanto à letra e à subjetividade, podemos, agora, afirmar a importância da compreensão moebiana entre o som e a letra” (BELINTANE, 2013: 77).

Tomando nosso objeto de pesquisa – a poesia no processo de alfabetização – como um material complexo de ser analisado na relação com os sujeitos excêntricos que estão no foco deste estudo, tivemos que lançar mão de um aporte teórico amplo. Utilizamos conceitos da Teoria Literária, da Linguística, da Psicanálise, da Filosofia e da História da Escrita para compreender a importância dos textos poéticos no processo de alfabetização. Ao defender a literatura como um direito humano, assim como a alimentação, a moradia, o emprego, Antonio Candido (2004) nos apresenta um conceito lato de literatura como forma de ordenação do caos no mundo, como objeto artístico e estético indispensável ao ser humano e à formação de cultura e comunidade (essa ideia será melhor explicada no próximo capítulo). A literatura, por meio de metáforas e de narrativas fantásticas, é capaz de formular elementos aceitáveis em resposta às indagações sobre a vida e a morte que nos atormentam a mente, sobre questões e explicações que, sozinhos, não somos capazes de elaborar, aceitar ou conviver. Quando submergimos no mundo da cultura, no campo do Simbólico, temos como imposição ao corpo e à psique o assujeitamento à linguagem e o processo de se expor ao mundo de maneira incompleta, permeada por manifestações inconscientes e vinculada à relação de alteridade e subjetividade com todos aqueles que nos vêem e nos escutam.

Para o professor-alfabetizador, esse processo é substancial de ser compreendido, para que ele possa oferecer à criança um contato rico com os textos poéticos, que, como vimos ao longo do capítulo, são, por excelência, capazes de mobilizar subjetivamente a criança no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Vimos que os recursos estéticos da poesia criam condições fundamentais para a compreensão das figuras de linguagem predominantes na linguagem poética – a metáfora e a metonímia – e qualificam a leitura de palavras na possibilidade de esvaziamento, em processo de mutabilidade de sentidos, por parte das crianças nos anos iniciais da alfabetização.

Capítulo 2. Metodologia de pesquisa e de ensino no campo educacional

Neste capítulo, procuramos pensar em uma abordagem metodológica de pesquisa e de ensino no campo educacional que favoreça e garanta o trabalho com os textos poéticos no processo de alfabetização. Nossa pesquisa, inserida no “Projeto Desafio”, não se embasou apenas em constatações e análises quantitativas dos impasses ou entraves no sistema educacional público. Todavia, a pesquisa se propôs ir de encontro às metodologias vigentes, com o intuito de refletir junto ao coletivo de professores e pesquisadores sobre possíveis soluções para os problemas que enfrentamos no ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Ou seja, nossa pesquisa foi participativa, interventiva e com objetivos políticos de transformação no campo educacional. Portanto, é significativo pensar que, para nós, essa metodologia de pesquisa qualitativa participante implicou necessariamente na reflexão de uma metodologia de ensino a ser aplicada nas escolas-campo, pressupondo, assim, uma transição moebiana entre as duas metodologias (de pesquisa e de ensino) no percurso de transformação das concepções de alfabetização e do ambiente escolar.

Além disso, acreditamos na relevância deste tópico, uma vez que, em pesquisas no campo educacional, ainda nos deparamos com possíveis contradições entre o suporte teórico utilizado por nós, pesquisadores, e nossa prática metodológica, tanto de pesquisa, quanto de ensino. Ao pensarmos nas crianças como sujeitos-efeitos, ou seja, em um conceito de sujeito a partir de sua relação com o entorno social, cultural e ideológico, devemos ser capazes de apresentá-las em nossas pesquisas por meio das variadas posições que elas ocupam enquanto sujeitos em aprendizagem, conhecendo-as e revelando-as em sua realidade histórica. Nas pesquisas em educação, por estarmos necessariamente no meio da cena investigada, atuando e intervindo, tanto como professores, quanto pesquisadores, sabemos que não é possível nos separar dos sujeitos da pesquisa, como já foi proposto em outras metodologias de pesquisa, na tentativa de garantir que o vínculo criado pelas relações entre professor-aluno não influenciasse as análises dos dados coletados. No entanto, em nosso “Projeto Desafio”, essa inserção direta dos pesquisadores em sala de aula e sua relação estreita com os sujeitos da pesquisa são, além de inevitáveis, elementos constitutivos de nossa metodologia de pesquisa, e, consequentemente, de nossa metodologia de ensino.

Contudo, é possível encontrar pesquisas em nosso campo, que, apesar de defender uma concepção de sujeito-efeito, muitas vezes, veem as crianças através de uma lente que muito se aproxima de uma ideia de sujeito cartesiano, desconsiderando completamente a necessidade de desvendar a história dessas crianças, tomando-as como sujeitos isolados. Se não é possível saber de

onde vêm as crianças em análise, qual seu contexto sociocultural e como elas se colocam no mundo (não apenas como agentes passivos às imposições do mundo adulto, mas como produtoras de cultura), inevitavelmente incorre-se em uma análise pautada pela ideia de que se pode reduzir estes sujeitos a objetos fechados, determinados e quantificados. Por isso, nos preocupamos em traçar uma metodologia de pesquisa e de ensino que considerem as culturas infantis, lembrando que “*olhar a infância e não apenas sobre ela exige o descentramento do olhar do adulto como condição essencial para perceber a criança*” (QUINTEIRO, 2002: 12). Tendo isso em vista, para além de analisar os dados a partir de produções de atividades realizadas pelas crianças, objetivo de pesquisa apresentado nesta dissertação, é necessário ouvi-las, saber o que elas têm a dizer sobre a atividade proposta, sobre o poema declamado, lido, brincado e sentido, revendo, assim, a metodologia de ensino que está colocada na dinâmica das aulas de alfabetização.

Para isso, apontamos em nosso trabalho a necessidade de uma formação de professores que lide com esse novo público do Ensino Fundamental e que leve em conta o exercício de uma escuta sensível, diferenciando sua metodologia de pesquisa e de ensino das metodologias que se valem apenas de análises diretas de dados obtidos em atividades de leitura e escrita das crianças. É frequente que professores e pesquisadores tenham a tendência de se basear apenas nos dados materiais trazidos pelos alunos, como um desenho, uma lição de casa, em que a criança tenha escrito ou produzido algo que possa ser utilizado como referencial de análise. Raras vezes os dados partem de relatos orais das crianças, ou seja, é possível detectar ainda certa resistência em aceitar o testemunho infantil e incorporá-lo à coleta de dados nas pesquisas no campo educacional. Isso acarreta o desconhecimento da pluralidade das culturas infantis, porque pouco ouvimos e pouco buscamos compreender o que nossas crianças tem a dizer, afetando assim, a metodologia de ensino que não é capaz de lidar com a heterogeneidade do grupo-classe. Para nós, todos os dados da realidade dos sujeitos da pesquisa são importantes, incluindo os questionários sócio-econômicos que aplicamos, a análise do material da Educação Infantil que pedimos para que às famílias trouxessem no início do 1º ano do EFI, as transcrições de entrevistas e rodas de conversa, os estudos de caso e todas as informações que nos auxiliem na compreensão das demandas escolares de cada aluno.

A partir da década de oitenta, o campo da sociologia da infância ganhou força em países europeus em busca de compreender as crianças como atores sociais, no entanto, essa concepção chegou ao Brasil recentemente e ainda temos pouco embasamento teórico, metodológico e prático de contribuição para a educação. Ela nos é válida aqui, principalmente pelas contribuições políticas

que permeiam o enfrentamento entre as diferentes metodologias de pesquisa e de ensino no campo da alfabetização infantil.

A partir de uma vasta pesquisa na área, Prout (2010) se propôs esboçar condições de possibilidades para a sociologia da infância no contexto político-econômico-cultural em que vivemos.

O contexto era o complexo de fenômenos que a teoria sociológica designa hoje por termos como pós-fordismo, modernidade tardia, sociedade em rede da pós-modernidade e sociedade de risco. Não obstante suas diferenças (...), esses termos referem-se a fenômenos como flexibilização da produção, deslocalização e “esvaziamento” das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação e de sua ação reguladora, desilusão com o conhecimento racional e a especialização, um sentimento generalizado de incerteza, risco e insegurança, novas práticas de monitoração e reflexividade, a distribuição de normas de democracia, prestação de contas e participação, expansão das redes de conhecimento pondo em circulação ideias novas e mais diversas em um ritmo cada vez mais acelerado, formas plurais de vida familiar, padrões de consumo diversificados e mudanças na participação no mercado de trabalho, no emprego e na economia global (PROUT, 2010: 731)

Segundo Prout, a infância estava profundamente envolvida nesses fenômenos. Com os efeitos da reestruturação familiar e das diferenças dos núcleos familiares se tornando não mais exceção e sim a norma, a sociologia moderna teve que refletir sobre essa tendência e sobre a rápida transformação da vida social contemporânea. Nesse período surgiram discussões epistemológicas sobre a infância e a necessidade de compreender o mundo pela percepção da criança. As intensas polarizações e dicotomias decorrentes dessa necessidade apontaram para alguns dualismos no campo. Um deles é “a infância como ser *versus* a infância como devir”, que, na perspectiva de uma nova sociologia da infância não deveriam ser tomadas como oposição. Nessa polarização, Prout (2010: 737) sintetiza que a sociologia da infância deve reconhecer igualmente o ser e o devir. Embora a oposição fizesse algum sentido do ponto de vista das sociedades modernas, Prout analisa que se tornou insustentável dividir a infância do ser e do devir em face das mudanças recentes no emprego e na família. Com essas mudanças, “o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão visível quanto o das crianças. Nesses termos, tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas” (idem). Além dessa questão, o pesquisador britânico adverte que, ao distinguir as crianças como seres “de direito próprio”, a nova sociologia da infância deve tomar cuidado para não endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências. Assim, a nova epistemologia da infância pela qual estamos nos pautando deve considerar que tanto crianças como adultos sejam vistos por uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes.

Essa premissa nos embasa teoricamente e nos faz agir de forma a nos preocupar a todo o momento em não estigmatizar ou alcinhar as crianças no processo de alfabetização, como aquelas que apresentam lacunas ou falhas na educação e formação familiar e, portanto, devem ser reparadas ou “consertadas” pelas escolas. Muito pelo contrário: nossa metodologia deve ser para todas as crianças e não apenas para aquelas que tiveram uma estrutura familiar com condições favoráveis à vivência de uma infância plena. Não pretendemos trabalhar com a percepção de infância como um momento da vida repleto de lacunas e problemas que devam ser corrigidos e sim com a ideia de formação contínua e duradoura, que persistirão por todas as fases da vida. Assim, nós devemos garantir a alfabetização de todas as crianças, sem estigmatizá-las, pois todas brincam, todas se encantam pelas palavras poéticas, todas sentem prazer pelas narrativas e fabulações, todas imaginam, criam, devaneiam, não apenas aquelas que tiveram pais presentes que as acalentaram. O que nos cabe é ter a sensibilidade para trazer o texto literário e poético como forma de conhecimento e de expressão e fazer com que as crianças despertem desejo pelas narrativas e pela ficção. E é aqui que reside a importância deste capítulo para a dissertação, ao se pretender refletir sobre como articular essa nova concepção de infância (problematizando a forma como o adulto percebe, sente e vê a criança), vinculada à uma metodologia não positivista de pesquisa participante com a educação escolar e a alteridade (na relação professor-aluno) presente na metodologia de ensino que vamos elucidar a seguir.

Nos itens abaixo, pensaremos na apuração de um outro olhar através do qual se possa compreender a infância em sua complexidade e o movimento subjetivo das crianças no processo de alfabetização. Primeiramente, no item 2.1, apresentaremos alguns dados coletados, relevantes para a compreensão dos sujeitos da pesquisa e das análises que faremos na sequência. Nos itens seguintes, 2.2 e 2.3, apresentaremos os conceitos de escuta pedagógica e professor como *ponto-de-giro*, explicando nossas intervenções no manejo da heterogeneidade do grupo-classe. Por fim, nos itens 2.4 e 2.5 trataremos de aspectos políticos e sociais que interferem diretamente nas metodologias de pesquisa e ensino no campo educacional. Como em nosso caso somos tanto professores como pesquisadores inseridos no mesmo campo de atuação, utilizaremos o termo professor-pesquisador para falar de nossa função diante os sujeitos pesquisados.

2.1 Apresentação dos dados coletados: nossos sujeitos da pesquisa e do ensino

Por saber que a metodologia de pesquisa com crianças não se sustenta apenas ao se definir enquanto quantitativa ou qualitativa, etnográfica ou comparativa, acreditamos ser importante retomar essa discussão no item de análise do corpus sobre questões mais amplas, como a escolha epistemológica e a construção das técnicas de pesquisa e coleta de dados (a partir de uma metodologia de ensino baseada em uma escuta pedagógica apurada, da qual falaremos adiante) dão coerência ao trabalho acadêmico. Consideramos, portanto, que descrever o campo, o modelo e tipo de pesquisa e as condições sociais dos sujeitos pesquisados também são assuntos necessários para compreender os objetivos da investigação proposta.

Percebemos que o pesquisador, no campo da educação, está necessariamente inserido no ambiente que é também seu objeto de pesquisa. Isto é, mais do que paralisar o pesquisador como simples “testemunha” das ações no ambiente educacional (seu campo de estudo), também sustentamos que ele tenha que exercer uma observação participante, em que não esteja isolado do trabalho direto com as crianças. Não à toa, a pesquisa qualitativa em educação é também denominada por alguns teóricos de pesquisa-ação, ou seja, uma abordagem metodológica em que a relação concreta entre teoria e prática acabam sintetizadas numa ação crítica e de transformação do próprio objeto a ser pesquisado.

Nesse sentido, tanto o pesquisador quanto o professor realizam um trabalho de pesquisa-ação, para que, conforme preconizam Miranda e Resende (2006), a teoria não se torne um mero instrumento da prática, mas forme, sim, uma metodologia de trabalho e de formação contínua. Enquanto professores-pesquisadores, um desafio enfrentado durante nossa pesquisa foi conseguir registrar os dados coletados enquanto estávamos regendo as atividades propostas. Assim, nos deparamos com a necessidade do caderno de campo enquanto instrumento para coleta de dados, o qual denominaremos de registro, e tivemos que refletir sobre seu caráter. Porém, antes de chegarmos ao detalhamento dessa prática dentro da pesquisa, parece-nos crucial comentar tal escolha etimológica, isto é, as razões que nos levaram a usar o termo “registro” e preterir o termo “etnografia”.

Para começar, a etnografia, como tal, deve seguir uma linha antropológica de pensamento e, conforme se nota na tonalidade de nosso discurso, nossas intenções são outras que antropológicas, voltam-se à educação. Isso não significa que nos desviaremos completamente da etnografia, pelo contrário, aproximaremos-nos dela ao máximo possível, reconhecendo a sua grande contribuição nos estudos e pesquisas com crianças, porém distinguindo os termos entre fazer etnografia, adotar uma

perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas (Green e Bloome, 1997). Em nossa metodologia de pesquisa e de ensino, usaremos ferramentas etnográficas como técnica de trabalho de campo. Logo, não poderíamos dizer que estamos fazendo etnografia, pois não estamos desenvolvendo um estudo profundo sobre um determinado grupo cultural e social e nem que estamos adotando uma perspectiva totalmente etnográfica, pois a questão particular das práticas culturais dos sujeitos pesquisados não são devidamente analisadas nesta pesquisa.

Portanto, o que nos aproxima da etnografia é a própria prática de registro de um “discurso social”, é o uso de alguns instrumentos originalmente etnográficos. E o que nos distancia dela é a maneira como usamos esses instrumentos, lançando mão de uma dicção educacional e não antropológica ou, conforme concluem Ludke e André (1986), “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo [...], isso faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”. Isso porque o discurso educacional não pode se limitar a “descrever” aquele discurso social e a maneira como se constitui, mas deve ir além: também constituí-lo. Mesmo que nos posicionemos a favor e na luta para que as crianças sejam percebidas como sujeito social, procuramos colocar nossa pesquisa em prática da maneira mais etnográfica possível, “fornecendo um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas [e] permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas” (Cohn, 2005: 9), não podemos nos esquecer de que essa tarefa pode se mostrar muitas vezes contraditória, por nos situarmos no campo onde pesquisamos e pelo lugar que ocupamos nele: a escola e o cargo de professor, com todo o peso totalitário e com as complexas relações travadas entre a instituição escola e seus dispositivos de disciplinamento.

Essa concepção dialética entre a teoria e a prática já não é novidade nos estudos de educação. Por mais que a etnografia seja “um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, [...] e ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele” (Cohn, 2005: 10), quando transposta para a educação, sofre uma série de adaptações, ficando mais distante do seu sentido original. Para que não nos distanciemos totalmente da pesquisa etnográfica, Ludke e André (1986), em seu estudo sobre pesquisa em educação, apontam para alguns cuidados, dizendo que “o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo [...] as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola”.

A ideia de “pesquisa-ação”, como herança da observação participante compartilhada através da etnografia, sintetiza-se numa ação crítica, momento em que prática e teoria se permeiam. Assim, se nos questionarmos sobre qual seria o ponto de articulação dessa ação crítica, sobre o espaço em que é possível essa permeabilidade, compreenderemos que é no registro que ela se torna possível.

Entendemos por registro o ato de registrar todo o discurso social produzido a partir das interações didáticas e pedagógicas entre os sujeitos no âmbito da educação, bem como todo o produto material desse ato (de meios gráfico, fotográfico, em áudio ou audiovisual). Como se pode inferir deste verbete, as diferentes circunstâncias e meios implicam em diferentes tipos de registro. Assim, para que os compreendamos, detenhamo-nos sobre aquelas circunstâncias, para, então, passar aos meios.

Se entendemos a interação didática como uma relação “ensino-aprendizagem”, protagonizada, portanto, pelos atores primários da atividade educacional - o professor-pesquisador e a criança, podemos classificar o registro proveniente do momento didático como um “registro primário”, assim, resta às interações pedagógicas a etiqueta de “registro secundário”. Tais circunstâncias de registro são complementares e se retroalimentam da seguinte maneira: a) o registro primário não parte necessariamente de uma hipótese, mas deve, obrigatoriamente, possibilitar a criação/verificação de uma; b) já o registro secundário resulta da análise do processo anterior e, por isso, deve endossar a veracidade da hipótese gerada a partir da análise do registro primário ou possibilitar a criação de novas hipóteses que a substituam ou complementem; e c) as novas hipóteses geradas pelo registro secundário devem ser verificadas por meio de um novo registro primário, conforme o esquema:

Todavia, não podemos incorrer na ilusão de que as análises se dão somente no momento de transição de uma circunstância de registro para outra. Todos os registros, primários ou secundários, podem ser subdivididos segundo os meios usados em sua produção e, no caso de um registro

primário escrito (caderno de campo), segundo a estilização a que recorre o professor-pesquisador no ato de registrar. Chamaremos essas subdivisões “registro literal” e “registro analítico”. O registro literal, como a própria nomenclatura procura esclarecer, é a transcrição mais fiel à realidade, aquela que busca compreender a literalidade dos fatos; o registro analítico, por sua vez, tende a interpretar os fatos observados e, não raramente, funda, no próprio ato de registro, uma hipótese pela qual se guia. A seguir, temos um quadro em que se relacionam os meios (gráfico, fotográfico, em áudio ou audiovisual) às circunstâncias, segundo seu grau de literalidade ou de análise:

	Registro primário	Registro secundário
(+) Literal	audiovisual, áudio, fotográfico	gráfico (tabulação de dados)
(+) Analítico	gráfico (escrito)	relatórios, estudos de caso

TABELA 3. Quadro de registros de estudo de campo

Se já temos ideia de como se constituem os registros segundo suas circunstâncias (primário e secundário) e graus de literalidade ou análise, resta-nos discutir as particularidades dos meios pelos quais se produzem. Para tanto, consideremos que o registro é uma atividade que implica naturalmente uma interação entre aquele que registra e aquele que é registrado e, como já dito, essa presença corpórea do pesquisador é, a nosso ver, muito rica. Sabemos que todos esses registros gráficos apresentam limitações, mas, consideramos que são chaves importantes para a coleta de dados na pesquisa em educação, principalmente neste tipo de pesquisa-ação¹⁵.

Dos registros primários e secundários mais literais, lançamos mão de gravações de áudio para captar os recontos de histórias ou contações orais livres realizadas pelas crianças (como os recontos que citaremos no item seguinte). Utilizamos também gravações audiovisuais e fotográficas para registrar momentos diversos da interação entre crianças em brincadeiras no recreio, no parque, atividades propostas por professores-pesquisadores (brincadeiras de roda, caça ao tesouro, gincanas, jogos corporais, etc.), bem como em momentos de leitura de livros ou produções artísticas. Como salientamos nesta pesquisa, os dados coletados e utilizados aqui devem ser capazes de suscitar reflexões acerca da realidade das crianças, da constituição de sua história e infância, a fim de

---

¹⁵ Aquilo que entendemos por “registro” (caderno de campo) no “Projeto Desafio” só foi estabelecido como parte da metodologia didática após discussões teóricas da qual emergiram seus protótipos. Essa reflexão foi retirada de um texto interno escrito em conjunto com outros pesquisadores do “Projeto Desafio” e sua sintetização foi idealizada pelo pesquisador Paulo Chagas Dalcheco.

conhecê-las e reconhecê-las em seu contexto mais amplo, fora da escola, em suas relações familiares e informais. Para nos auxiliar nesse caminho, lançamos mão também de um questionário socioeconômico e cultural (anexo A) elaborado pelos pesquisadores do “Projeto Desafio”, em que procuramos saber um pouco sobre a família da criança e sua trajetória na infância até ingressar na escola. Além disso, pedimos para que as famílias nos emprestassem para análise o material da Educação Infantil da criança (desde materiais produzidos por elas até as apostilas didáticas utilizadas pelos profissionais das pré-escolas), com o intuito de compreender o que foi exigido das crianças nos anos anteriores à escolarização (tabelas 2 e 3).

Como registros primários e secundários mais analíticos, utilizamos as anotações do caderno de campo, com as observações cotidianas do professor-pesquisador, bem como descrições das atividades desenvolvidas e as impressões sobre a recepção das crianças em relação às mesmas, as falas das crianças que não puderam ser captadas por nenhum recurso eletrônico, a rotina da turma, as trocas de informações e relatos de outros profissionais envolvidos com a turma de alunos, reuniões com família, orientação pedagógica, direção da escola, entre outros registros. Ao longo do “Projeto Desafio”, realizamos semestralmente relatórios sobre cada criança, reunindo tudo o que foi registrado sobre ela em um portfólio (modelo em anexo B), que, além dos textos escritos pelos pesquisadores e profissionais da escola, apresentam também as gravações e fotografias capturadas ao longo dos meses de pesquisa.

Foram realizados também alguns estudos de caso, dos quais daremos foco a apenas um, ao tratar da questão de professor como ponto-de-giro no item 2.3. Sem a prática etnográfica do registro, os estudos de caso que realizamos no “Projeto Desafio” não teriam a consistência necessária para refletirmos sobre as estratégias a serem adotadas na tentativa de ajudar o aluno a superar seus entraves em relação à alfabetização. Um dos pressupostos importantes para a realização dos estudos de caso, segundo Ludke e André (1986), é que, a cada descoberta e interpretação de seu contexto, o pesquisador reúna as informações e os dados relevantes em forma de relatório para que ele possa analisar e compartilhar com os outros pesquisadores, professores e profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem da criança. No “Projeto Desafio”, tínhamos reuniões semanais com todo o grupo da pesquisa e nelas, havia um espaço reservado para as discussões dos estudos de caso. O relatório que reunia as informações mais relevantes podia ser divulgado à equipe, para assim, pensarmos conjuntamente na melhor metodologia e didática a serem utilizadas em continuidade ao auxílio que o professor-pesquisador oferece ao sujeito pesquisado. Como os estudos de caso procuram representar os diferentes resultados de um mesmo trabalho de alfabetização desenvolvido com as crianças, a análise e as proposta da equipe

pesquisadora podem ser divergentes e conflituosas em relação ao que fazer e quais passos tomar na metodologia de ensino junto desse aluno pesquisado. Tivemos um estudo de caso complexo no “Projeto Desafio” de uma aluna que estava realizando pela segunda vez o 3º ano do EFI e ainda não estava alfabetizada. Seu portfólio conta com mais de cem páginas e seu nome foi citado em quase todas as reuniões semanais do projeto para discutir e rediscutir estratégias e inovações nas metodologias aplicadas com essa aluna. Em quatro anos de “Projeto Desafio”, o registro literal e analítico desses estudos de caso foram fundamentais para a transmissão direta e bem articulada de informações imprescindíveis para ajudar nas dificuldades de aprendizagem dessa aluna.

A seguir veremos alguns dados importantes registrados tanto em caderno de campo, como por meio de questionários, para nos auxiliar na compreensão dos sujeitos pesquisados e para contextualizar o local e as condições com as quais a pesquisa e o “Projeto Desafio” puderam desenvolver seus trabalhos.

2.1.1 Apresentação da Escola-Campo

A Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foi fundada em 1959. Antes de ser incorporada à USP, pertencia ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Profº Queiroz Filho”, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Desde sua criação tem sido tema de várias pesquisas e estudos acadêmicos.

Há 738 alunos que preenchem as vagas oferecidas desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. São 60 alunos por série, sendo que 20 vagas são reservadas para filhos de servidores da Faculdade de Educação, 20 para filhos de servidores da USP em geral, e as outras 20 são abertas à população de fora da comunidade uspiana. Isso faz da Escola de Aplicação uma escola diferente das outras, uma vez que a seleção é feita por sorteio e suas vagas são muito disputadas. O corpo discente é, portanto, muito heterogêneo, e a composição das classes procura manter tal heterogeneidade, inclusive do ponto de vista do desempenho escolar dos alunos. Esse método de ingresso faz com que o ambiente seja de grande diversidade sócio-econômica e cultural na escola, mas há discussões direcionadas a uma outra democratização do acesso, a fim de alterar a distribuição de vagas, pensando mais diretamente nas necessidades da população.

O espaço físico da escola é amplo e arborizado. O prédio conta com três blocos principais: no primeiro estão localizadas a secretaria da escola, as salas de aula do Ensino Médio, os laboratórios de física, química e biologia e a biblioteca. No segundo bloco estão as salas de aula das

turmas do 9º ao 2º ano do Ensino Fundamental, o salão nobre (como um ginásio esportivo coberto) e as três salas de professores, que são divididas por áreas (matemática, linguagem e ciências humanas). No terceiro e último bloco estão localizadas as salas das artes (artes plásticas, artes cênicas e música), a sala de atividades com as crianças de inclusão e as salas do 1º ano do Ensino Fundamental I. Margeando os três blocos, encontram-se as quadras esportivas, o pátio aberto, onde as crianças tomam lanche, a cantina e o parquinho, onde fizemos diversas atividades corporais com poesia.

Uma das grandes vantagens da Escola de Aplicação é a possibilidade de ter livre acesso ao Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP), espaço com bastante verde, campo e gramado, propícios para rodas de leitura e de brincadeiras. Lá os alunos podem praticar esportes e frequentar cursos. No geral, o espaço físico da escola é muito favorável ao melhor desempenho dos alunos e às propostas que envolvem a corporalidade das crianças.

Outro aspecto positivo é a gráfica da escola, pois, quando os professores querem escapar das propostas dos livros didáticos e aplicar atividades diferenciadas, eles podem prepará-las e imprimi-las na gráfica. Isso é uma das grandes dificuldades que outras escolas públicas enfrentam, pois, se os professores pensarem em propostas diferentes das que o livro didático oferece, tais propostas são geralmente barradas por não ser possível reproduzi-las e distribuí-las para um grande número de alunos.

Com relação à articulação do trabalho entre ciclos e da parceria entre professores e coordenadores da escola, há semanalmente uma reunião com duração de quatro horas, na qual os professores planejam e discutem conjuntamente as próximas atividades a serem aplicadas, debatem o currículo e o andamento dos cursos, estratégias metodológicas e didáticas e outras questões referentes aos alunos que aparecem ao longo do semestre. Pode-se dizer que as séries e os ciclos estavam bem articulados no momento da pesquisa e trabalharam em coletivo envolvendo o desempenho de todos os professores, funcionários, coordenadores e diretores.

2.1.2 Perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos pesquisados

O “Projeto Desafio” do polo de São Paulo iniciou em 2011 o acompanhamento ao trabalho de alfabetização com os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da USP com o intuito de acompanhá-los até a finalização do ciclo. No entanto, este primeiro ano adquiriu um caráter experimental, tanto de convivência e proximidade entre os pesquisadores e os professores da escola, como de formação pedagógica, alinhamento teórico e prático, bem como na

formulação das diretrizes da pesquisa. Foi um ano de apresentação e adaptação do “Projeto Desafio” aos projetos já implementados na Escola de Aplicação da USP. Portanto, no ano de 2012, optamos por acompanhar mais uma vez os alunos ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental I e foi com essa turma de sessenta alunos que coletamos o maior número de dados, aplicando nossos eixos de trabalho durante três anos seguidos, até a consolidação da alfabetização. Nos anos de 2012, 2013 e 2014, pudemos observar, escutar e pôr em prática nossas ideias e nosso planejamento em conjunto com os professores da escola e seus alunos e, assim, fomos capazes de reunir dados importantes para a compreensão do processo de alfabetização e, especificamente para esta pesquisa, pudemos vislumbrar a contribuição dos textos poéticos na formação de leitores e escritores.

Para compreender esse processo de aprendizado das crianças, é preciso olhar para esses sujeitos em análise como sujeitos complexos, singulares, heterogêneos e portadores de história, cultura e infância diversas. A fim de garantir uma visão ampla das condições socioeconômicas e culturais dos alunos ingressantes em 2012 na Escola de Aplicação, projetamos a análise do questionário (anexo A) em alguns gráficos. Primeiramente, preenchemos uma tabela com as respostas dadas pelos pais no questionário elaborado pelos pesquisadores do “Projeto Desafio”. Os dados de cada turma de primeiro ano foram tabulados conforme exemplo do modelo abaixo:

	COMPOSIÇÃO FAMILIAR		DADOS SÓCIO ECONÔMICOS							DADOS CULTURAIS / HÁBITOS			
	quantos membros	quantas crianças	pais casa dos	casa	bairro/cidade	carr o	ban heir os	quar tos	renda famili ar	TV	quan tos livros	comp utad or	hábitos familiares
1	3, pai, mãe e irmão	irmão e vizinhos	sim	alvenaria	Jaraguá	0	1	2	Até 2 mil	2	10	0	não assistem TV e não acessam internet com criança, mas comem juntos, lêem e brincam com ela
2	2, mãe e pai	prima	sim	apartame nto	Osasco, V. Iara	2	1	3	Até 10 mil	4, cça tem 1	15	2	assistem TV com frequencia, acessam internet e leitura esporadicamente, brincam, fazem desenhos e comem juntos
3	2, mãe e prima/ madrinha	vizinhos de 4/5 anos	não	apartame nto	Santo André	1	1	3	Até 7 mil	1	50	1	assistem TV, acessa internet, lê, brinca com jogos de palavras, come com a criança
4	5, pai, mãe, irmã e avós	Primos 5/7 anos	uniã o está vel	alvenaria	Jd.Arpoa dor	1	2	3	Até 4 mil	2	mais de 50	2	assiste obrigatoriamente a discovery channel, lê, acessa internet, conta histórias sempre, come com a cça, filha mais velha brinca com jogos de palavras
6	casa do pai: 1, casa da mãe: 15	primos, amigos da comunidade	não	sobrado com quintal	Pirajussara/ sumarezi nho	P: 1, M: 0	P: 3, M: 5	P: 3, M: 6		P: 1, M: 2	P: 230, M: 120	P: 1, M: 1	dvds selecionados, canais de desenhos, lê na cama ou no ônibus, conta as histórias mensalmente durante o banho, brinca de poesia e come com a cça.
7	3, pai, mãe e irmã	irmã e amigos da igreja	sim	alvenaria	Jd. Ester	1	2	2	Até 4 mil	2	mais de 50	2	assistem TV, acessam a internet com frequencia, leem, contam historia, brincam, passam e jantam com a cça.
8	3, pai, mãe e irmão	amigos do prédio	sim	apartame nto	Jd.Ivana	1	1	3	Até 10 mil	1	mais de 100	1	assistem TV só nos fins de semana (filmes infantis), internet, leitura, refeições com a cça. Brincadeiras só de fim de semana.

9	3, pai, mãe e irmão	irmão	sim	alvenaria	V. Leopoldina	2	3	3	Até 7 mil	1	mil	2	pouca TV, livros e contação toda noite, brincam uma vez por semana, jantam toda noite
10	3, pai, mãe e irmã	amigos da igreja, vizinhos	sim	alvenaria	Taboão da Serra	1	1	2	Até 4 mil	1	50	1	TV e refeição com muita frequência, internet quando a cça pede, leitura e contação 1X por semana.
11	3, pai, mãe e irmã	irmã e amigos da igreja	sim	alvenaria	Jd. Marisa	1	1	2	Até 10 mil	1	50	2	TV, leitura, contação, brincadeiras e refeições uma vez por semana. Vão à igreja toda semana
12	3, pai, mãe e irmão	irmão	sim	apartamento	Jd. Esmeralda	2	4	3	Até 10 mil	3	20	1	todos os hábitos regularmente e passeios aos finais de semana
13	2, mãe e pai	nenhuma	sim	apartamento	Jd. Esmeralda	1	1	2	Até 7 mil	2	150	2	TV, leitura, contação, brincadeiras, e janta com muita frequência, internet apenas uma vez por semana
14	3, pai, mãe e irmã	irmã e primos	sim	alvenaria	Morumbi	2	2	3	Até 10 mil	4	50	2	todos os hábitos, conta histórias as vezes, brinca uma vez por semana, almoça com a mãe e janta com os pais
15	2, pai e mãe	primo e vizinho	sim	alvenaria	Osasco, Bandeira	1	2	2	Até 4 mil	2	40	2	TV, leitura, contação e refeições com muita frequência, acesso à internet e brincadeiras uma vez por semana
16	3, pai, mãe e irmão	irmão e três primas	sim	alvenaria	Butantã	0	1	1	Até 3 mil	2	4	1	assistem à TV todos os dias, acessam à Internet e contam histórias uma vez por semana, brincam e jantam juntos com muita frequência
17	5, mãe, irmã, avós e bisavós	três primos	separados	alvenaria	V. Alba	1	1	3	não respondeu	3, cça tem 1	20	1	assistem TV, a cça não pode acessar à internet sozinha, lêem, brincam com brinquedos e fazem refeições juntos
18	2, mãe e pai	primo de 5 anos	sim	alvenaria	SP/ Ferreira	2	1	1	Até 3 mil	2	não disse	1	acessam à Internet juntos, lêem livros e contam histórias, brincam com brinquedos e jogos de palavras
19	2, mãe e pai	crianças da creche oeste	sim	alvenaria	Jd. Pinheiros	1	3	3	Até 10 mil	2	200	1	possuem todos os hábitos citados mas só tomam café da manhã e jantam juntos

TABELA 3. Tabulação dos dados extraídos do questionário socioeconômico e cultural.

CRIANÇA			OBSERVAÇÕES
educação infantil	habilidades	particularidades	
2011 – EMEI			“ela é uma menina normal um pouco mal criada”
A partir de 2007 – Escola Algodão doce			“ela é muito atenta, observadora, inteligente, dominadora (poder de liderança) e amiga”
2007 – Ateneu – Cecília Meireles			
2012 – EMEI		não saem para parques, porque não tem perto de casa	“ele contraiu um doença chamada estafilococos, trocou toda a pele. Segundo o médico, corantes é proibido, coleida em especial, estamos observando se ovos fritos a pele não reage, somente obrigado.”
2011 - Creche central USP		na casa do pai, cça tem TV própria, mãe le todas as noites pra ela na cama, não sai muito com a cça porque não tem carro e tem pouco dinheiro	cça vive entre duas casa, uma do pai outra da mãe, guarda compartilhada, boa relação entre os pais, eles dividem as responsabilidades. A cça passa metade da semana com o pai e metade com a pai, fim de semanas alternados.
2008- EMEI		não brincam com poesias e jogos de palavras porque a cça não sabe ler	carinhosa, gosta de ajudar, inseguro quando não conhece as pessoas, mas depois se envolve bem. Segue muito bem uma rotina proposta.
2009 – EE I O pequeno galileu	matemática, pintura, xadrez	tem aulas particulares 2X por semana de português	Muito inteligente, adora matemática, fica chateado quando não acerta a escrita. Adora desafios, não gosta de ser contrariado, conversa bastante, dificuldade em saber a hora de parar de brincar. Sabe admitir quando faz algo errado, arruma suas coisas, etc.
2007 – Creche central USP	jogos que estimulem a imaginação (quebra-cabeça e memória)	privilegiam o desenvolvimento da cça através de atividades lúdicas e motoras do mundo “real e não virtual”. Entendem que a internet entrará com o tempo mas não na 1a infância.	Personalidade mais introspectiva, por vezes apresenta timidez, mas com contatos frequentes, se solta. Bem concentrado.
2011- EMEI Monte Castelo	muito criativa, gosta de pintar e brincar na terra e horta		feliz e obediente
2011- Colégio Criação			quadro de asma controlado, gosta de correr muito.
2009- Colégio São José			calma, atenciosa, obediente, caprichosa. Quando contrariada chora mas não agride
2010- O pequeno Galileu	desafios		não apresenta facilidade para fazer amizades em novos ambientes, as vezes mostra-se retraída e introvertida; expressa-se muito bem, é observadora e tem senso crítico. É questionadora, tem bons argumentos e gosta de convencer as pessoas.
2007-Orquídeas	teatro, dança, pinturas		gosta de estudar e fazer atividades, ajuda em casa. As vezes é ansiosa.
2010 - Geneses			
2011- CEU Butantã			
2011 - EMEI Prof. Aparecida		a mãe trabalha muito e chega em casa muito tarde e sai muito cedo.	cça tranquila mas muito sentimental, muito ativo, "às vezes não damos conta de dar entretenimento suficiente a ele. É educado e autodidata"
2009 - Escola Portal do Futuro			gosta de brincar sozinho e não gosta muito de sair de casa. É uma cça de poucas amizades.
2007 - Creche Oeste USP			
2011 - Gabriel Prestes		a mãe disse que eles não tem o hábito de ler	cça é muito dedicada e se interessa pelas atividades escolares.

TABELA 4. Tabulação dos dados extraídos do questionário socioeconômico e cultural.

Alguns critérios do questionário nos interessam mais ao pensar na recepção dos textos poéticos em sala de aula e em seus desdobramentos fora da escola, como o entusiasmo e interesse da criança pela leitura, pelo encantamento com a poesia e como isso é favorecido para além dos aspectos didáticos e pedagógicos. Selecionamos as respostas sobre renda familiar, quantos membros da família moram na casa com a criança, quantos livros os pais e a criança têm em casa, quantos aparelhos de televisão possuem e se eles têm ou não computador e as projetamos nos gráficos abaixo:

RENDIA FAMILIAR

QUANTIDADE DE MEMBROS DA FAMÍLIA QUE MORAM COM A CRIANÇA

QUANTIDADE DE LIVROS QUE POSSUEM EM CASA

- Menos que 10
- Até 50
- Até 200
- Até 30
- Até 100
- Mais que 200

QUANTIDADE DE TELEVISÕES QUE POSSUEM EM CASA

- 5
- 4
- 3
- 2
- 1

QUANTIDADE DE COMPUTADORES QUE POSSUEM EM CASA

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4

A partir desses gráficos, podemos observar a condição heterogênea do grupo-classe em questão. Acompanhamos sessenta alunos durante três anos, por toda a trajetória na consolidação da alfabetização, lidando com crianças de diferentes classes sociais e diferentes perfis socioeconômicos e culturais. O gráfico da renda familiar já demonstra a diversidade da condição financeira das famílias: quase 25% das crianças vivem com renda familiar até dois salários mínimos, sendo que mais de 70% vivem com três ou mais adultos e irmãos em casa. Ao mesmo tempo, temos quase 30% das crianças que vivem com renda familiar acima de 7 mil reais.

O gráfico sobre a quantidade de livros que as crianças possuem em casa também demonstra um fenômeno curioso e preocupante, reflexo da nossa sociedade contemporânea: 55% das crianças têm menos de 30 livros em casa, sendo que todas possuem pelo menos uma televisão e quase todas possuem pelo menos um computador em casa. Independente da situação econômica das famílias, a presença de aparelhos eletrônicos e a ausência de uma quantidade maior de livros é um aspecto cultural recente importante de ser considerado nas escolas. O maior contato que nossas crianças têm com os recursos midiáticos e as novas tecnologias, em detrimento do uso do livro e do contato com as artes, é um movimento que influencia o dia a dia escolar e, conseqüentemente, os caminhos pedagógicos da alfabetização.

Não pretendemos nos estender na análise dos gráficos, pois o objetivo aqui é traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados, evidenciando e compreendendo a heterogeneidade e diversidade de suas origens. Alguns aspectos dessa heterogeneidade serão levados em consideração na análise das atividades com poesia, no terceiro capítulo. Porém, os dados quantitativos não nos interessam isoladamente, mas, ao evidenciar a heterogeneidade existente, nos propusemos a traçar uma metodologia de pesquisa com crianças que não ignorasse a relação de nossos alunos com o entorno social, cultural e ideológico em que estão inseridos e uma metodologia de ensino capaz de escutar as crianças em suas demandas singulares e de traçar caminhos alternativos para que todos cresçam e se desenvolvam no processo de alfabetização.

2.1.3 Contexto político-pedagógico da Escola-Campo

Além da aplicação dos trabalhos desenvolvidos pelo “Projeto Desafio” financiado pela CAPES, pudemos acompanhar ao longo da escrita desta dissertação outro projeto que partiu da necessidade de se constituir uma equipe alfabetizadora, aplicado e articulado pela direção da Escola

de Aplicação da USP, implementado no início do ano de 2013. O projeto viabilizou a criação de uma nova função docente, denominada “professor de ciclo”.

A discussão sobre a necessidade de execução do trabalho de um professor de ciclo se iniciou em 2009, quando a proposta pedagógica do Ensino Fundamental I estava sendo debatida na perspectiva de efetivar o regime de ciclo (1º ao 5º ano EF). Na análise das questões curriculares, surgiu a demanda de articulação do trabalho pedagógico realizado nos diferentes anos escolares. Ao analisar as trajetórias escolares de alunos e alunas ao longo do ciclo, as reflexões sobre estratégias de avaliação e recuperação de aprendizagem foram centrais. Os professores da Escola de Aplicação se depararam com o desafio do acompanhamento e intervenção na aprendizagem dos alunos no grupo-classe, notadamente heterogêneo. Ao longo de 2011 e 2012, o grupo de professoras do Ensino Fundamental I deu continuidade às discussões curriculares e de atendimento à heterogeneidade das turmas e, em 2013, com o quadro de professoras completo, a Direção EAFEUSP atribuiu a três professoras do EFI a atuação como professoras de ciclo (1º ao 3º EF / 4º e 5º EF).

A proposta de atuação dos professores de ciclo foi de circular entre os diferentes anos escolares com a responsabilidade de:

- 1) Realizar parcerias com as professoras de classe, professora de Educação Inclusiva e orientação educacional do EFI:
  - observar e conhecer o grupo-classe;
  - favorecer a troca de informações sobre alunos de maneira sistematizada (Hora Atividade em conjunto, participação em Reuniões de Série);
  - favorecer a distribuição da atenção e acompanhamento dos alunos;
  - propiciar momentos de atividades diferenciadas (recuperação contínua);
  - auxiliar na elaboração de propostas para recuperação paralela (no 1º EF, garantir atendimento no turno);
  - sistematizar materiais e práticas pedagógicas do grupo-classe;
  - participar da organização das reuniões pedagógicas e planejamento dos temas com a orientação educacional do EFI;
  - participar de Reuniões de Série e Conselhos de Classe;
  - participar de reuniões agendadas com a professora de Educação Inclusiva para orientar intervenções pedagógicas com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.
- 2) Construir diferentes estratégias de atendimento da heterogeneidade presente em qualquer sala de aula: trabalho com enfoque na heterogeneidade do grupo-classe, não se tratando

apenas de atender os alunos com dificuldades, mas de desafiar todos os alunos a desenvolver seu grau de aprendizagem sem estigmatizar grupos, a partir das entradas programadas de duas naturezas:

- em parceria com a professora de classe, colaborar no desenvolvimento de atividades planejadas, ampliando o olhar, atenção e atendimento aos alunos e alunas em sala de aula;
  - propor e desenvolver atividades diferenciadas e propiciar intervenções com alunos específicos, a partir de avaliação das necessidades de aprendizagem em conjunto com a professora de classe.
- 3) Articular o trabalho pedagógico realizado entre os anos escolares nos dois subciclos (1º ao 3º EF e 4º e 5º EF) e coordenar as ações de integração do currículo EFI;
- criar/sistematizar instrumentos de registro por ano escolar: montar portfólio da série (fichas, planos), registrar práticas na interface entre procedimentos metodológicos e conceituais;
  - colaborar no alinhamento do currículo por ano escolar e por subciclo – a partir dos registros produzidos, na perspectiva de rever não apenas os conteúdos conceituais, mas também práticas pedagógicas que impactam no cotidiano de sala de aula (dinâmica das interações e processos de aprendizagens);
- 4) Documentar o desenvolvimento das ações, tratando o projeto como uma pesquisa institucional:
- organização dos materiais produzidos ao longo do ano com a finalidade de construir os projetos de série, subciclo e ciclo da EA;
  - organização dos registros sobre o cotidiano observado nas entradas programadas;
  - avaliação trimestral das ações do projeto.

No decorrer do “Projeto Desafio” foi possível acompanhar a atuação das professoras de ciclo no desenvolvimento do trabalho com os 1º, 2º e 3º anos do EFI. Às terças-feiras, as professoras de ciclo se reuniam com as professoras de classe para planejar conjuntamente os projetos didáticos a serem desenvolvidos naquela semana, as entradas programadas das professoras de ciclo em cada turma, bem como casos de alunos com dificuldades e a preparação de atividades diferenciadas para lidar com as demandas trazidas pelos alunos. Às quartas-feiras, eram realizadas as entradas programadas para a aplicação dos projetos didáticos desenvolvidos nas reuniões e, às segundas-feiras, aconteciam as intervenções personalizadas com alunos que apresentavam determinadas dificuldades, ou seja, as professoras de ciclo tinham a possibilidade de atendê-los em

agrupamentos ou em sessões individuais de acordo com suas necessidades, enquanto outra atividade estava sendo aplicada em sala de aula pela professora de classe.

Os projetos didáticos planejados pelas professoras de ciclo e de classe partiam geralmente de uma proposta interdisciplinar, que trabalhasse elementos de histórias contadas oralmente aos alunos por meio de brincadeiras corporais, de atividades de ciências, matemática, história, geografia e língua portuguesa. O quadro abaixo foi elaborado pelas professoras de ciclo com o intuito de diversificar o manejo da heterogeneidade nas turmas de 1º a 3º ano. Cada turma, em cada série, conta com 30 crianças, com exceção dos alunos de 1º ano que foram reagrupados em três turmas de 20 alunos cada. Na dinâmica abaixo, como exemplos dos casos de 1º, 2º e 3º anos, as professoras juntavam as duas (ou três) turmas (60 alunos) e os reagrupavam, após discussões coletivas, em quatro níveis distintos, a partir de diagnósticos realizados e da averiguação de suas demandas no processo de alfabetização:

GRUPOS	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
G1: 8 alunos Crianças que têm questões mais profundas, envolvendo procedimentos, concentração, etc. Adultos: 2	- Corporalidade (ação) - Coletivo - Tematização	- Leitura e escrita (reflexão) - Individual - Sistematização	- Corporalidade (ação reflexiva) - Coletivo - Produção
G2 : 16 alunos Crianças que não dominam sílabas complexas e leem silabando. Adultos: 2	- Oralidade (ação) - Coletivo - Tematização	- Leitura e escrita (reflexão) - Dupla - Sistematização	- Corporalidade (ação reflexiva) - Grupo pequeno - Produção
G3: 14 alunos Dominam sílabas complexas, mas leem silabando. Adultos: 1	- Leitura e escrita (reflexão) - Individual - Tematização	- Corporalidade (ação reflexiva) - Dupla/ Grupo pequeno - Sistematização	- Leitura e escrita (ação reflexiva) - Dupla/ Grupo pequeno - Produção

G4 : 22 alunos Crianças que têm autonomia de leitura e escrita. Adultos: 1	- Leitura e escrita (reflexão)	- Leitura e escrita (reflexão)	- Corporalidade (ação reflexiva)
	- Individual	- Dupla	- Coletivo
	- Produção	- Sistematização	- Tematização

TABELA 5. Planejamento de atividades diferenciadas

Para a realização de tal dinâmica, as professoras de ciclo contavam com seis adultos (as duas professoras do subciclo, as duas professoras de classe e as duas professoras-pesquisadoras do “Projeto Desafio”) no acompanhamento das entradas programadas (com duração de 90 minutos – cada meia hora corresponde a uma etapa na tabela) e na aplicação do projeto didático. Com esse coletivo de professores, as atividades podiam ser diversificadas, cumprindo estratégias específicas de cada grupo e seguindo um acompanhamento bem detalhado, sem deixar nenhum aluno de fora da proposta. No entanto, apesar de projetar essa metodologia de ensino com o objetivo de propor diferentes desafios para aqueles alunos que já são leitores e de garantir que os alunos que ainda não estão alfabetizados possam ter um mínimo de autonomia para realizar a atividade, levamos a seguinte questão por toda a aplicação do projeto de ciclo e do “Projeto Desafio” que aconteciam concomitantemente: será que esse reagrupamento é de fato profícuo ou estamos separando e limitando em doses “homeopáticas” o avanço e transição das crianças nos diferentes níveis de letramento?

Por um lado, tínhamos a demanda de facilitar ou complexificar as atividades de escrita para os diferentes níveis de leitores e escritores que faziam parte de um mesmo grupo-classe. Com essa prática de reagrupamento, no entanto, também tínhamos receio de dividir o grupo, estigmatizando e impondo lugares fixos às crianças em níveis e condições que são tão inconstantes e efêmeros. As crianças podem transitar entre os diferentes níveis de leitura e escrita em uma mesma semana, elas avançam e, às vezes, também retroagem em pouco tempo de trabalho, pois estão em processo de assimilação de muitos conteúdos complexos, intrincados em posicionamentos subjetivos singulares. Ora elas “aceitam” a sistematização escrita e se colocam dispostas a acalmar o corpo para escrever, ora elas resistem e apelam ao que há de mais atrativo da corporalidade e do mundo oral. Elas mesmas se colocam nesse jogo de perdas e ganhos, de prazer e de sofrimento, de engajamento do

corpo e dispersão. O grande desafio para nós foi acompanhar essa transição moëbiana entre o atrativo mundo da oralidade poética e a penosa tarefa de aprender a ler e escrever.

Anteriormente, falamos da importância de diagnósticos bem detalhados que nos apontem as principais questões de aprendizagem dos alunos. Uma vez que temos esse “mapeamento”, deparamo-nos com o dilema de como proceder na sistematização da escrita com um grupo tão heterogêneo. Experimentamos alguns modelos de elaboração de material didático que procurou dar conta de diversos níveis de letramento.

Vejam abaixo alguns exemplos de atividades de escrita diversificadas para cada grupo de alunos de 1º ano, elaboradas a partir de diagnósticos que abordaram todas as habilidades linguageiras (de oralidade, leitura e escrita). Na primeira tentativa, obtivemos a produção de um material, a partir de um mesmo texto poético, para quatro níveis diferentes de sistematização escrita:

Grupo 1 - Crianças ainda não alfabetizadas (escrita pré-silábica e soletração)

Aplicação
FEUP

LIÇÃO DE CLASSE
PS-51

NOME: _____

Nº _____ 1º E.F. _____ DATA: ____/____/____

CANTIGA DE PENAS

UIRAPURU, ARARAÚNA,
O CURIÓ CANTOU PRA MIM
NO MEU CAMINHO A CIGARRA VOA
GUARÁ SE ESCONDE TÃO VERMELHIM
VEJO COLEIRA NO QUINTAL
EU VOU TE AMAR BEM-TE-VI

UMA PUPUNHA ROÍDA ASSIM
SÓ PODE SER PASSARIM
DE PRIMAVERA DE FLOR EM FLOR
DE BRINCADEIRA DO MEU AMOR
QUEM VIVE LIVRE É FELIZ,
MAIS CONTENTE É O PASSARIM.

LETRA E MÚSICA DE SAUNDY HADIS
INTÉRPRETE: JIM HADIS DANTAS
GRAVADO EM 25/07/2000 - BELÉM / PARÁ
COLEÇÕES DO BRASIL

ENCONTRE E Pinte no mapa do Brasil
ONDE ESTÁ O ESTADO DO PARÁ,
CUJA CAPITAL É BELÉM.

DICA: A SIGLA É IGUAL A PRIMEIRA SÍLABA.

NESSA REGIÃO EXISTEM MUITOS PASSARINHOS, UM INSETO E UM FRUTO DE UMA ÁRVORE FAMOSA, VAMOS CONHECÊ-LOS?

AH, NÃO! UM VENTO FORTE PASSOU E TIROU AS VOGAIS DE SEUS NOMES.
POR FAVOR, AJUDE A COMPLETAR.

VOGAS: [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

[ ] R [ ] P [ ] R [ ]

[ ] C [ ] R [ ] [ ] [ ]

[ ] G [ ] [ ] [ ] R [ ]

[ ] B [ ] M [ ] - [ ] T [ ] - [ ] V [ ]

[ ] R [ ] R [ ] [ ] N [ ]

[ ] C [ ] G [ ] R [ ] R [ ]

[ ] C [ ] L [ ] B [ ] R [ ]

[ ] P [ ] P [ ] N [ ] H [ ]

Aqui temos o texto poético (trabalhado em sala de aula coletivamente) na íntegra, para ser lido com o auxílio da professora. No exercício de escrita retiramos apenas as vogais dos nomes dos pássaros para os alunos preencherem, facilitando assim o reconhecimento das sílabas de cada palavra.

Grupo 2 - Crianças que não dominam sílabas complexas e leem silabando

Aplicação
FEUSP

LIÇÃO DE CLASSE

NOME: _____

Nº _____ 1º E.F. _____ DATA: ____/____/____

CANTIGA DE PENAS

UIRAPURU, ARARAÚNA,
O _____ CANTOU PRA MIM
NO MEU CAMINHO A CIGARRA VOA
GUARÁ SE ESCONDE TÃO VERMELHIM
VEJO _____ NO QUINTAL
EU VOU TE AMAR BEM-TE-VI

UMA PUPUNHA ROÍDA ASSIM
SÓ PODE SER PASSARIM
DE PRIMAVERA DE FLOR EM FLOR
DE BRINCADEIRA DO MEU _____
QUEM VIVE LIVRE É FELIZ,
MAIS CONTENTE É O PASSARIM.

ENCONTRE E Pinte no mapa do Brasil
ONDE ESTÁ O ESTADO DO PARÁ,
CUJA CAPITAL É BELÉM.

DICA: A SIGLA É IGUAL A PRIMEIRA SÍLABA.

NESSA REGIÃO EXISTEM MUITOS PASSARINHOS, UM INSETO E UM FRUTO DE
UMA ÁRVORE FAMOSA, VAMOS CONHECÊ-LOS?

AH, NÃO! UM VENTO FORTE PASSOU E TIROU OS NOMES!
COM A AJUDA DA PROFESSORA, AJUDE A COMPLETAR.

U I _ _ _ _ _

C U _ _ _ _ _

G U A _ _ _ _

B E M - _ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _ R R A

_ _ _ _ _ B R I

_ _ _ _ _ N H A

Aqui o texto não está mais completo e deve ser lido com a ajuda da professora, mas o aluno deve ser capaz de preencher sozinho as lacunas. Se houver dificuldade para grafar corretamente as palavras que estão faltando no texto, a professora pode ajudar. No segundo exercício, apenas as sílabas complexas estão grafadas. O aluno deve escrever as sílabas simples nos espaços em branco.

Grupo 3 - crianças que já dominam as sílabas complexas, mas leem silabando.

Aplicação
FEUSP

LIÇÃO DE CLASSE

NOME: _____

Nº _____ 1º E.F. _____ DATA: ____/____/____

CANTIGA DE PENAS

UIRAPURU, ARARAÚNA,
O _____ CANTOU PRA MIM
NO MEU CAMINHO A _____ VOA
GUARÁ SE ESCONDE TÃO VERMELHIM
VEJO _____ NO QUINTAL
EU VOU TE AMAR BEM-TE-VI

UMA _____ ROÍDA ASSIM
SÓ PODE SER PASSARIM
DE PRIMAVERA DE FLOR EM _____
DE BRINCADEIRA DO MEU _____
QUEM VIVE LIVRE É FELIZ,
MAIS CONTENTE É O PASSARIM.

ENCONTRE E Pinte no mapa do Brasil
ONDE ESTÁ O ESTADO DO PARÁ,
CUJA CAPITAL É BELÉM.

DICA: A SIGLA É IGUAL A PRIMEIRA SÍLABA.

NESSA REGIÃO EXISTEM MUITOS PASSARINHOS, UM INSETO E UM FRUTO DE
UMA ÁRVORE FAMOSA, VAMOS CONHECÊ-LOS?

AH, NÃO! UM VENTO FORTE PASSOU E TIROU OS NOMES!
COM A AJUDA DA PROFESSORA, AJUDE A COMPLETAR.

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

G U _ _ _ _ _

_ M - _ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _ B R _

_ _ _ _ _ N H _

Nesta adaptação os alunos devem preencher o texto com um maior número de palavras que estão faltando e devem nomear os pássaros utilizando sílabas simples e complexas.

Grupo 4 - crianças que têm autonomia na leitura e escrita

Aplicação
Lição

LIÇÃO DE CLASSE

NOME: _____

Nº _____ DATA: _____

CANTIGA DE PENAS

URAPURU...ARARAUNA,

NO...MEU CAMINHO A CIGARRA VOÁ...
TÃO...VERMELHIM

VEIO...COLEIRA NO QUINTAL

UMA...PUPUNHA ROÍDA ASSIM
PASSARIM

DE...PRIMAVERA DE FLOR EM FLOR

QUEM...VIVE LIVRE É FELIZ,
MAIS...CONTENTE É O PASSARIM.

APRILHE VIGOR DE SÓDIO NER
MONTPELIERE NER SÓDIO
EDUCIÇÃO DO BRASIL - BRASIL AV. ELSTI... - BRASIL

ENCONTRE...O PINTO DO MAPA DO BRASIL
ONDE...ESTÁ O ESTADO DO PARÁ,
CUJA...CAPITAL É BELÉM.

DE...A SÓLA É IGUAL A PRIMEIRA SÍLABA.

NESSA REGIÃO EXISTEM MUITOS PASSARINHOS, UM INSETO E UM FRUTO DE
UMA ÁRVORE FAMOSA, VAMOS CONHECÊ-LOS ?

AH...NÃO! UM...VENTO FORTE PASSOU E TIROU OS NOMES!
COM...A AJUDA DA PROFESSORA, AJUDE A COMPLETAR.

NESSA REGIÃO EXISTEM MUITOS PASSARINHOS E UMA ÁRVORE FAMOSA,
VAMOS CONHECÊ-LOS ?

"EXISTE UMA FÁVULA SOBRE ISSO!
DEBIDO QUE HÁ DEBTO DE TRABALHAR SO
DE CANTAR, SOU UM INSETO MUITO VISTO NAS
ÁRVORES OU EM SUAS FOLHAS"

"SOU TAMBÉM CONHECIDA COMO ARARA DE
BARRIGA AMARELA. AUMENTO-SE DE SEBENTE
DE FRUTOS INCLUI-SE DO BURETI"

"MUITOS DIZEM QUE MEU CANTO É O MAIS
BELLO DE TODOS OS PASSAROS. O NACHO
COSTUMA SER PRETO COM A BARRIGA
AMARELA. ULTIMAMENTE, POR CAUSA DOS
CACHORROS, SOU ASSASSINADA DE EXTINÇÃO"

"O MEU NOME VEM DA LÍNGUA TUPÍ E SIGNIFICA
PENAS PARA ENFATIZAR. MEU BICO É LONGO E A
MINHA COR É VERMELHA"

"SOU O FRUTO DA PUPUNHEIRA, UMA ÁRVORE
GRANDE QUE PODE CHEGAR A TER 20 METROS.
COMIGO PODE-SE FAZER GELÉIAS, FARINHAS,
QUEIJO"

"MUSEUS CHAMAM TAMBÉM DE BELAFLOR,
MEU BICO É MUITO LONGO, POIS AUMENTO-SE DO
NÉCTAR DAS FLORES"

"O MEU CANTO SO É OUVIDO AO AMANHECER E
PARECE UMA FLAUTA. MINHAS PENAS SÃO UMA
MISTURA DE VERMELHO COM AMARELO. VOU
MUITO RÁPIDO E NA FOTO PARECE QUE ESTOU
PRONTO PARA VOAR"

"OS INDIOS NIE CHAMAM TAMBÉM DE PITANGA,
GRANDE, MINHA BARRIGA É AMARELA"

FIGURAS 4 a 8 - Atividades diferenciadas desenvolvidas a partir de um mesmo texto para quatro níveis de letramento

Nesta atividade os alunos já alfabetizados devem ler as comandas dos exercícios e fazer a tarefa sozinhos com autonomia. Caso tenham dúvidas, a professora que acompanha o grupo pode ajudar. O aluno deve preencher o texto com todo um verso que está faltando e deve nomear os pássaros, que já não apresentam nenhuma letra para auxiliar a escrita das sílabas (simples ou complexas). Nesse grupo já temos leitores fluentes capazes de ler textos curtos, como os quadrinhos da terceira folha. Neste exercício, os alunos devem ler a descrição e ligar ao pássaro correspondente.

Por mais que tenhamos obtido bons resultados após a aplicação dessa atividade, esse modelo de material didático partiu de uma habitual produção de um mesmo material, com o mesmo texto poético, que procura se diversificar apenas pelos diferentes níveis de sistematização da escrita, no entanto, não reflete sobre questões importantes dos múltiplos aspectos de uma abordagem literária. Quando temos diferentes níveis de leitores, devemos pensar em diferentes volumes de texto, em uma matriz variada de autores e gêneros, ou seja, devemos refletir sobre quais requisitos de leitura podemos explorar a partir da leitura desse texto motivador e sobre quais traços inferenciais ou

Na segunda tentativa, mantivemos apenas o mesmo eixo temático, mas procuramos escolher diferentes textos para produzir as fichas de atividade. Trabalhamos com o mito do herói negro Maculelê (“Maculelê, o rei da valentia”, anexo C) e, após a contação oral da história, os alunos puderam brincar, dançar e lutar como Maculelê, compreendendo como ele influenciou alguns golpes e movimentos da capoeira. No dia seguinte à brincadeira corporal, reagrupamos os alunos e aplicamos ao G1 e G2 uma atividade com a música do Maculelê, diferenciando-se apenas na proposta de escrita. Para o G3 e G4 utilizamos a música de Geraldo Filme sobre a história da Capoeira e um texto informativo sobre o Quilombo dos Palmares. Todas as atividades estão em sequência no anexo D:

Aplicação

_____

Nome:

_____

Nº

_____

2º B.F.

_____

Data:

____/____/____

_____

_____

_____

_____

CIRCLE O NOME CORRETO.

BOTÕES	MEIA DE SEDA	ABACAÇÊ
BALÕES	SAIA DE RENDA	ATABAQUE
BASTÕES	SABA DE PALHA	ALICATE
PAVÕES	SAIA DE PANO	TOMATE

COMPLETE A MÚSICA:

Ó BOA _____, PRA QUEM É DE BOA _____

Ó BOM _____, PRA QUEM É DE BOM _____

A BÊNÇÃO, MEU _____ A BÊNÇÃO _____

109

Para resolver a cruzadinha de animais da savana africana, desvendar a palavra escondida e completar a lacuna em resposta à questão sobre o nome do navio que trazia os escravos africanos ao Brasil, os alunos do G1 contavam com um banco de palavras, no qual colocamos alguns verbetes com grafias parecidas para o aluno ler com atenção e identificar a palavra correta, testando-a na cruzadinha.

Grupo 2 - Crianças que não dominam sílabas complexas e leem silabando

Aplicação: **Maculelê**

Nome: _____

Nº _____ 2º B.F. _____ Data: ____/____/____

CRIOUE O NOME CORRETO.

BOTÕES	MEIA DE SEDA	ABACATE
BAUDÊS	SABA DE RENDA	ATABAQUE
BASTÕES	SABA DE PALHA	ALICATE
PAVÕES	SABA DE PAU	TOMATE

COMPRETE A MÚSICA:

Ô BOA NOITE, _____ É DE BOA NOITE

Ô _____, PRA QUEM É DE _____

A BÊNÇÃO, MEU _____ A BÊNÇÃO

MACULELÊ FOI SEMBRADO DE SUA
FAMÍLIA PARA SER ESCRAVO NO BRASIL.
EU FOI OBRIGADO A FAZER UMA
LONGA VIAGEM EM UM NAUO.

COMPRETE A CRUZADINHA E
DESCUBRA O NOME DO NAUO QUE
TRAZIA OS AFRICANOS PARA SEREM
ESCRAVOS NO BRASIL.

O NOME DO NAUO QUE TRAZIA ESCRAVOS AFRICANOS
PARA O BRASIL É:

NAUO

Para o G2 já não temos o banco de palavras, ou seja, os alunos não puderam consultar a grafia correta das palavras que nomeiam os animais da cruzadinha, tendo que testá-las diretamente nas lacunas. O texto permaneceu o mesmo, porém com mais espaços a serem preenchidos, exigindo a escrita de palavras com sílabas complexas.

Após discussão no grupo de pesquisa do “Projeto Desafio”, refletimos que seria mais interessante pedir que os alunos evocassem de memória a música do Maculelê que foi cantada diversas vezes durante a performance corporal da dança e da luta e reescrevessem o texto inteiro, sem criar lacunas. Com esse exercício de recuperação da oralidade poética, teríamos identificado a capacidade dos alunos em memorizar textos curtos e retomá-los em uma reescrita, no entanto, ficamos novamente “presos” à preocupação em verificar quais alunos estão grafando corretamente as palavras de sílabas simples e complexas. O exercício de preencher lacunas em um texto pouco

Compreendemos assim, que a transformação de uma prática metodológica de ensino, também repercutida na elaboração de um material didático de fato diversificado e que leve em conta a heterogeneidade dos diferentes níveis de leitura e escrita, não se dá apenas por meio da compreensão de que trabalhar com textos poéticos é imprescindível aos alunos em formação. Uma produção de material apoiada nas habilidades de oralidade, de leitura e de escrita, que garanta um trabalho efetivo e desafiador com todos os alunos em processo de alfabetização requer muita reflexão e dedicação do grupo de professores responsáveis. Para a elaboração das fichas dos grupos 3 e 4, avançamos nos aspectos da prática de leitura e exigimos a compreensão de uma música mais elaborada e a leitura e análise de um texto informativo sobre o Quilombo dos Palmares:

Nessa atividade, a música de Geraldo Filme conta sobre a história da capoeira e, após a contação do mito do Maculelê, em um segundo momento da sequência didática, ela também foi cantada e dançada por nossos alunos. No dia seguinte, os alunos tiveram que ler sozinhos a letra da música e lembrar dos nomes dos movimentos da capoeira para completar a cruzadinha. Depois, deveriam identificar no mapa o país de onde veio o avô de Geraldo Filme, escravizado no período

colonial. O tema da escravidão aprofundou a discussão nos quatro grupos que produziram a atividade e os alunos ficaram extremamente curiosos e atraídos pela busca de mais informações no texto da própria atividade, em que puderam ler sobre o Quilombo dos Palmares.

Na ficha de atividade para o grupo 3, a diferença estava no glossário do texto e na legenda das figuras que ilustravam o a história do Quilombo dos Palmares. Os alunos deveriam ler o significado das palavras e das expressões destacadas em negrito e nomear as imagens que contavam com apenas algumas letras.

Grupo 4 - crianças que têm autonomia na leitura e escrita

FIGURAS 9 a 12 - Atividades diferenciadas desenvolvidas a partir de dois diferentes textos para quatro níveis de letramento

Já na ficha de atividade para o grupo 4, os alunos deveriam destacar uma palavra desconhecida no texto, inferir seu significado pelo contexto da história e registrar, com suas palavras, a aceção que imaginaram ser correta. No exercício das ilustrações do texto, os alunos deveriam ligar as figuras com as explicações da coluna direita, como “Quilombos eram comunidades rurais formadas por negros escravos que tinham fugido de seus donos, por índios e por outros fugitivos da justiça”.

Nessas atividades, com a temática da escravidão, da capoeira e do mito do herói Maculelê, notamos mais envolvimento dos alunos no momento de sistematização escrita. Acreditamos que o trabalho anterior à aplicação da ficha de atividade, com contação oral da história e brincadeira

corporal a partir da dança e da luta de capoeira e do maculelê, despertou interesses subjetivos mais afeitos à aprendizagem. Retomamos, portanto, o conceito de corporalidade para compreender esse movimento subjetivo do qual falamos. As crianças foram enlaçadas pelas aventuras do Maculelê, pela história de um homem que vivia livre em sua cidade em Mahi, uma região da África, e foi separado de sua família e de seu povo para vir ao Brasil, obrigado a trabalhar como escravo. A valentia do herói da história, sua força e garra para lutar contra sua condição e sobreviver às mazelas da escravidão encantou os alunos e os mobilizou a acalmar o corpo para ler e descobrir mais sobre o guerreiro africano. Assim, evidenciamos mais uma vez que a metodologia de ensino que estamos propondo aqui, na lida com a heterogeneidade do grupo-classe, deve partir do trabalho com a oralidade poética capaz de posicionar a energia do corpo das crianças para a linguagem e para a entrada de um suporte gráfico que possibilita o aprendizado da leitura e da escrita. Nessas atividades não temos mais o corpo e a voz do professor contador de histórias, mas temos o alfabeto, o texto e as imagens para serem lidas e interpretadas. Depois de se encantar com a contação de história, de brincar e dançar ao som das músicas do maculelê e da capoeira, as crianças se mostraram dispostas a sistematizar os conhecimentos sobre o mito ouvido em uma ficha com propostas de leitura e escrita, reposicionando a energia do seu corpo para atividades silenciosas.

Há, portanto, uma dupla preocupação que procuramos considerar em nossa metodologia de ensino, na qual seja possível garantir tanto a progressão de todos os alunos em seus diferentes níveis de leitura e escrita a partir de atividades diferenciadas, quanto um trabalho que tenha como ponto de partida textos da oralidade poética que favoreçam a corporalidade e a transição dos impulsos do corpo para a concentração necessária no momento de leitura e escrita.

Abaixo apresentamos ainda outras possibilidades de adaptação das atividades que fizemos para alunos não alfabetizados e para alunos de inclusão. Nelas, temos exemplos de exercícios de escrita pensados para dois grupos de alunos do 2º ano: leitores mais fluentes, que apresentam condições de buscar as informações no texto literário e leitores menos fluentes, que ainda não têm autonomia para buscar as informações sem ajuda do professor, portanto, as informações se encontram no próprio exercício.

Trecho de uma atividade elaborada a partir da história “Ananse, a contadora de histórias”, de origem africana:

1. Quem eram os personagens principais da história “Ananse, a contadora de histórias”?

Leitores mais fluentes: busca de informações no texto lido (e história contada)

1. Circule os personagens da história.

<u>abelha</u>	<u>velho</u>	<u>coruja</u>	<u>aranha</u>
<u>deusa do mar</u>	<u>deus do céu</u>	<u>leopardo negro</u>	<u>leão</u>
<u>serpente</u>	<u>gigante</u>	<u>vespões</u>	<u>rainha</u>

Leitores menos fluentes: busca de informações na atividade (e história contada)

Trecho de uma atividade elaborada a partir da lenda do Boi Bumbá, da região amazônica:

2. RESPONDA AS PERGUNTAS SOBRE O TEXTO QUE VOCÊ ACABOU DE LER.

A-) COMO ERA O BOI DO FAZENDEIRO?

Leitores mais fluentes: busca de informações no texto lido (e história contada)

1. RESPONDA AS PERGUNTAS SOBRE A HISTÓRIA DO BOI BUMBA.

A-) COMO ERA O BOI DO FAZENDEIRO?

☐ VERMELHO, BONITO E SEM CHIFRES
☐ PRETO, MUITO BONITO E COM CHIFRES ENORMES.

Leitores menos fluentes: busca de informações na atividade (e história contada)

Trecho de uma atividade elaborada a partir da lenda indígena da mandioca:

3. RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO.

A.) EM QUAL TRIBO ACONTECEU ESSA HISTÓRIA ?

B.) COMO ERA MANI?

C.) O QUE O PAJÉ FEZ PARA TENTAR SALVAR MANI?

D.) DEPOIS QUE MANI MORREU, O QUE SEUS PAIS FIZERAM?

E.) O QUE COMEÇOU ACONTECER NO TÚMULO DE MANI?

F.) O QUE SUA MÃE DECIDIU FAZER?

G.) O QUE ELES ENCONTRARAM?

H.) QUAIS ALIMENTOS PODEMOS FAZER UTILIZANDO A MANDIOCA?

5. LEIA COM ATENÇÃO E FAÇA UM DESENHO DE MANI:

6. MARQUE (V) PARA VERDADE E (M) PARA MENTIRA SOBRE A LENDA DA MANDIOCA:

- ( ) UM DIA, MANI FICOU DOENTE.
- ( ) O PAJÉ CUROU MANI.
- ( ) MANI MORREU.
- ( ) MANI FOI ENTERRADA NO CEMITÉRIO.
- ( ) MANI FOI ENTERRADA DENTRO DE SUA OCA.
- ( ) NASCEU UM PÉ DE MEXIRICA ONDE MANI FOI ENTERRADA.
- ( ) NASCEU UMA MANDIOCA ONDE MANI FOI ENTERRADA.

FIGURAS 13 e 16 - Atividades adaptadas às crianças não alfabetizadas ou às crianças de inclusão

Esses exercícios tinham como expectativa de aprendizagem que os alunos identificassem e extraíssem informações do texto literário e pudessem explicar com suas palavras a sequência da narrativa. Como as histórias eram contadas oralmente antes da aplicação da atividade escrita, era possível que a verificação de leitura não se efetivasse, uma vez que muitos alunos foram capazes de recuperar de memória os elementos da história para responder as questões da ficha. Ou seja, uma atividade que se propõe verificar a compreensão e interpretação de um texto literário deve partir da escolha de uma história que ainda não tenha sido contada oralmente aos alunos. Assim, eles devem ler sozinhos e responder sem ajuda da reconstituição da história feita de memória. Nesse caso, os alunos que no 2º ano ainda não têm autonomia suficiente em leitura para realizar essa proposta, poderiam extrair dos próprios exercícios as informações requisitadas no enunciado (como exemplificado acima). Essas propostas de atividades de verificação de leitura e também de

verificação de compreensão da história contada oralmente, como nos casos acima, entraram no currículo de Língua Portuguesa do primeiro subciclo do Ensino Fundamental I após muitas discussões no grupo de professores da Escola de Aplicação da USP. Havia uma tendência das professoras-alfabetizadores em impor atividades de sistematização de escrita, utilizando o texto literário como pretexto para o ensino de classes gramaticais, de regras ortográficas ou de exercícios de fixação de regularidades ou irregularidades morfológicas-gramaticais. Não estamos negando a importância do ensino das normas gramaticais, mas queremos destacar que o trabalho com a oralidade poética, em contações de história, em brincadeiras com textos da infância (cantigas de roda, parlendas, adivinhas) propicia momentos de fruição estética capazes de potencializar o prazer das crianças pela leitura e escrita. Essa prática não foi incorporada à metodologia de alfabetização de imediato, pois se chocava com a metodologia vigente dos diferentes perfis de professores que se incumbiam com a árdua tarefa de alfabetizar.

Quando o “Projeto Desafio” iniciou sua parceria com as professoras da Escola de Aplicação, tivemos muitas reuniões polêmicas em que se discutia a manutenção ou o fim de práticas de sistematização da escrita que, a nosso ver, pouco influenciavam no aprendizado efetivo de transformação e emancipação de nossos leitores. Como exemplo, tínhamos no planejamento de sequências didáticas, aulas que se destinavam ao ensinamento de como utilizar o caderno. Os alunos realizavam muitas cópias da lousa ou cópias de enunciados dos livros didáticos para praticar a diagramação da escrita em folhas pautadas. Sabemos que alguns alunos apresentam dificuldade em desenvolver a motricidade fina e em organizar os registros de forma clara nas linhas do caderno. No entanto, exercícios pontuais ou em momentos de reforço poderiam ser capazes de suprir essa demanda de forma objetiva, ou seja, não era preciso aplicar aulas para todos os alunos sobre o uso do caderno.

Outra questão polêmica eram os instrumentos de sondagens que diagnosticavam apenas o nível de conhecimento do aluno sobre o sistema de escrita, muito pautados pela teoria construtivista, reduzindo as atividades a atos mecânicos contrapostos ao ideal da avaliação formativa voltada ao acompanhamento do processo de aprendizagem. Cabe aqui esclarecer que a consideração que supõe que as sondagens se tornaram instrumentos limitados não é uma crítica à pesquisa construtivista de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1989) e sim à transposição desta para a prática. É o uso das sondagens por parte de algumas escolas que se tornou reducionista, por isso, é significativo afirmar que a pesquisa de alfabetização sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças, que tem como marco conceitual a Teoria Psicogenética de Jean Piaget, foi um importante

capítulo na história da pedagogia e trouxe grandes avanços à mesma, disseminando um novo olhar sobre a alfabetização, para além dos métodos de ensino.

Contudo, ao utilizar um método de avaliação somente a partir das sondagens apoiadas na escrita, as professoras desconsideravam todas as outras esferas que interferem na aprendizagem dos alunos, como o próprio processo percorrido pelas crianças. Vista desta forma, a sondagem pautada apenas nas habilidades de escrita dilui os avanços das crianças que evoluem por outras vias, como aqueles não previstos pela avaliação. A partir deste entendimento e de intensas discussões no grupo de pesquisa, passamos a observar que a falta de um espectro mais abrangente de conteúdos neste instrumento de avaliação utilizado nas salas de aula interferia diretamente em nosso trabalho docente. Não tendo um instrumento para identificar as dificuldades que os alunos poderiam encontrar em outros aspectos da alfabetização, nós nos limitávamos a aprimorar a escrita dos alunos, em detrimento do trabalho com a oralidade e leitura (o que ainda acaba ocorrendo, mesmo após quatro anos do “Projeto Desafio”, devido nossa formação docente que, por vezes, não abrange tal discussão e à impregnação do trabalho de alfabetização pelo viés da sistematização escrita).

Com essas atividades e exemplos de debates travados no “Projeto Desafio”, tivemos a intenção de expor algumas reflexões acerca do trabalho diferenciado que se propõe planejar exercícios de leitura e escrita para os diferentes ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização. Ainda temos dúvidas quanto à adequação das estratégias de divisão dos grupos em níveis de leitura e escrita e como efetivar esse trabalho sem estigmatizar o lugar de saber em que as crianças se encontram. Por isso, durante os quatro anos de trabalho do “Projeto Desafio” e da aplicação do projeto de professores de ciclo, tivemos inúmeras discussões e fizemos muitas tentativas na elaboração de atividades com o intuito de aprimorar nossa metodologia, negociando e testando estratégias e não impondo verdades absolutas sobre as práticas docentes e a resposta dos alunos às atividades elaboradas e aplicadas.

Junto à metodologia sustentada pelo “Projeto Desafio”, tínhamos as entradas programadas e as intervenções personalizadas das professoras de ciclo e das professoras-pesquisadoras, bem como as reuniões semanais com toda a equipe de professores, que eram garantidas em cada ano do ciclo de alfabetização. Após cada dinâmica, como as apresentadas acima, as professoras se reuniam para repensar as estratégias e reorganizar os grupos de acordo com seus avanços ou dificuldades. Muitas vezes as metodologias do “Projeto Desafio” e do projeto de professores de ciclo estavam em conflito, principalmente pelas demandas de sistematização da escrita por parte de algumas professoras. No entanto, somávamos esforços para fazer com que as diferentes metodologias trabalhassem em conjunção e não apenas em confronto de hipóteses.

Para tanto, a organização e definição de uma grade horária que contemplasse todas as reuniões com a presença do coletivo inteiro de professores e as aplicações de projetos didáticos em todas as turmas partiram de um trabalho árduo do grupo docente e da direção da escola, mas que se mostrou essencial tanto para as discussões e reflexões coletivas, quanto para a constituição e concretização dessa atuação em equipe e desse grupo engajado na responsabilização coletiva da alfabetização de todos os alunos, do primeiro ao terceiro ano.

Além das reuniões por série, aconteciam às quartas-feiras pela manhã as reuniões de ciclo (professoras de classe, de educação inclusiva e professoras especializadas – artes, educação física, etc.), em que todas as professoras se reúnem com a orientadora pedagógica (algumas vezes contam também com a presença da direção), dividindo o turno em dois momentos: reunião de ciclo e reunião de área, nas quais se discutem currículo, práticas pedagógicas, projetos políticos, didáticos, metodológicos, eventos culturais, estudos de meio, situação singulares de alunos, famílias, etc.

Um grande avanço conquistado nas reuniões de ciclo diz respeito à articulação e sistematização do currículo. Antes de consolidar o trabalho de definir os objetivos mínimos e de transição para cada ano do Ensino Fundamental I, as professoras notaram que havia certos desencontros de conteúdo nos planejamentos, uma vez que elas não trabalham apenas com os livros didáticos. Enquanto uma professora do 2º ano desenvolvia atividades sobre elementos de textualização, os mesmos conteúdos eram vistos no 3º ano e novamente revistos no 4º ano. Ou seja, os conteúdos não avançavam e o currículo ainda estava fragmentado e dependente do planejamento individual de cada professor. Durante dois anos, o foco das reuniões do ciclo foi rediscutir os parâmetros curriculares e chegar a uma sistematização de objetivos por ano escolar.

Ainda numa perspectiva de se estabelecer um efetivo regime de ciclo, a Escola de Aplicação conta, ao final de cada ano letivo, com as designadas “reuniões de passagem”, nas quais as professoras do 1º ano conversam com as professoras do 2º sobre a situação de cada aluno, apresentando relatórios individuais, atividades desenvolvidas, diagnósticos, avaliações e materiais que receberam da Educação Infantil. As reuniões de passagem acontecem em todas as transições dos anos escolares (professoras do 2º se reúnem com as professoras do 3º e assim por diante). Essa prática garante um processo de fato contínuo, em que se pensa o desenvolvimento do aluno em períodos mais longos, com acompanhamento detalhado por toda a trajetória do ciclo.

Em parceria com o “Projeto Desafio”, todo o conjunto de professores (pesquisadores, de ciclo e de classe) discutiu a importância de se ter um portfólio de cada aluno para documentar e arquivar todo o processo de alfabetização e consolidação da alfabetização das crianças de 1º a 3º ano. A ideia é que cada aluno contasse com um portfólio completo, com relatórios, informações

relevantes a respeito de sua família e seu percurso pré-escolar, atividades e diagnósticos escritos, entrevistas, entre outros materiais para que todos os professores pudessem acompanhar sua trajetória e iniciar o trabalho de cada série embasados em seu histórico escolar. Esse projeto partiu da necessidade de exercer um regime educativo e pedagógico do EFI de fato como proposta de ciclo e não como séries isoladas, em que o professor do 1º ano, ao terminar seu trabalho, repassa seus alunos para o professor do 2º ano sem que este tenha elementos importantes para dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior. Acreditamos ser importante não interromper o andamento do processo de aprendizagem da leitura e escrita dos nossos alunos com a transição entre séries e a mudança do professor polivalente. Pensamos que a criação de um portfólio individual de cada aluno pudesse auxiliar essa dobradiça entre as séries e articular o trabalho dos professores de cada ano. No anexo B temos um modelo de portfólio de um aluno que ingressou em 2011 na Escola de Aplicação e foi acompanhado pelos pesquisadores do “Projeto Desafio” até 2014. O portfólio seguiu sendo preenchido e completo, o que temos anexo é só parte do trabalho que fizemos enquanto o “Projeto Desafio” ainda estava em aplicação.

Por fim, ainda nessa perspectiva de se concretizar um regime de ciclo, pensar em uma formação mais humana e democrática de escola e no intuito de incentivar à formação continuada dos professores, a Escola de Aplicação se propôs a organizar encontros semestrais com todo quadro docente (EFI, EFII e EM) em Fóruns de Desenvolvimento Profissional. Esta foi uma iniciativa de formação em serviço que possibilitou discussões sobre as relações entre pesquisa e o trabalho dos profissionais da escola. Partindo dessa premissa de que as necessidades e interesses formativos de todos se modificam ao longo de seu desenvolvimento profissional e de que o exercício cotidiano da profissão deve passar por um constante processo de avaliação e reflexão, o Fórum de Desenvolvimento Profissional teve por objetivos: i) propiciar espaço de desenvolvimento profissional por meio de divulgação, debate e reflexão sobre as práticas escolares na EA; ii) valorizar as diversas ações e fortalecer os vínculos entre os profissionais da Escola; iii) firmar a Escola como um centro de produção de conhecimento sobre educação escolar.

A experiência de acompanhar a nova função de professor de ciclo na Escola de Aplicação possibilitou uma importante reflexão sobre a dificuldade de romper com a lógica individual do trabalho e o esforço de se organizar coletivamente. A partir de nossas experiências enquanto professores-pesquisadores, entendemos que, mesmo em uma equipe já consolidada, que trabalha há tantos anos conjuntamente, a entrada de um segundo professor nas salas de aula pode intimidar e deixar alguns professores em situação desconfortável, como se aquele segundo adulto estivesse ali para controlar e inspecionar o trabalho do professor regente. Percebemos em alguns momentos

como foi difícil estabelecer uma parceria entre professores, sendo que o grande objetivo dessa união era dividir a responsabilidade da alfabetização de tantos alunos e compartilhar experiências e práticas. Transformar a lógica do trabalho individual é um processo que demanda tempo e respeito mútuo. Sabemos que o obstáculo que impede o trabalho coletivo não está posto diretamente pelos professores, mas corresponde a uma organização do trabalho oriunda do nosso sistema econômico, em que se dividir e competir são atitudes mais fáceis para controlar e produzir resultados imediatistas, respondendo a lógica de produção em série e de massa.

Contudo, a experiência na Escola de Aplicação nos mostrou que, quando se tem as condições necessárias para garantir a constituição de uma equipe de trabalho docente (salários e jornada adequados, boa estrutura física e financeira, empenho e participação de toda a comunidade, formação continuada para professores e alunos-pesquisadores, articulação entre a escola e a universidade, assegurando o tripé de pesquisa – cultura e extensão, etc.), o resultado é favorável e beneficia a todos – alunos, professores e a sociedade em geral.

2.2 O direito à diferença: a escuta sensível do professor-pesquisador na percepção das singularidades das crianças

Com o trabalho que desenvolvemos por meio da oralidade poética, procuramos refletir como acontece a recepção da literatura pelas crianças, quais são as mudanças de posicionamento subjetivo imbricadas pelas contações de história, pela poesia e pelas palavras endereçadas às singularidades de cada uma. Para isso, discutimos sobre a importância de uma escuta sensível, que possa aproximar o professor e estabelecer vínculo com esses sujeitos heterogêneos. O trabalho que promovemos a partir dessa escuta tem como ponto de partida e ponto de chegada o texto poético, ou seja, nossa abordagem com as crianças sempre parte de um vínculo com a literatura, tanto para compreender as demandas singulares de cada criança, como para projetar o próprio trabalho com a literatura no âmbito coletivo do grupo-classe.

Quando falamos de escuta, podemos nos remeter ao conceito da escuta psicanalítica. Compreendemos, contudo, que as contribuições da Psicanálise na Educação não devem ser vistas como modelos estratégicos a serem aplicados diretamente em sala de aula. Assim, para nós, o papel da Psicanálise na Educação não é oferecer métodos, dizendo o que está certo e errado no exercício docente e na sua relação com a criança, mas algumas hipóteses dessa área do conhecimento são capazes de nos mostrar as impotências de determinados modelos pedagógicos que poderiam partir

de outros meios, considerando as implicações de conceitos e teorias que contribuem para a compreensão do ato de alfabetizar. Portanto, a ideia não é transferir os conceitos da Psicanálise para o ensino de maneira direta e irrefletida. A ideia é mediá-los por meio das especificidades da prática pedagógica a fim de compreender que podemos nos debruçar nas articulações teóricas, tanto da Psicanálise quanto da Linguística e da Análise do Discurso para dar conta de uma abordagem tão complexa.

Em seu sétimo volume de artigos, *Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise*, Freud (1969) discorre sobre as técnicas psicanalíticas, mais especificamente sobre a manutenção da escuta clínica, esclarecendo que esta se baseia justamente em não querer notar nada em especial, oferecendo-se ao paciente como uma atenção flutuante: “[...] escutar e não se preocupar em notar alguma coisa” (p. 144). Contudo, alguns cuidados se mostravam necessários, uma vez que a verbalização de um paciente poderia ser associada à intenção que o analista tinha ao acompanhar o caso e à atenção que ele daria às suas falas, indo na contramão das associações livres que evocariam a “memória inconsciente” do paciente. Dependendo da conduta do analista no momento da escuta, o ato de verbalizar do analisando poderia ficar restrito a mecanismos de defesa, inibindo as formulações mais singulares e inconscientes.

Quando o analista se colocava na escuta de seu paciente sem um saber prévio e estruturador, a relação se tornava mais produtiva, atestando que as recomendações de Freud de deixar o paciente mais à vontade, não fixando tanta atenção aos sentidos diretos da conversa e as influências conscientes, propiciam mais momentos de não intencionalidade na interlocução. Para fisgar essas manifestações do inconsciente, dando mais valor ao jogo significativo do que ao alinhamento dos significados consensuais, o analista deve garantir a atenção flutuante, ou seja, ele não deve ficar preso ao solo firme e racional, mas sim estar atento às “vacilações” do paciente. Rosa (2006: 187) diz que no campo transferencial

[...] a escuta clínica implica que o analista suporte a transferência, ou seja, ocupe o lugar de suposto-saber sobre o sujeito – estratégia para que o sujeito, supondo que fala para quem sabe sobre ele, fale e possa escutar-se e apropriar-se de seu discurso. Esse campo permite uma relação que estrutura a produção do saber do sujeito, desde que o psicanalista renuncie ao domínio da situação e, pontuando e interpretando, possibilite a produção de efeitos de significação no sujeito: sujeito do desejo, engendrado pela cultura, mas que, em sua condição de dividido, pode transcender ao lugar em que é colocado e apontar na direção de seu desejo.

Através do ato educativo, a sala de aula também pode ser compreendida como um espaço de transferência, porém, como um espaço muito diferente do processo que ocorre dentro das clínicas psicanalíticas, principalmente porque o professor não se deve colocar no papel de psicólogo, mas

deve se relacionar com a criança por meio de seu papel de formador e transmissor de conhecimentos.

Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos só se dá a partir de relações humanas concretas, em que a escuta entre os sujeitos (professor-pesquisador e aluno) ocorra mutuamente. Essa metodologia da escuta ainda é muito incipiente nas escolas, atingindo pesos diferentes. Freud (1969) se deu conta de que seus pacientes deveriam ser ouvidos, mais do que estarem predispostos a ouvir o analista, quando uma paciente o interrompeu e pediu para que ele parasse de falar e a escutasse. Estabelecer essa escuta atenta e curiosa, capaz de captar as singularidades do falante a partir das emergências do desejo e do não dito, implica um deslocamento da posição narcísica, do lugar de mestre e de poder sobre o outro, ou seja, implica a necessidade de repensar a postura do professor em sala de aula. Na atual conjuntura, em que a preocupação mais emergente da escola – refletida por imposições das instituições governamentais – é que o professor seja disciplinador de crianças irrequietas e mantenha o controle da turma, sabemos do grande desafio que é abrir mão da “responsabilidade” de fiscalizar e atribuir sentidos de causa e consequência a atitudes indesejáveis de nossos alunos pela ótica de uma sociedade conservadora, para, em vez disso, sentar com as crianças e procurar compreender suas demandas singulares e suas complexidades.

Lacan (1979) ressalta a importância da atenção e da curiosidade do analista no momento da escuta. Elas levam-no a intervir nos momentos mais inesperados, que podem revelar algo novo, algo que impulse o paciente a pensar de forma diferente da que vinha pensando, que possa suspender suas verdades e ser capaz de surpreendê-lo. Muitas crianças chegam com ideias preconcebidas sobre sua capacidade de aprendizado, às vezes por conta de opressões e preconceitos já vividos, ou como no caso apresentado em nosso projeto de pesquisa, em que um aluno de sete anos dizia que não aprendia a ler porque tinha a cabeça ruim, pois, segundo sua mãe, um fogão havia caído em sua cabeça quando era pequeno. A criança aprende a internalizar o que pensam os adultos, suas concepções a respeito dela própria, e, assim, pode encontrar dificuldade para se desvincular desse discurso. Se não houvesse um momento de escuta, com este aluno e com sua família, o professor-pesquisador não teria percebido a complexidade de sua relação com os livros e as atividades propostas em sala de aula.

O que queremos dizer é que a escuta deve fazer parte do cotidiano escolar e das pesquisas ali desenvolvidas, ou seja, é parte constitutiva dessa metodologia que defendemos, tanto da pesquisa participante como de ensino, mas deve ser pensada de maneira em que se abra um espaço de

interlocução com a criança a partir de uma relação permeada por textos literários, pela função poética sobre a qual discorreremos no capítulo anterior. Ou seja, não pretendemos (nós, professores-pesquisadores) nos portar como psicanalistas, pois, como já dissemos, sala de aula não é clínica. Por isso, na intenção de se diferenciar conceitualmente do que definimos aqui como escuta psicanalítica, pretendemos destacar que nas escolas ocorre um processo possível de ser conceituado como escuta pedagógica. Apesar de todas as diferenças com a escuta psicanalítica, a escuta pedagógica ainda se estabelece por meio de relações intersubjetivas que, em nosso entendimento, dependem da compreensão de conceitos da Psicanálise, como a noção de transferência e a necessidade do deslocamento de uma posição narcísica para uma posição de reconhecimento da alteridade como lugar do saber.

A escuta psicanalítica envolve a relação de um indivíduo com outro, do paciente com seu analista, cuja prática ocorre dentro do contexto clínico. Já na sala de aula, temos um professor para trinta alunos, no entanto, o que chamamos de escuta pedagógica não deve ocorrer apenas em momentos coletivos, de conversa ou discussão com o grupo-classe, mas essa escuta apurada deve ocorrer também em momentos individuais ou em pequenos grupos, a partir da leitura de um texto literário, do relato de uma história, de um jogo ou brincadeira, de uma atividade voltada às demandas singulares de cada aluno. Para isso, é imprescindível a presença de um outro profissional. Sem a ajuda de um professor-auxiliar ou de um professor-pesquisador, o professor regente não é capaz de perceber e ouvir todos os alunos de sua turma.

Consideramos, em contrapartida a esses termos implicados na Psicanálise, que os jogos de linguagem (trava-línguas, canções, parlendas, etc.) possibilitam à criança “uma absorção de escrituração, rastros que ficam na memória. Os recursos estéticos presentes nesses jogos, como aliterações, assonâncias, paralelismos, podem constituir uma escrita psíquica que funciona inconscientemente ou conscientemente a partir de seu domínio e de seu manejo explícito” (NANCI, 2013: 26). É a partir de jogos e brincadeiras com os textos poéticos que estabelecemos nossa relação de alteridade, de escuta sensível e de auxílio à criança para que ela possa se reposicionar diante dos desafios de aprender a leitura e a escrita alfabética.

Vale ainda ressaltar que a relação subjetiva entre professor-pesquisador e criança não pode ter uma função passiva. O ato de educar coloca o sujeito em movimento, em processo de descobrimento do mundo e da cultura e conseqüentemente faz emergir desejos, impasses, angústias que muitas vezes só conseguem se manifestar em momentos de associações livres e falas não intencionais. É com a palavra endereçada à criança, de maneira que se possa estabelecer um

vínculo efetivo, que a mediação entre o sujeito e o outro poderá se realizar. O trabalho de escuta e análise, segundo Lacan, é a emergência de uma palavra *verdadeira*, que em sua essência possa se agarrar ao outro.

A possibilidade de construir laços sociais se deve à estrutura que nos faz humanos. A linguagem, a fala e o discurso nos processos de transmissão são responsáveis por ligarem um sujeito ao outro:

Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se uma prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social (KUPFER, 2001: 35).

Como considerado acima, o professor se vê em sua sala de aula obrigado a lidar com um “mal-estar” no ambiente escolar, onde muito se fala de indisciplina, dispersão, falta de interesse pelas atividades desenvolvidas em classe, etc. Assim, julgamos que a escuta pedagógica pode estabelecer laços entre a figura do professor-pesquisador e da criança, possibilitando uma leitura subjetiva dos discursos. Observamos que, muitas vezes, não há espaço para as subjetividades na escola, principalmente para subjetividades de crianças que não se comportam dentro das regras pré-estabelecidas no ambiente escolar. A partir de um discurso estereotipado, estas crianças são vistas como “impossíveis” e colocadas à margem do cotidiano escolar, desresponsabilizando os professores que deveriam acompanhá-las. Em alguns momentos, os professores necessitam renunciar ao domínio da situação para a emergência de sujeitos de desejo na relação professor-aluno.

Meirieu (2002), filósofo francês, diz que o momento pedagógico da sala de aula se dá quando o professor reconhece a resistência do aluno ao projeto educativo que está sendo proposto. Crer em uma ação pedagógica emancipatória, na possibilidade de se deixar emergir as diversas subjetividades presentes em uma sala de aula, é também reconhecer a contradição da ação pedagógica, que, segundo Meirieu, é o trânsito entre a emancipação e a domesticação do outro. Querer ensinar algo ao outro requer a clareza de que o outro pode resistir, e isso não significa que depois ele não pode se interessar e acreditar nas possibilidades de aprendizado que o professor tem a oferecer. A oportunidade de perceber que o aluno pode se mover com outras estratégias é o momento chave para reposicioná-lo a querer aprender, a se interessar pelos textos poéticos que estão sendo propostos. E é por isso que ressaltamos a necessidade de se ter um material diversificado, com variedade de gêneros poéticos e variedade de propostas de como abordá-los em sala de aula, para que os alunos que não se mobilizam e não se sensibilizam de prontidão no

envolvimento com os textos poéticos, tenham a possibilidade de se encantar por outros meios, já que

nunca saberemos como reagirão nossos alunos ou as crianças que nos são confiadas. Não sabemos, porque a aventura que vivemos com eles nunca foi vivida por ninguém antes de nós, pelo menos dessa maneira, e que seria errado acreditarmos, portanto, que alguém pudesse teorizá-la por nós. Isso acontece porque a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares [...] (MEIRIEU, 2002: 267).

Escutar e falar fazem parte do processo educativo, e em consequência das pesquisas neste campo, compreendemos a necessidade de criar ferramentas para se aproximar do outro e trabalhar com a diversidade e a heterogeneidade presentes nas salas de aula. Nas palavras de nosso orientador do “Projeto Desafio”, Claudemir Belintane, o professor-pesquisador, com o seu psiquismo e modelo de outro, deve saber redimensionar o seu outro interno para compreender os outros reais. Falamos aqui da necessidade de desenvolver uma alteridade ancha, capaz de compreender o outro e reconhecer aos poucos que a escuta de sua fala é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos, com os diversos discursos que nos constituem. Contudo, reconhecemos também não ser tarefa fácil lidar com essa alteridade, assim como Larrosa (2003) nos adverte em relação à visão adultocêntrica que temos da infância, pois ainda enxergamos as crianças como “seres selvagens” das quais nada podemos capturar e identificar. Portanto, o que ocorre no campo educacional é uma relação arrogante com as crianças. Já que não conseguimos renunciar ao poder, agimos a partir de atos totalitários, não nos deixando aproximar do “enigma da infância”, mantendo-nos cada vez mais distantes da compreensão desse imprevisível da criança. Faz parte de nosso desafio nos reposicionarmos subjetivamente diante desse outro e pensar em estratégias amplas para despertar o desejo de aprender nas crianças.

Portanto, conviver com as diferenças dos diversos atores sociais de nossa pesquisa requer uma compreensão das singularidades das crianças. A fim de garantir tal percepção, a escuta, enquanto prática metodológica de pesquisa e de ensino, precisa se orientar para captar os traços de cada sujeito e as hipóteses de cada uma delas, possibilitando que ela se expresse das mais diversas formas (contando uma história, desenhando, brincando), para manifestar e implicar seu desejo. Retomando o que dissemos no item anterior, acreditamos ser bastante proveitoso o trabalho com as “palavras espertas”, as brincadeiras com a linguagem, com o *nonsense*, capazes de desencadear o encaixado e de despertar o gozo e o lúdico no processo de aprendizagem das habilidades languageiras. Entre um jogo estético e outro, uma brincadeira com parlendas ou adivinhas, entre um comentário e outro sobre a ação de um personagem de uma narrativa, a criança vai estabelecendo

um contato mais rico e verdadeiro com o professor-pesquisador, abrindo um espaço valioso para perceber suas singularidades. Podemos elucidar um momento dessa escuta sensível com um caso interessante que vivenciamos no projeto de pesquisa em questão, mas antes é importante considerar que este caso também nos ajuda a entender a dupla função do professor-pesquisador e a dupla função metodológica que exercemos enquanto profissionais da área de educação. No caso a seguir, com o aluno José¹⁶, nós contamos a história, ensinamos como recontá-la, pedimos para que, individualmente, o aluno a retome de memória e conte com suas palavras, nós registramos o relato e o analisamos para identificar os traços subjetivos importantes de serem considerados no trabalho pedagógico a ser desenvolvido com essa criança. Ou seja, temos aqui um bom exemplo da confluência das metodologias sobre as quais discorreremos neste capítulo: a metodologia de pesquisa, participante e interventiva e a metodologia de ensino, com a prática de escuta pedagógica e manejo da heterogeneidade.

Portanto, em nosso manejo didático envolvendo a oralidade poética, trabalhamos um conto acumulativo angolano chamado “História da coca” com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I. Coca é uma galinha d’angola que é encontrada no mato por um menino que resolve mostrá-la a sua avó. Esta, por sua vez, mata a galinha, prepara o jantar e come tudo sozinha, deixando apenas o angu para o neto. O menino fica com raiva, e a história toda começa, permeada por canções que descrevem as ações do menino. Dias após a contação oral (sem suporte gráfico) da professora-pesquisadora, pedimos para que algumas crianças recontassem com suas palavras a história ouvida. Geralmente, as crianças dessa faixa etária (cinco/seis anos) recontam a história de forma bem resumida, sem acrescentar tantos detalhes, com certa pressa para acabar logo. Nosso relato de caso mostra o oposto do que acontece na maioria das vezes. Abaixo temos o relato do aluno José, transcrito do oral:

Pesquisadora: *Você pode me contar a História da Coca? Eu gosto tanto dela, mas faz tempo que ninguém me conta...*

José: (balança a cabeça, dizendo que sim e inicia): *era uma vez um menino que adorava passear pelo bosque, pela floresta, tipo isso, né... Aí o mato deu pra ele tipo uma galinha, a Coca, né. Aí o mato deu pra ele a Coca e ele ficou contente e deu pra avó dele e foi passear pelo bosque. Aí ele ficou com muita fome e voltou pra casa. Então daí quando ele fez isso, ele chegou na casa e*

---

¹⁶ Todos os nomes das crianças aqui apresentados são pseudônimos criados para preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

disse assim: vó, cadê a minha coca, eu queria comer um pedacinho dela. A avó respondeu: Não fique muito chateado, porque ao invés disso eu posso te dar um presente. Qual é o presente, disse o menino. É um prato quentinho de angu que eu coloquei 40 minutos no fogão. Mas o menino ficou com tanta raiva que ele jogou na parede e disse: eu não vou comer esse angu, porque não estou com fome. E ele foi passear de novo no bosque, mas depois ficou com fome de novo e então voltou pra casa e foi cantando até chegar em casa. E disse assim: vó, cadê meu angu? A avó respondeu: lembra quando você jogou na parede? Ela comeu tudo. A parede disse: não fique muito chateado que eu vou te dar um sabão. Ele pegou o sabão e ficou pensando, pensou e pensou o que ele ia fazer com aquele sabão. Aí depois de pensar até seu cérebro explodir viu uma lavadeira lavando roupa sem sabão. Então daí ele disse assim: só vou dar o sabão se você me der 15 reais. Aí como a lavadeira era rica, ela deu os 15 reais e o menino deu o sabão. Mas ele foi brincar e caiu na lama, e precisava muito daquele sabão. Aí ele voltou pra conversar com a lavadeira e disse assim: ó lavadeira, cadê meu sabão meeeu!!! Não acredito que você gastou tudo. A lavadeira disse assim: “me desculpe, me desculpe”, eu sou meio idiota que deixei o sabão na água por 15 minutos que ele gastou tudo. Mas não fique tanto chateado, eu vou te dar uma navalha. Aí o menino foi andando por aí e encontrou um cesteiro fazendo a cesta tão bonitinha com os dentes!! Então daí o cesteiro disse assim: posso emprestar essa navalha? O menino disse: tenho uma condição pra dar essa navalha. Só se você ir lá pra China comprar uma lanterna. Então como o sistema era muito rápido, ele foi lá pra China em 5 minutos e voltou. Então daí o menino deu a navalha. Aí ele foi lá passear no bosque, mas ele ficou tão velho, mas tão velho, que a barba dele já tava crescendo. É que ele tomou um tratamento pro bigode ficar desse jeito. Ele voltou pra conversar com o cesteiro pra tirar a barba: então cesteiro, cadê minha navalha? Não acredito que você quebrou minha navalha, você tá cego? Olha como tá grande minha barba. O cesteiro respondeu: mas não fique tanto chateado, meu senhor menino. Que ao invés dessa coisa que eu fiz, vou dar um cesto bonitinho que eu fiz com a sua navalha. Então ele aceitou a cesta. Aí como ele aceitou a cesta, então o menino foi lá e foi lá na padaria porque ele queria um pãozinho, e viu o padeiro colocando os pães no chão. E disse assim: Nossa, padeiro, que coisa nojenta!! O padeiro disse: ah desculpe, mas vou te dar um pão... O menino respondeu: eu não! Tenho nojo dos seus pães. Mas eu vou te dar uma cesta. Mas só uma condição meu chapa, eu quero que você vá até o outro lado da cidade, ou melhor, até o fim do mundo pra você me dar o melhor pão da cidade. O padeiro foi lá e chegou rapidinho. E ele resolveu pegar o cesto da melhor maneira possível: quebrar a porta da China, do avô dele, porque fazia tempo que ele não abria a porta né... Já viu... Então ele saiu da padaria e

viu uma moça com quase 75 milhões de anos, bem velhinha, (é que eu to contando de outro jeito!!) E ele viu a menina tomando chá puro, sem açúcar e então daí o menino... a moça viu o menino com o pão. Aí a velhinha disse assim: ei, você pode me emprestar o pão? O menino falou: Só com uma condição, minha chapa. Já escreveu?? Colocou chapa aí? Aí a velha perguntou qual era a condição meu querido chapa. O menino disse pra ela ir no planeta “mate” (Marte). Aí a velhinha foi com um foguete até o planeta e voltou com uma aguinha gostosinha pro menino e ele deu pra ela o pão. Então daí a senhorita disse assim: você tem dinheiro? O menino disse assim: não. Então daí como o menino disse não a velhinha disse outra coisa: então você vai ter que dar dez reais. O menino perguntou por que, e ela disse: sabe a lavadeira que você pediu 15 reais. Então, ela é minha. Agora você vai ter que ir até a padaria, trabalhar com o padeiro e ganhar os 10 reais. Então o menino já estava suado de tanto trabalho que ele estava fazendo, que ele estava tão bravo que virou o menino Hulk. Ele era tão grande que foi até o espaço e começou a bater nas coisas. Aí o Jesus pegou o menino e quebrou ele inteiro.

Pesquisadora: *ué, mas o menino não canta uma música?*

José: *ah é, então o Jesus juntou os pedaços do menino e eles viveram felizes para sempre!*

Pesquisadora: *Acabou?*

José: *Sim, agora você pode me pagar pela minha história.*

Foi a partir desse reconto riquíssimo em estripulias e ambiguidades que começamos a compreender melhor o desempenho de José no convívio escolar. Trazendo fortes elementos de subjetividade, o aluno conseguiu recriar a narrativa, sem cindir com o encadeamento da história da Coca, surpreendendo-nos com sua capacidade de autoria e criatividade. O que se mostrou relevante foi a escolha dos elementos que procurou evidenciar e ressaltar em sua contação. Em momento algum, José utilizou a música da história para recuperar as ações do menino. Já que a narrativa é um conto acumulativo, muitas crianças se pautaram pelos versos na busca de sua memória oral, cantando novamente aquilo que se apegam mais rápido a nós (o ritmo e cadência):

Moça, me dê meu pão,
Pão que o padeiro me deu.
O padeiro vendeu meu cesto
Cesto que o cesteiro me deu.
O cesteiro quebrou minha navalha,
Navalha que lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão,
Sabão que parede me deu.
Parede comeu meu angu
Angu que minha avó me deu.

Minha avó comeu minha coca.
Coca, recoca que o mato me deu.

Contudo, José fez sobressair em sua história a relação dos personagens com dinheiro e com a posse dos materiais, que não existiam na narrativa inicial. Com o conhecimento que temos sobre a família, podemos entender a referência constante ao dinheiro não apenas durante sua contação de histórias, mas também no dia a dia em sala de aula e no comportamento com as crianças (José não empresta nada do seu estojo, não partilha os jogos que pega na escola, pede dinheiro para professoras, funcionários e amigos, impõe regras e segrega crianças em suas brincadeiras). Sua mãe nos disse sobre a dificuldade financeira que enfrentam e nos contou que leva José para jogar na loteria semanalmente por acreditar que ele é uma criança de muita sorte e que essa seria a única salvação para as dívidas da família.

Mesmo que esse caso estivesse mais próximo do trabalho de análise do sujeito, no campo psicanalítico, a fim de tentar desviar a atenção obsessiva do menino por dinheiro, tivemos que desenvolver estratégias pedagógicas que trouxessem a criança para o mundo infantil (do qual nós, adultos, a tiramos), e isso só foi possível a partir dessa escuta e visibilidade à voz da criança. Como já dissemos, essas estratégias pedagógicas envolvem o texto literário como ponto de partida e chegada no trabalho com o aluno. Sabendo que a criança se encanta com aquilo que ela não experienciou, com o fantástico daquilo que ela desconhece, é papel da escola fugir do cotidiano e do mundo adulto que a obrigada ser menos criança.

Outros casos interessantes em sala de aula nos auxiliam na reflexão sobre a metodologia de pesquisa participante e de ensino, nos mobilizando a elaborar atividades e estratégias para lidar com crianças que destoam e necessitam de uma atenção especial, aplicando-as em intervenções personalizadas. A hipótese que levantamos e que já comentamos acima é que esta escuta, partindo do trabalho com a oralidade poética, propicia uma ambiência afeita aos posicionamentos subjetivos dos alunos, evocando uma memória de histórias e textos que os tocam e podem emergir em momentos que o inconsciente esteja mais livre, possibilitando ao professor uma percepção detalhada das singularidades que surgem nos momentos de trabalho individual. Sem dúvida, essa escuta e percepção também podem ocorrer na sala de aula, com o conjunto dos alunos, mas estar diante de trinta alunos exige uma dinâmica bem distinta do acompanhamento individual ou em pequenos grupos. O olhar do professor fica dividido o tempo todo, atentando ao comportamento de muitas crianças simultaneamente, por isso, acreditamos que as intervenções personalizadas são práticas necessárias no processo de alfabetização.

Para que essas intervenções personalizadas ocorram e a metodologia proposta para o manejo da heterogeneidade funcione, a presença de um professor-pesquisador (um segundo professor em sala de aula) é imprescindível. Além disso, na pesquisa participante, os estudos de caso se desenvolvem em momentos individuais como nas intervenções personalizadas, propiciando ao pesquisador um vínculo importante com o aluno para a percepção de elementos significativos de análise, como este relato de caso que apresentaremos a seguir.

O aluno Caio chegou à escola já com muitas dificuldades em participar das aulas, em fazer amigos, em nomear palavras e aprender as letras. Após as avaliações iniciais, ainda no primeiro trimestre, a professora-pesquisadora da turma começou, uma vez por semana, a trabalhar individualmente com este aluno. Os primeiros encontros foram muito difíceis, de certo o classificariam como “caso impossível”, pois apresentava muita resistência às intervenções e quase não respondia ao que perguntavam. Foi preciso grande sensibilidade da professora para captar no dia-a-dia aquilo que poderia entusiasmar e despertar prazer no trabalho com os textos literários. Com o tempo, percebemos que ele gostava muito dos sabiás-laranjeiras e bem-te-vis que pousavam na janela da sala de aula. Conseguimos levantar um vasto repertório de poesias e lendas que falavam das aves brasileiras. A partir dessa inserção no universo de narrativas, o relacionamento se tornou afável e muito produtivo.

Caio passou a se interessar por brincadeiras com rimas e a se divertir com as parlendas de escolha, uma em especial, a qual contava com a figura de um pássaro: “Suru bico, bico, bico/ quem te deu tamanho bico/ foi a velha açucareira/ que andou pela ribeira/ procurando ovinhos de perdiz/ para o filho do juiz/ que estavam presos pelo nariz” (no final, cutucávamos o nariz da criança para achar os ovinhos). Começamos a desenvolver atividades de origami com narrativas e lendas, como os tsurus (grous, que no Japão significam felicidade). Elaboramos uma longa sequência didática com diversos temas e histórias que pudessem enlaçar a criança no mundo literário e consequentemente no universo letrado a partir do que percebíamos nas suas manifestações de desejo (pássaros e origamis). Algumas atividades funcionavam e traziam ótimos resultados, e outras nem tanto.

Depois das férias escolares, notamos que Caio havia retornado muito apreensivo e angustiado, não demonstrando mais ânimo como antes e se envolvendo em muitos casos de agressão relatados por outras crianças. Em um trabalho sobre a Lenda da Tanabata, conto japonês que explica o festival das estrelas, em que as pessoas penduram no bambu desejos e pedidos, propusemos aos alunos que escrevessem seus desejos. O aluno Caio escreveu: “so onibus – infinito

ônibus de viagem” e desenhou uma tabela com diversos nomes de empresas de ônibus: Andorinha, Cometa, Util, 1001, Reunidas, Catarinense, Itapemirim, Águia Branca, Garcia, Prata, etc. Durante as intervenções personalizadas, Caio falava muito de seu pai, que ele o visitaria no fim de semana e chegaria de ônibus na rodoviária. Assim, percebemos que o pai estava fora de casa, morando em outra cidade, e compreendemos, então, o motivo pelo qual tantos ônibus apareciam em seus desenhos e em sua fala:

FIGURA 17. Desenho do aluno Caio

Curioso notar que Caio apresentava muita dificuldade na escrita, não conseguia estruturar sentenças simples e quase não grafava sílabas complexas:

FIGURA 18. Atividade escrita do aluno Caio

Porém, em todos os registros que constam nomes de empresas de ônibus, a ortografia estava correta, até de palavras complexas, como andorinha (com encontros consonantais e dígrafos nasais). Em algumas atividades, em vez de escrever seu sobrenome no campo específico para se identificar, ele escrevia: Caio Andorinha. Todo o trabalho com pássaros vinha à tona em suas narrativas, mas confundindo-se com a empresa de ônibus e a partida de seu pai. Ao escutá-lo, já era perceptível a todos a dificuldade que enfrentava em lidar com a separação paterna. Escolhemos, então, histórias que tratassem da vida familiar, como a Bruxa Salomé (mãe que cuida sozinha de seus sete filhos), o pequeno Polegar e João e Maria (crianças abandonadas pelos pais pobres, que não tinham mais condição de criá-los). Ao trabalhar com essa rede textual cheia de elementos que poderiam evocar um posicionamento subjetivo do aluno, percebemos que Caio começava a se interessar cada vez mais por histórias mais longas (antes não queria ouvir narrativas demoradas), desenhava os personagens sem acrescentar a imagem de ônibus e apresentava mais prontidão ao receber uma proposta de atividade. Ou seja, a escolha de histórias que se aproximaram do aluno, que puderam trazer elementos de identificação e de subjetivação, foi fundamental para trabalhar suas singularidades e entaves no processo de alfabetização.

Como parte de nossa metodologia, a partir desse momento, as intervenções personalizadas com Caio contavam com outros alunos, para estimular o convívio e o estreitamento de laços afetivos com outras crianças, já que ele não conseguia se inserir nos diversos grupos de amigos que se formavam, pois todos reclamavam de sua atitude. Em pouco tempo, Caio estava engajado em mudar seu comportamento, aceitando melhor sua condição e estabelecendo vínculos com outras crianças.

Sem a escuta apurada, sem esses efeitos retroativos com a cadeia significativa apresentada, não conseguiríamos pensar em um trabalho efetivo com esse aluno. Portanto, compreendemos que a escuta pedagógica deve complementar a ação do professor no processo de alfabetização de seus alunos. Nós procuramos planejar diagnósticos iniciais bem detalhados, apoiados no tripé da oralidade, leitura e escrita, e escutar de maneira sensível os alunos, para assim, projetar o trabalho com a literatura e investir em seus reposicionamentos subjetivos diante o desafio de ler e escrever.

Além dessas preocupações com os aspectos singulares de cada aluno, procuramos tomar cuidado em não reificar a literatura, esquecendo-se de seu caráter subjetivo. Em nossa abordagem com os textos poéticos, buscamos pensar a literatura como um direito das crianças à fruição de todas as criações de toque poético, como defende Antonio Candido (2004). A literatura nos ajuda a viver, nos ajuda a lidar com a morte, com as perdas, com a vida e sua extensão, põe o sujeito no

mundo e estabelece laços profundos do sujeito com o mundo. A literatura ajuda no estabelecimento de vínculos, do sujeito consigo mesmo e com os outros. Sem a ficção, sem a literatura como formação dos seres humanos, não damos conta de compreender a complexidade da vida, por isso ela se torna um direito:

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004: 174-75).

O entendimento do caráter subjetivo da literatura e do direito de todos terem relação de fruição com a arte é condição para que consigamos romper com a tendência escolar de instrumentalizar a literatura e didatizar as experiências das crianças com a estética literária. Além de se pensar a literatura em sua função de construir objetos autônomos como estrutura e significado e de pensar a literatura como manifestação de emoções e visões de mundo dos indivíduos e grupos, Candido (2004: 176) explicita uma terceira função da ficção criada pelo e para o homem: a literatura como forma de conhecimento (do mundo, do outro, de si mesmo), inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Com essa terceira face da literatura, podemos pensar na apropriação que as crianças fazem das histórias que trazemos para a sala de aula. No início da formação das crianças enquanto leitores fluentes e autônomos, a escolha que fazemos dos textos que irão compor o repertório da turma deve ser cuidadosa e responsável, já que é também na literatura e nas histórias ouvidas que a criança busca se identificar e compreender sua existência. A criança precisa se reconhecer no outro pela diferença (na relação de alteridade), mas também precisa se reconhecer pela semelhança e, quando ela não se sente representada nas narrativas dos textos literários e/ou na composição do material didático e de suas propostas, a criança não se encontra e não se sente parte desse processo. Por isso, acreditamos ser de suma importância a diversidade de histórias que serão contadas e trabalhadas em sala de aula, para que se contemple a diversidade cultural e social de nossas crianças. Acima, vimos alguns reposicionamentos subjetivos dos alunos Caio e José, que de certa forma se sentiram contemplados pelas narrativas abordadas em aula no momento em que puderam se colocar e se expressar livremente. A manifestação de seus desejos ajudou na escolha dos textos poéticos que seriam trabalhados com o grupo. Sem essa flexibilidade e capacidade de buscar uma literatura ampla e diversa, podemos restringir o direito à fruição da arte e da literatura para nossos alunos em

processo de alfabetização. É sobre a necessidade dessa flexibilidade e capacidade dos professores alfabetizadores em compreender as demandas dos alunos que falaremos no item a seguir.

Ao ouvir os relatos das professoras sobre esses casos de intervenções personalizadas e enquanto orientador do projeto de pesquisa, Belintane (2013) apontou para a necessidade de nos oferecermos como *ponto-de-giro*, como um *outro* sutil, predisposto a ouvir e a buscar a palavra de cada criança até que ela mobilize seu desejo em prol de uma subjetividade que aceite o jogo literário como um campo para onde poderá trazer suas expressões e, como consequência, ingressar na leitura e na escrita com entusiasmo. A necessidade de um reposicionamento subjetivo também por parte do professor pode se caracterizar como parte de nossa metodologia de pesquisa participante com intervenções na metodologia de ensino praticada nas turmas de alfabetização. Ao nos oferecermos como *ponto-de-giro*, reconhecemos que é preciso reformular o modo como nos colocamos diante da pesquisa, dos sujeitos pesquisados e do cotidiano escolar (envolto a uma trama complexa de relações e poderes).

2.3 O professor como *ponto-de-giro*

Ao reconhecer as diferenças da prática psicanalítica e da prática docente, percebemos a necessidade de criar outros termos (cunhados em nosso projeto pelo Prof. Claudemir Belintane) que, por mais que se aproximem dos conceitos já estabelecidos pela Psicanálise, devem ser melhor aplicados no âmbito educacional. Porém, vale lembrar que essa preocupação não é meramente pró-forma e, sim, de indicar o cuidado para que a sala de aula não seja concebida como clínica. Portanto, este capítulo pretende demonstrar ainda, algumas hipóteses e ações propostas como práticas metodológicas de pesquisa e de ensino por parte do “Projeto Desafio” no que diz respeito ao desenvolvimento da escuta pedagógica (que aqui ampliaremos ao conceito de *ponto-de-giro*) e dos acompanhamentos individualizados. Essas propostas metodológicas são responsabilidades tanto dos pesquisadores envolvidos em uma pesquisa qualitativa, como da equipe de professores que cumprem com as demandas do processo de alfabetização. O desdobramento dessa metodologia parte de uma troca constante entre a pesquisa e o ensino e não progrediria sem a implicação de um trabalho mútuo dos professores-regentes junto aos professores-pesquisadores.

Como dissemos na introdução, o projeto de pesquisa em questão é um estudo longitudinal que prevê o acompanhamento de turmas de séries iniciais do ciclo de alfabetização por quatro anos. Assim, além de acompanhar as turmas, ao mesmo tempo, procura intervir, tratando-se de uma pesquisa-ação ou pesquisa participante, ouvindo alunos (em conjunto com seus professores) e

ministrando atividades alternativas até que eles consigam atingir o domínio das habilidades previstas para a média de sua turma.

As salas de aula do Ensino Fundamental I (EFI) apresentam uma situação de heterogeneidade ainda mais complexa que nos anos seguintes, uma vez que as crianças chegam de diferentes pré-escolas, portando uma variedade de repertórios e conteúdos já assimilados. Algumas já chegam lendo e escrevendo, outras mal conhecem o alfabeto. Para se ter uma ideia da situação de heterogeneidade inicial do EFI, uma das premissas de nossa metodologia é diagnosticar de maneira detalhada as três turmas já no início do período letivo. Feito isso por meio de instrumentos de avaliação que contemplassem aspectos da oralidade, da leitura e da escrita, em contraposição às habituais sondagens transpostas da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989), evidenciamos os seguintes quadros para a situação de entrada do aluno no universo letrado. Os dados da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP¹⁷ apresentados abaixo nos ajudarão a compreender essa heterogeneidade dos grupos de primeiro ano do EFI:

TURMA 1			TURMA 2			TURMA 3		
Nível	Março	Maio	Nível	Março	Maio	Nível	Março	Maio
1	07	10	1	15	17	1	13	16
2	16	18	2	08	13	2	11	16
3	14	16	3	11	16	3	14	18
4	07	06	4	09	12	4	09	13
5	11	10	5	05	08	5	06	08
6	02	06	6	04	08	6	03	07

TABELA 5. Dados coletados de três turmas do EFI da Escola de Aplicação da USP

A tabela mostra quantos alunos em cada turma, entre os meses de março e maio, estão inseridos nos níveis descritos a seguir e são capazes de:

---

¹⁷ Este diagnóstico incide sobre habilidades de leitura, entretanto as decisões para preencher cada item também foram reforçadas por análise de escrita dos alunos.

NÍVEL 1: reconhecer (nomeando) as letras do alfabeto, mesmo sem saber suas funções na constituição da sílaba.

NÍVEL 2: dominar a funcionalidade do alfabeto na constituição das sílabas simples - domínio da estrutura canônica (ou simples: consoante vogal - CV) durante a leitura, mesmo que o aluno não consiga reconhecer a palavra que leu. Em síntese, identificaria as sílabas simples em sua leitura; em sua escrita seria capaz de grafar uma sílaba simples e lê-la sem soletração (em uma palavra como LATA, leria as duas sílabas, LA e TA, mesmo que não conseguisse identificar o sentido da palavra).

NÍVEL 3: ler palavras escritas em rébus – o aluno seria capaz de ler uma palavra formada a partir de rébus acrofônico, ou seja, a partir de uma sequência de imagens, seria capaz de recortar as primeiras sílabas dos nomes dos objetos representados e juntá-las para formar uma palavra. Como no exemplo abaixo:

mala   cavalo   coração -   palavra encontrada: **macaco**

NÍVEL 4: ler palavras simples, de estrutura canônica (consoante vogal – CV), identificando o sentido da palavra.

NÍVEL 5: ler palavras complexas, com dígrafos e encontros consonantais, ou seja, o aluno seria capaz de extrair som e sentido de palavras propostas, tais como: milho, manhã, praça, banco, escola, etc.

NÍVEL 6: ler compreendendo o sentido de uma frase simples, ainda que o processo não seja fluente.

Diante desse quadro, é possível notar o tamanho desafio que é alfabetizar crianças que chegam à escola com conhecimentos tão distintos de leitura e escrita. Portanto, foi necessário desenvolver uma metodologia que lidasse com a heterogeneidade das turmas e com os diferentes ritmos de apropriação dos conteúdos. Como o “Projeto Desafio” propõe uma investigação sobre questões de avanços e entraves na aprendizagem dos alunos no campo da linguagem, bem como procura lidar com a heterogeneidade intrínseca ao processo educacional, os pesquisadores participantes devem cumprir o papel de professor-pesquisador, ou segundo professor, desempenhando assim, uma dupla função: a pesquisa (de observar, registrar, entrevistar, investigar) e o auxílio (desempenhar funções pedagógicas a partir do que descobre na pesquisa), caminhando

junto à ação crítica. Com a presença desse segundo profissional, conseguimos pensar em práticas metodológicas que contribuíssem para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, de acordo com as demandas de cada aluno. Por exemplo, enquanto o professor conduz uma atividade para a turma toda, o professor auxiliar pode aplicar uma proposta diversificada daquela desenvolvida em sala para o aluno que, já nos diagnósticos iniciais, evidencia descompasso aos objetivos mínimos postos para o ano, retirando-o do grupo com o intuito de trabalhar individualmente. Imaginemos a seguinte situação: a aluna Maria apresentou nas avaliações diagnósticas iniciais grande dificuldade em ler sílabas complexas, então o professor-pesquisador elaborou atividades que tratassem desse entrave, aplicando-as em um momento que a aluna pudesse sair da sala de aula e participar da proposta diferenciada, sem prejudicá-la no coletivo.

Chamamos essa prática de intervenções personalizadas, para substituir o termo “atendimentos”, que utilizávamos inicialmente. São nesses momentos de acompanhamento individualizado que podemos ter um olhar focado nas singularidades dos alunos e desenvolver a escuta pedagógica apurada, da qual falamos anteriormente, que capte seus posicionamentos subjetivos. Para isso, segundo Belintane (2015, no prelo), o professor tem que se colocar como *ponto-de-giro* para que uma subjetividade de entre-textos¹⁸ possa advir e fazer seu percurso.

Para entender melhor a noção de *ponto-de-giro*, devemos retomar alguns pressupostos da escuta psicanalítica de que tratamos páginas atrás, como a ideia de cadeia de significantes captados na atenção flutuante do analista. Após algum tempo de análise, o paciente já evidenciou um conjunto de significantes possíveis de se enlaçar, criando enredamentos e sentidos capazes de serem interpretados pelo analista. Este pode construir com o paciente o que Lacan chamou de *point de capiton* ou ponto de basta. Explicado por Dreyfuss (1999, apud SCHÄFFER, 2002: 320), o ponto de capitonê consiste em uma exceção ao deslizamento incessante do significado sob o significante, sendo anterógrados e retrógrados, uma vez que há relações de determinação recíproca entre as palavras na cadeia falada. Esse deslizamento se remete à manifestação de significantes no discurso sem um ponto de ancoragem na significação. A noção aqui introduzida representa o ponto no qual o significante se associa ao significado na cadeia do discurso (Schäffer, 2002).

Ponto de capitonê (ponto com que o tapeceiro une as diferentes partes de um estofado) é uma metáfora para a fixação da significação em determinada cadeia de significantes, ou seja,

---

¹⁸ Subjetividade de entre-textos diz respeito aos possíveis posicionamentos do sujeito diante da diversidade textual, como se o sujeito se movesse nos intervalos, em contínuos posicionamentos e reposicionamentos, cuja unidade possível seria uma síntese provisória de sua posição (um sentido sempre provisório, que remete a novas aberturas, novos reposicionamentos).

expressa a ideia de uma unidade de sentido que retroage a partir dos deslizos e expressões não intencionais que contribuíram para a criação dessa cadeia.

Como vimos no primeiro capítulo, a submissão do homem à linguagem faz dele um sujeito desejante. Observemos parte do matema criado por Lacan para evidenciar a primeira expressão do percurso da enunciação, chamado de *grafo do desejo*:

FIGURA 19. Grafo do desejo

As setas indicam dois vetores em direções opostas. Os significantes dispostos na cadeia S e S' se encontram na dimensão retroativa do ponto de capitonê figurada no sentido retrógrado do vetor S barrado. O gráfico pretende ilustrar a situação do desejo em sua relação com o sujeito barrado, definido por não reunir condições para aceder à totalidade de sua expressão, pois depende dos sentidos que o Outro atribui e que o outro vai atribuir. Isto é, se o sujeito em Psicanálise só pode ser pensado em sua relação com o desejo (tal como indica a hipótese da fundação do aparelho psíquico em Freud) e se o desejo é erigido a partir do que se apresenta em relação ao Outro, então o sujeito do qual aqui tratamos é, sobretudo, um efeito da linguagem que ele apreende e pela qual é apreendido, na medida em que se fala e pode ser expresso pelo Outro.

Podemos utilizar o verso de João Cabral de Melo Neto para compreender melhor esse processo retroativo baseado também em uma ideia da linguística e da literatura: “Um galo sozinho não tece uma manhã”. Segundo Belintane (2015, no prelo), este verso só constrói seu sentido se o leitor for capaz de fazer a retroação, isto é, quando o leitor acaba de ler o último elemento, ele está pronto para interpretar o sentido dos primeiros termos do verso. Nesse caso, a retroação é necessária para compreender a poeticidade do verso, e na maioria dos casos, a poeticidade da língua, repleta de figuras de linguagem, contradições e ambiguidades.

Belintane explica que o ponto A do segundo esquema marca o fim da frase ou do texto, mas ao mesmo tempo pode representar o Outro (a tradição, a língua) em seu compartilhamento de signos. A última palavra do verso (o ponto A) é “manhã”, porém, na retroação (linha que chega ao sujeito barrado) nos deparamos com o verbo “tece” e o sujeito “galo”, que coloca nossa subjetividade fora das certezas e dos sentidos absolutos, nos dividindo, nos deixando sem o significado. Com o movimento retroativo, somos obrigados a inferir as figuras de linguagem no verso, como a personificação, a metáfora e alegoria, para compreender o sentido ao se dar conta que estamos diante da função poética da língua em que é aceitável e bonito que um galo possa tecer ou não uma manhã. Logo, a retroação representa o efeito de sentido sobre o sujeito, ou seja, somente no final da mensagem que é possível depreender o sentido e apenas a partir de um jogo singular em que cada signo lido é esvaziado de seu sentido literal e assimilado a partir de seus efeitos significantes. Sem a retroação ou com um processo retroativo mal feito, o leitor não será capaz de compreender o sentido figurado do texto.

Podemos dizer que “de retroação em retroação, os sentidos vão sendo deslocados e reformulados, o que permite ao psicanalista francês pensar em um encadeamento com prevalência do significante, de tal modo que o significado seja sempre suspenso ou esvaziado para a entrada de um novo sentido, que por sua vez vai constituir um novo significante” (BELINTANE, 2015: 36). Ou seja, uma vez evocado, o significante conduz outras representações dessa rede de sentidos: “[...] não há cadeia significante, com efeito, que não sustente, como que apenso na pontuação de cada uma de suas unidades, tudo o que se articula de contextos atestados na vertical desse ponto” (LACAN, 1998: 507).

Ainda do texto de Belintane (2015), podemos inferir que o que nos interessa pensar para nossa metodologia é na relação professor-aluno, e não nos sintomas que acarretam “um núcleo de sentido endurecido, difícil de ser retomado em uma retroação” (p. 34). Nosso foco é nas habilidades do professor em ir além de possíveis giros e conceituações em torno de um núcleo persistente e

repetitivo. Faz parte dessa relação educador-educando abrir novas associações, novos caminhos que constituem a técnica e a ética docente.

A história do aluno Caio é um bom exemplo de *ponto-de-giro* exercido pela professora-pesquisadora. Na cadeia significante tínhamos os nomes das empresas de ônibus que apareciam aleatoriamente nas atividades de escrita produzidas pela criança, em especial as palavras andorinha e águia branca, que explicavam, em partes, o interesse de Caio por pássaros. Em sua fala, ora em rodas de conversa, ora em recontos de histórias narradas pela professora, Caio manifestava a tristeza em ter se separado do pai e estar na condição de vê-lo tão pouco. Ao relatar que o pai vinha para São Paulo de ônibus, às vezes de Andorinha, às vezes de Cometa ou Águia Branca e que ele esperava ansioso na plataforma da rodoviária, observando os ônibus que chegavam e partiam, pudemos compreender a rede de significantes que formou a unidade de *point de capiton* por meio de um efeito retroativo, o qual nos fez entender o significado de tantos nomes de empresa e desenhos de ônibus nas atividades de Caio. Este movimento de *ponto-de-giro* nos permitiu traçar um trabalho a partir da oralidade poética e dos textos literários, tanto em sala de aula, quanto em situações de intervenções personalizadas, que ajudou Caio a se envolver e se interessar pelas atividades de leitura e escrita e principalmente de se colocar em um lugar de saber e de sujeito desejante que se enlaça e se apropria das narrativas para atribuir significados a sua própria vida.

Aproximando-nos novamente das áreas de conhecimento mais presentes no ambiente escolar, o que podemos apreender desse processo de amarração e unidade de sentido do *point de capiton* está no modo de se posicionar diante da expressão do outro, “em que prevalece sempre certa precaução para que os sentidos vindos do outro não caiam em uma rede preestabelecida pelo imaginário do professor” (BELINTANE, 2015: 36). Esse modo de lidar com o diferente, com a alteridade ancha, está na tentativa de não recobrir os significantes e sentidos do outro com os nossos significantes e com os nossos sentidos, abrindo espaço para manifestações mais singulares. Para isso, devemos procurar suspender momentaneamente os sentidos que aparentemente figuram como os mais importantes para valorizar um pormenor, um *nonsense*, um lapso, um indício.

Portanto, a atuação como *ponto-de-giro* através de uma escuta pedagógica apurada e de uma posição intervalar do professor, constitui uma ética pedagógica que se predispõe a valorizar os indícios do falante em vez de se prender aos significados já preestabelecidos e às interpretações diretas das coisas, como taxar os alunos mais dispersos como hiperativos e encaminhá-los rapidamente à medicação, por exemplo, sem ouvi-los, sem percebê-los. Procuramos expor aqui a preocupação em não nos prender à “primeira impressão” e rotulação com a qual nós, professores,

acabamos classificando os alunos, como “aquele que não lê”, “aquele que não senta”, “aquele que grita”, “aquele que não sabe”. O estigma previamente determinado coloca os alunos nessa posição relutante, que dificulta muito a superação de seus entraves. Esse discurso e o lugar onde o aluno é colocado devem ser removidos para que uma nova predisposição se instale e para que haja a possibilidade do professor se colocar como *ponto-de-giro* e dialogar com as mais abrangentes diferenças encontradas dentro das salas de aula.

Podemos relacionar, assim, essa atuação do professor como *ponto-de-giro*, que procura não se prender aos significados já preestabelecidos e às interpretações diretas das coisas no envolvimento com os alunos, com a leitura de poesia e sua necessidade de esvaziamento dos sentidos triviais das palavras, reposicionando-as em um jogo de significantes, como analisado a partir do verso de João Cabral. A escuta pedagógica e a poesia se encontram nesse processo intrínseco de efeitos retroativos para compreender o que está “escrito” nas entrelinhas. Nós, professores-pesquisadores, devemos estar predispostos a ouvir, esvaziar os sentidos das manifestações mais impulsivas dos alunos e trocá-las por jogos entre significantes e entre-textos do mundo literário que são capazes de despertar o desejo da infância de fantasiar e brincar com as palavras, assim como ensinamos nossos alunos sobre a torção dos sentidos das palavras utilizadas pelo poeta, do *nonsense* e dos equívocos que são capazes de provocar esse ato de esvaziamento na leitura de poemas.

Portanto, o ato de educar e o ato de ler poesia podem estar intrincados pela necessidade de esvaziamento e permuta de sentidos e de efeitos retroativos para compreender os elementos metafóricos e metonímicos, de condensação e de deslocamento tanto dos impulsos e desejos dos alunos quanto dos versos de um poema. O exercício de retroação cabe tanto ao professor no cuidado com a forma de se relacionar com o aluno e de ajudá-lo a superar suas dificuldades, como cabe ao próprio aluno ao se deparar com a leitura de poesia, com objetivos diferentes dos efeitos retroativos do professor, mas que, por sua vez, também retoma o ponto de partida de toda proposta metodológica em questão: o trabalho com a oralidade e os textos poéticos para o desenvolvimento da escuta pedagógica e seu avanço como *ponto-de-giro* e para a formação de leitores fluentes e capazes de compreender criticamente o mundo em sua volta.

Faremos, no item a seguir, uma aproximação da metodologia de pesquisa e de ensino apresentadas nas páginas anteriores com o embate político-pedagógico que enfrentamos devido às ações do sistema público de ensino. Nossa metodologia de pesquisa participativa e de ensino se

esbarram inevitavelmente nas políticas educacionais, uma vez que o que defendemos não é visto como condição essencial para uma alfabetização de qualidade.

2.4 A luta por uma equipe alfabetizadora

Até aqui, o que pode parecer ao leitor desta dissertação, possivelmente professor da rede pública de ensino, é que há certa utopia ou irrealidade na proposta metodológica apresentada. Afinal, a condição real do professor em sala de aula, em sua maioria, é estar diante de trinta alunos de seis anos com um giz na mão. De fato, as condições das escolas públicas hoje não favorecem um trabalho de alfabetização como o que propomos, por não prever uma equipe de professores que atue conjuntamente, por funcionar em regime seriado, por não oferecer materiais didáticos com propostas diversificadas, que compreendem a literatura em seu caráter subjetivo e formativo, por não garantir espaços lúdicos para que as crianças brinquem, por não pensar na transição entre os ciclos e no acompanhamento individual dos alunos, por não planejar o manejo da heterogeneidade do grupo-classe e por não aplicar diagnósticos pautados em todas as frentes da linguagem, incluindo o trabalho com a oralidade poética.

Em meu percurso como professora-auxiliar, ainda na graduação em Letras, participei do Projeto “Ler e Escrever – Toda força ao 1º ano”¹⁹, de 2008 a 2010, na Escola Municipal Dom Veremundo Toth. O projeto previa um aluno pesquisador, estudante universitário de Letras ou Pedagogia, acompanhando e auxiliando o trabalho do professor do 1º ano. Os alunos-pesquisadores selecionados deveriam contribuir na elaboração de diagnósticos pedagógicos dos alunos, no planejamento de atividades complementares de leitura e escrita, na execução de atividades didáticas, sempre em parceria com o professor regente da sala de aula, além de participar de encontros de orientação e formação organizados pelas universidades às quais estão vinculados.

Desde o ano de implementação do projeto, a escola onde atuei como professora-auxiliar contou com três alunos-pesquisadores, durante o período 2008-2011. Dentro da sala de aula, apenas uma professora era responsável tanto pelo desenvolvimento do projeto pedagógico aplicado, quanto pela aplicação do mesmo. Em ambas as salas acompanhadas – com diferentes professoras –, o que se podia observar de imediato era o caráter insuficiente da presença de apenas um professor: apesar das salas observadas contarem com cerca de vinte e cinco alunos (número abaixo comparado a outras escolas públicas), a demanda por atenção é muito superior à capacidade do professor em acompanhar o trabalho e a produção das crianças. Enquanto a professora coordenava atividades

---

¹⁹ Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental (2007). Disponível em: lereescrever.fde.sp.gov.br

para toda a sala, era possível observar as reações dos alunos e suas diversas maneiras de acompanhar ou não acompanhar a atividade em questão – o que a professora, que estava expondo o conteúdo e aplicando a atividade, não tinha condições de fazer. Essa insuficiência se estendia praticamente a todas as instâncias dentro da sala de aula. A presença do professor-auxiliar deveria ser vista como uma atenção à duplicidade geral/particular: o professor da sala coordena os trabalhos que todos os alunos realizarão, enquanto o professor-auxiliar acompanha as atividades individuais, capaz de observar os alunos com maior foco.

No entanto, durante esse período de atuação no “Projeto Ler e Escrever”, foi possível notar que sua aplicação prática não condizia com as normas e idealizações previstas, pois não tínhamos os encontros de orientação e formação continuada, não conseguíamos nos reunir com as professoras regentes para elaborar os planos de aula em parceria e auxiliar na preparação das atividades e não aplicávamos diagnósticos detalhados para compreender o processo dos alunos em alfabetização. Nosso papel se restringia a mimeografar atividades, colar folhas em cadernos, enfeitar o mural e, em alguns casos, aplicar atividades diferenciadas aos alunos de inclusão.

Havia uma verba e um projeto destinados a suprir as demandas do sistema de ensino público que ainda apresenta grande defasagem no processo de alfabetização. No entanto, notamos que há uma deficiência na orientação e implementação desses projetos que visam a presença de um segundo professor. Não há um acompanhamento real da aplicação do projeto e falta conscientização dos profissionais envolvidos da necessidade da coletivização e de formação continuada e qualificada dos professores alfabetizadores.

A conjuntura política atual no campo da educação se utiliza de uma pedagogia homogeneizante, partindo de um nivelamento e padronização das escolas públicas, em que não temos mais direito à diferença. Com a dificuldade de lidar com a heterogeneidade, o sistema educacional está apelando para a saída mais simples: marginalizar e segregar os alunos com mais dificuldade. A questão que nos colocamos ao pensar a importância de se constituir uma equipe de professores que atuem conjuntamente é em como preservar as singularidades e diversidades e ao mesmo tempo coibir a desigualdade e exclusão?

O modelo tradicional que estipula um professor por sala (em geral de 30 alunos) e o responsabiliza solitariamente por uma missão praticamente impossível, que é alfabetizar de modo homogêneo (com o mesmo livro didático e mesma metodologia) uma turma heterogênea, não condiz com o regime de ciclos. Este exige trabalho em equipe, monitoramento das diferenças no quadro da heterogeneidade de cada turma, metodologia complexa, materiais didáticos produzidos a partir do que se constata nos diagnósticos.

Ao observar um trabalho em equipe consolidado na Escola de Aplicação, percebemos o quanto se torna cuidadoso o manejo com os diferentes ritmos e dificuldades no aprendizado dos alunos. Um professor a mais no acompanhamento do processo de alfabetização é um segundo olhar, uma segunda escuta, uma segunda opinião para refletir sobre a prática pedagógica e estratégias que visam a melhoria do ensino e aprendizado de todos os trinta alunos presentes em cada turma. No entanto, a equipe que consolidamos também não está imune aos ataques de sucateamento da educação. Atualmente, sofremos com o desmanche dos projetos vigentes e com o corte de investimentos em ensino, pesquisa e extensão por parte da reitoria da Universidade de São Paulo. Os alunos de graduação vinculados ao projeto “Ensinar com Pesquisa” que trabalhavam na Escola de Aplicação, no auxílio às turmas de 1º ano, perderam suas bolsas em 2014 e o projeto deixou de existir. Com os planos de adotar um programa de demissão voluntária de funcionários, bem como incentivar que professores diminuam as jornadas de trabalho e, com isso, reduzam seus salários, no intuito de que a Universidade reduza os gastos com contratações, o projeto de professor de ciclo da Escola de Aplicação também não tem funcionado mais como fora planejado. Em 2014, tivemos professores aposentados que não foram substituídos, pois a abertura para concurso e processo de contratação não foram autorizados, provocando, assim, a redução do quadro de funcionários e a sobrecarga de funções de todos os profissionais envolvidos.

Para fora da Universidade, as políticas públicas também não caminham rumo a melhorias. O projeto atual do governo federal PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁰, fala sobre a alfabetização até os nove anos de idade (3º ano do Ensino Fundamental I), pensando em um modelo de criança, em um modelo de sala de aula. No entanto, temos muitos modelos de criança e muitas realidades de salas de aula. Questões como a heterogeneidade e os diferentes ritmos de aprendizagem, os casos de inclusão, a alfabetização plena ao longo do ciclo, até o 5º ano, não são consideradas nesses projetos governamentais. Ao longo de todo o plano didático-metodológico do “Projeto Ler e Escrever” ou do PNAIC, a diferença de cada criança ao se envolver com os conhecimentos sequer é citada. Isso só aponta que mais uma vez não se tem pensado em metodologias e políticas que condicionem formas ideais de se alfabetizar, com uma equipe de professores de fato presente e atuante que dê conta da pluralidade de alunos. O que nos preocupa é que a verdadeira intenção do governo seja transformar a alfabetização de nossas crianças em número suficientes para alcançar um melhor posicionamento nos rankings mundiais e não utilizar

---

²⁰ Disponível em: pacto.mec.gov.br

esses projetos, que partem de uma concepção interessante e proveitosa, para, de fato, lidar e superar as dificuldades no ensino aprendizado da educação básica.

Para isso, compreendemos a necessidade de avançar na discussão sobre regime de ciclo. Observamos que há certa relutância na sua implementação, fazendo com que teoricamente defendamos o regime de ciclo, mas o que existe na prática é o regime seriado. O programa municipal “Mais Educação”²¹ não aponta melhorias na execução do ciclo. Em vez de aumentar o número de séries que podem reprovar e reter o aluno, por que não pensar em:

- 1) aumentar a correlação entre número de professores e de crianças, diminuindo o número de alunos por sala – o ideal para os dois anos iniciais (núcleo duro da alfabetização) seria por volta de 20 alunos; para os posteriores, do terceiro ao quinto ano, seria de 25 alunos;
- 2) assumir uma metodologia de trabalho em que a responsabilidade pela alfabetização das crianças seja posta em uma equipe multidisciplinar, que seja capaz de fazer avaliações precisas e de monitorar as diferenças de tal forma que a criança com dificuldade possa ser assistida já no início do processo e que as que já dominam as habilidades básicas de leitura sejam estimuladas a continuar progredindo em seus estudos;
- 3) assumir um programa de formação de professores e de atualização do espaço escolar que leve em conta o modo de envolvimento das crianças com os sistemas de expressão do mundo contemporâneo (diversidade de meios e de suportes de expressão, que vai da oralidade tradicional ao uso do suporte eletrônico e da Internet);
- 4) assumir verdadeiramente o sistema de ciclos, monitorando adequadamente o fluxo das turmas, mais precisamente a progressão de alunos que não atingiriam nível mínimo exigido para o ano/série, oferecendo-lhes oportunidades concretas de domínio da leitura e dos sistemas notacionais, de tal modo que eles possam ir ganhando autonomia para, no mínimo, terem condições de acompanhar as aulas de todas as disciplinas;
- 5) melhorar significativamente o perfil dos profissionais da equipe dos anos iniciais, definindo suas competências profissionais e estabelecendo uma progressão salarial em função do nível atingido em cada perfil²².

Com essas propostas, ressaltamos que uma alfabetização de qualidade só é possível de se realizar com a presença de, ao menos, mais um professor em sala, seja um aluno da graduação em

---

²¹ Site: maiseducaacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br

²² Propostas apresentadas pelo professor Claudemir Belintane (FEUSP) após audiência pública com o Secretário da Educação de SP, no dia 29 de Agosto de 2013.

Letras ou Pedagogia, seja um pesquisador da pós-graduação, seja mais um profissional formado na licenciatura. Ao defender uma metodologia de pesquisa-ação e de ensino que leve em consideração a importância do manejo da heterogeneidade, da aplicação de diagnósticos baseados nas diferentes frentes da linguagem (oralidade, leitura e escrita), da escuta pedagógica, de intervenções personalizadas e do professor como *ponto-de-giro* não podemos nos dissociar da luta política por melhorias no sistema público de ensino. Sem o reconhecimento de que é preciso transformar o atual modelo de ensino, não avançaremos nos entraves e nas defasagens presentes no ciclo de alfabetização.

Para além das propostas de transformação estrutural no corpo docente das escolas e na implementação de uma equipe responsável pela alfabetização de todos os alunos, não podemos nos esquecer de que a formação dos professores deve ser capaz de instruí-los quanto à importância do trabalho com a literatura enquanto ponto de partida e de chegada para os objetivos de ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização, assim como defendemos no “Projeto Desafio”. Sobre isso, refletiremos com mais profundidade no terceiro capítulo, no qual apresentaremos nossa abordagem do texto poético em sala de aula.

2.5 Os obstáculos da sociedade do consumo e do modelo neoliberal de ensino

Se encontramos dificuldade para trazer a criança ao jogo literário e ao universo da fantasia, muito se deve às imposições da nossa sociedade de consumo e a tendência de entregar as crianças aos suportes contemporâneos. As contações de história sem apoio de eletrônicos, somente com o corpo e a voz, perdem cada vez mais sentido no mundo infantil.

As atividades proporcionadas pelos livros didáticos adotados pela rede pública de ensino, que pretendem remeter as crianças novamente aos elementos da realidade partindo de exercícios com bulas, receitas e se utilizando de logomarcas, imagens e textos do cotidiano, não oferecem às crianças possibilidade de mudança de posicionamento subjetivo diante da percepção da complexidade do mundo e dos seres e da sensibilidade às artes e sua beleza, uma vez que elas permanecem na leitura de um mundo já dado pelo consumo, pela vida do dia a dia.

A criança contemporânea já nasce posicionada entre os diferentes suportes e recursos de expressão. Como analisa Dufour (2005: 120) “[...] o achatamento das crianças pela televisão começa muito cedo. As crianças que hoje chegam à escola são frequentemente crianças empanturradas de televisão desde sua mais tenra idade. Está aí um fato antropológico novo [...]”,

que teremos que lidar: o número de crianças diagnosticadas com TDAH²³ e medicadas com ritalina aumenta. Perguntamo-nos, portanto, qual é a influência do apelo do entretenimento infantil no mundo contemporâneo, onde as crianças precisam de uma forte carga de recursos visuais em detrimento do *logos*, da narratividade poética da voz.

Em vez de olhar para a criança e tentar compreender suas singularidades, por meio de uma escuta atenta da qual falamos no item anterior, a sociedade, principalmente as escolas e as clínicas, prefere patologizar imediatamente o comportamento de nossos alunos, medicalizando e fazendo vencer a forte influência da ciência neurológica nos dias de hoje. Novamente, Dufour explicita de maneira clara o momento em que vivemos:

Antes de tentar entender o que tantas crianças catalogadas como “agitadas” ou “hiperativas”, que sem parar passam ao ato, não conseguem mais pôr em palavras, reenvia-se doravante a elas mesmas, medicalizando-as cada vez mais cedo [...]. Com essa camisa de força química, empregada em larga escala e por longo tempo, é fechado o circuito na fabricação e no controle de sujeitos psicotizantes (DUFOUR, 2003: 145).

Assim, cada vez mais nos deparamos com grandes obstáculos incutidos pelo neoliberalismo, que obstruem o caminho para o manejo da heterogeneidade e das singularidades das crianças. Sempre encontraremos nas escolas alunos que vão requerer uma atenção particular, um olhar mais focado do professor. Se tratarmos essas diferenças e singularidades como doença, estigmatizando os alunos com dificuldade de “hiperativos” e “impossíveis”, como poderemos nos aproximar, tentar compreender e traçar estratégias que não o abandonem e o marginalizem do ambiente escolar? Importante também é dizer que não pretendemos acabar com a diferença. O que queremos é desenvolver métodos e estratégias pedagógicas que não deixem o aluno com mais dificuldade isolado do coletivo.

Com democratização do ensino e do acesso à escola, a pedagogia está se pautando cada vez mais pela homogeneização das crianças. Estamos perdendo o direito à diferença, ao singular. Não temos dúvidas de que somos a favor da democratização do acesso ao Ensino Fundamental e Médio público, mas devemos exigir que isso ocorra com qualidade, estrutura e acompanhamento efetivo.

Salas com trinta a quarenta e cinco alunos, divididas em séries, com apenas um professor em sala, tendo que se responsabilizar pela alfabetização de todos, não é qualidade. Entendemos que enxergar o professor como profissional isolado, que trabalha sozinho, a portas fechadas, é uma opção política que prejudica a compreensão da heterogeneidade presente em qualquer turma. Por isso defendemos que cada turma de alfabetização conte com uma dupla de professores e que um

---

²³ Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

deles se ocupe dos casos mais singulares e se disponha a viver o papel de *ponto-de-giro*. Caso contrário, não há professor que consiga fazer milagres em uma sala de aula lotada. O trabalho em equipe é condição *sine qua non* para alcançar os objetivos escolares de todos os alunos.

Compreendemos que a estrutura isolada do trabalho docente decorre de uma concepção *taylorista* ao pensar a prática escolar, própria do mundo neoliberal. Um dos princípios desenvolvidos por Taylor (1995) em sua análise sobre a administração científica é o do controle das atividades realizadas no trabalho, para se certificar de que o mesmo está sendo executado de acordo com o método estabelecido e segundo o plano de produção. Em sua teoria, ele criou a organização ultrarracional do trabalho, elencando inúmeras ideias para que o trabalhador executasse sua função da forma mais simples, rápida e eficiente. Uma delas é a divisão do trabalho, especificando as tarefas e funções de cada um. Em nosso sistema, percebemos que essa máxima *taylorista* de “dividir para controlar” pode ser vista também na organização escolar, na qual a maioria dos professores não tem a possibilidade de trabalhar em coletivos, de se reunir semanalmente e compartilhar ideias e acaba sendo vítima desse modelo de produção que estimula a competição e o individualismo. Mais uma vez, as imposições do capitalismo influenciam nossas relações sociais, impedindo o desenvolvimento de um trabalho que possa estar mais apto a enxergar a diferença, não para aniquilá-la (e capitular para o processo de homogeneização), mas para não segregar os sujeitos e suas complexidades do convívio coletivo.

Ademais, ao procurarmos investigar o aproveitamento lúdico e criativo que pode ser desenvolvido a partir das narrativas orais, das palavras brincantes, da poesia no mundo infantil, nos deparamos com as imposições e impedimentos da “racionalidade do sistema produtivo” para exercermos nossa pesquisa. Perrotti (1982: 20) diz que essa racionalidade capitalista “torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte”. As entidades de educação formal seguem a lógica do tempo dividido para cada atividade, o tempo do brincar, o tempo do lanchar, o tempo de estudar, demarcado com um agudo sinal de fábrica, que ao tinir em nossos ouvidos, nos faz lembrar que nosso tempo acabou. Mesmo que a criança não esteja apta para o sistema de produção, seu funcionamento lógico já vem sendo praticado desde o momento em que ela nasce, e esse fenômeno deve ser levado em conta quando o intuito do pesquisador é compreender a infância e seu mundo ao redor.

Por fim, ressaltamos mais uma vez a necessidade de um trabalho em equipe verdadeiramente mútuo. É preciso compreender que, se o trabalho de letramento no ciclo de

alfabetização não for bem-sucedido, as consequências dessa defasagem atingem todos os professores, todas as áreas de conhecimento, toda a escola e sociedade. O interesse e a preocupação em garantir o letramento das crianças devem ser de todos.

Além disso, refletimos ao longo deste capítulo, por meio de novas propostas metodológicas, sobre a necessidade de rever a concepção adultocêntrica de infância para se pensar as crianças em franco processo de percepção sensível do mundo a sua volta, de atuação e ocupação na sociedade enquanto portadoras e construtoras de cultura. Salientamos a importância de o professor criar condições em sua prática docente, junto a uma equipe alfabetizadora, para dar visibilidade às diversas vozes de nossas crianças e poder escutá-las e respeitá-las, inferindo, a partir dessa escuta e de suas diferenças, possibilidades para o trabalho com a literatura e a oralidade poética. Assim, vimos que a metodologia de pesquisa qualitativa, participante e interventiva, como a nossa, deve estar em consonância com a metodologia de ensino, para que o trabalho, tanto do pesquisador, quanto do professor se efetivem e se complementem da melhor forma.

Capítulo 3. A abordagem do texto poético na sala de aula e seus desafios

A partir do que apresentamos como práticas metodológicas importantes de serem aplicadas nas turmas em processo de alfabetização e das deflagrações impostas pelas políticas educacionais vigentes e pelo modelo neoliberal de ensino, este capítulo se propõe projetar e expor as análises do trabalho de pesquisa desta dissertação que procurou avaliar a presença da poesia em sala de aula.

Além de caracterizar a poesia por seu potencial transformador e formador de leitores analíticos capazes de atribuir significados ao mundo material e imaterial em que vivemos, consideramos importante essa manifestação artístico-literária no processo de alfabetização, também devido ao seu caráter de ir na contramão da massificação e homogeneização da cultura infantil e do brincar. Como vimos no último item do segundo capítulo, a criança, assim como o adulto, sofre os efeitos produzidos pelos meios de comunicação em massa, pelo impulso ao consumo e à alienação decorrente do hábito excessivo de assistir à televisão e de jogar jogos eletrônicos. O que observamos hoje é o fato de que muitas didáticas e currículos escolares têm se sujeitado ao discurso publicitário e implementado em seus materiais um trabalho de análise da língua vinculado ao que acreditam estar ligado ao cotidiano da criança, com textos e gêneros discursivos como os já citados anteriormente: receitas, embalagens de produtos, bulas de remédio, etc.

Nós pensamos justamente o contrário: o cotidiano que o mercado impõe às crianças e que a escola de certa forma acata por meio dos materiais didáticos é capaz de retirar a beleza e o desejo por novas descobertas que devem ser encontradas na literatura e nas artes. Em vez de utilizar notícias de jornais e revistas para ensinar questões referentes às atualidades da vida política e social, a escola deveria ser o lugar onde as crianças possam viver a fantasia dos mitos, das lendas, das narrativas de heróis em reinos distantes.

Por acreditar no potencial da poesia em promover a emancipação humana e a formação do espírito crítico dos sujeitos em alfabetização, elaboramos uma coletânea de poemas, pesquisada e reunida por nós, professores-pesquisadores do “Projeto Desafio” como alternativa ao material didático do PNLD e seu objetivo e forma de planejamento serão discutidos a seguir, no item 3.1 deste capítulo.

Por meio desta coletânea, pudemos levantar dados relevantes sobre a abordagem dos textos poéticos na sala de aula, no que diz respeito ao aprendizado da leitura e escrita das crianças. Neste capítulo, apresentaremos os dados coletados ao longo do projeto supracitado a partir de diagnósticos, atividades, entrevistas e rodas de conversa com alunos, exclusivamente possibilitados e favorecidos pelas metodologias de pesquisa e de ensino que expusemos no capítulo anterior.

Grande parte de nosso planejamento didático-metodológico partiu de textos poéticos orais que aqui se apresentam na forma escrita, mas só fazem sentido quando oralizados. Portanto, antes das atividades de leitura e escrita, as poesias, parlendas e adivinhas eram ouvidas e brincadas, envolvendo todos os sentidos do corpo da criança. Em nossa concepção de ensino, não pretendemos fazer com que as crianças decorem os versinhos de uma parlenda escrevendo-os na lousa e pedindo para que copiem em seus cadernos e repitam incessantemente. A ideia do trabalho com a oralidade poética é, antes de mais nada, trazer a palavra cantada de volta à escola e explorar a riqueza da unidade entre o som e o sentido dos versos. A parlenda “Lá em cima do piano”, por exemplo, tem como essência a brincadeira de bate-mão, ou seja, o toque do outro na declamação dos versos. A letra do texto só faz sentido a partir do ritmo criado, da escanção das sílabas no tempo e da coreografia da brincadeira de bate-mão. De nada adiantaria escrever seus versos na lousa e não propor que as crianças brinquem e descubram seus recursos estéticos e sonoros.

Buscamos diversificar a brincadeira com os textos poéticos e utilizar os diferentes espaços de nossa escola para que as crianças possam ter mais recursos para se apropriar da narrativa e incorporá-la ao seu repertório de textos memorizados. Como exemplo, temos, em fotos, a brincadeira que fizemos a partir do conto “O coração do macaco”, que resumidamente é assim:

Certo macaco vivia numa árvore mangueira perto da margem do rio. Um crocodilo meteu-se com ele:

– Desce da árvore para brincar comigo.

– Eu não posso brincar com estranhos.

– Mas eu quero mostrar-te uma mangueira do outro lado do rio, que dá mangas muito melhores do que a tua árvore.

– Falas a sério?... – admirou-se o macaco. – Mas eu não sei nadar.

– Não há problema – sorriu, malicioso, o crocodilo, que queria comer o coração do macaco. – Pula para as minhas costas que eu ajudo-te a atravessar o rio.

O macaco saltou para as costas do crocodilo. Quando estavam no meio do rio, de repente, o crocodilo começou a mergulhar, arrastando o macaco às suas costas.

– Socorro! Pára! Estou a afogar-me! – gritou o macaco.

– Segura-te – disse o crocodilo sorrindo. – Eu vou afogar-te, pois quero comer o teu coração ao jantar, e tu foste estúpido o suficiente para confiares em mim.

– Ah – lamentou-se o macaco. – Eu gostaria que tivesses dito a verdade. Nesse caso, eu teria trazido o meu coração comigo.

– Quer dizer que deixaste o teu coração na mangueira? – perguntou, descrente, o crocodilo.

– Mas é claro – respondeu o macaco. – Nesta selva perigosa, os macacos não correm por aí com os seus corações. Nós deixamo-los em casa. Mas vou dizer-te o que podemos fazer. Tu levas-me para a mangueira que tem frutas maduras na outra margem do rio e, depois, voltamos à minha árvore, e eu dou-te o meu coração.

– Nada disso – desdenhou o crocodilo. – Vamos voltar e vais dar-mo agora mesmo! Segura-te bem!

– Se é isso que queres – concordou o macaco.

Então o crocodilo deu meia-volta e rumou para a mangueira do macaco.

Assim que eles chegaram à margem, o macaco trepou a árvore e atirou uma manga à cabeça do crocodilo, dizendo:

– O meu coração está aqui em cima, crocodilo estúpido! Se quiseres comê-lo, terás de subir aqui e roubar-mo.

Montamos o cenário da história e cada criança decidiu se seria o macaco ou o crocodilo. Confeccionamos orelhas e rabos de macaco e o rosto do crocodilo para que pudessem se fantasiar e brincar. As crianças-macacos brincaram de trepar nas árvores enquanto as crianças-crocodilos

tentavam capturar o coração dos macacos. Depois da brincadeira, descascamos muitas mangas (muitos corações de macacos) e lanchamos com as crianças:

FIGURAS 20 A 24 - Fotos da brincadeira com a narrativa “O coração do macaco”

A brincadeira a partir da narrativa do macaco e do crocodilo se tornou mais um meio de motivação para que as crianças cultivassem um texto de memória e para que isso as auxiliasse no momento de expansão do uso do alfabeto. Partimos de atividades performáticas, de contação oral sem o apoio da escrita, de brincadeiras com bastante corpo, linguagem e ação e só depois que pretendemos apresentar propostas de atividades escritas em sala de aula. Pensamos nessa transição cuidadosa do trabalho com a oralidade para a escrita, pois a transição do corpo que sente e percebe a entonação com a qual é contada a história, o ritmo e a métrica com os quais são declamados o

poema, os toques de bate-mão com os quais são brincados a parlenda para o corpo que senta, se aquieta, pega no lápis e escreve exige um tempo singular de cada aluno.

Este corpo que senta na roda de história, ouve atentamente a narrativa e viaja nas aventuras das personagens, como dissemos, ainda se encontra em transição da linguagem visual, afetiva e poética dos pais para a linguagem pedagógica e sistemática do universo escolar. Por mais que a voz do professor também seja a voz que toca o corpo da criança por outros meios, pela memória, pela curiosidade, pelo desejo de saber e conhecer, o espaço em que esse corpo se encontra (o da sala de aula) não é mais o espaço familiar e aconchegante do colo da mãe e do pai.

Mesmo com a perda gradativa das contações de histórias via oralidade,

[...] a memorização, meio natural de conservação da poesia oral, permaneceu a única forma em vigor, nas sociedades de escrita, durante o longo tempo em que seu uso ainda não estava generalizado: na Europa, até o fim do século XIX ou metade do nosso, dependendo das regiões; até hoje, em grande parte do chamado Terceiro Mundo. Para além do limiar tecnológico, a partir do qual sua importância relativa decresce rapidamente, a memorização continua a cumprir seu ofício (ZUMTHOR, 2010: 276).

Assim, procuramos contar histórias e declamar poemas apenas com a memória do corpo e da voz, ou seja, sem nenhum suporte gráfico ou eletrônico, pois o alcance à realidade experimentada pela criança com a performance oral se distingue bastante de quando abrimos um livro e seguimos a leitura de suas páginas em voz alta. Acreditamos que a escuta de contações de história e declamações poéticas pela via da memória cria laços de transmissão entre o contador e o ouvinte, entre a fala, a voz do outro e o corpo que ouve e sente, fenômeno que muitas vezes não é perceptível quando temos um livro em mãos.

O historiador Paul Zumthor (2007, 2010) formulou em seus estudos a definição de performance oral ao tratar da poética geral da oralidade. Para ele, a dimensão ritual evocada pela performance permite uma relação transferencial entre o enunciador e o público receptor. Assim, “o discurso poético oral responde necessariamente a uma demanda do público, atende às representações que o público faz daquele discurso. Disso decorre que a participação do ouvinte é ativa e produtiva da enunciação, fato que interfere, ou determina, o papel de conservação de uma tradição daquele que toma a palavra” (ZUMTHOR, 2010: 29 apud OTERO, 2011: 51).

Segundo Zumthor, na ordem da palavra poética que significa o mundo, o corpo é ponto de partida e referente do discurso poético. Através da voz que declama a poesia ou da voz introjetada em nossa mente a partir de uma leitura silenciosa na ordem do sensível é que o corpo sente as palavras, dá sentido a elas e se coloca subjetivamente no mundo. Com a declamação ou leitura de poesias esses significantes que tocam o corpo se tornam mais evidentes. A harmonização dos versos

por meio das rimas, das aliteraões, dos paralelismos e repetiões causam em nós sensaões tanto de ordem biológica como de ordem psíquica. Podemos nos emocionar com a combinação de palavras e também convocar da memória algo que já nos era conhecido através de sons, imagens e sentidos que estão inscritos em nossa memória corporal. A experiência poética aflora essa expressividade do corpo, a poesia “invade tudo”, faz com que algo se passe em nós.

Em seu outro livro *Performance, recepção e leitura*, Zumthor (2007: 81) trata da leitura poética (oral ou escrita) como aquela que possibilita colocar o sujeito no mundo, criar laços com as narrativas, se identificando e inferindo conceitos a partir delas:

A retórica da Antiguidade [...] ensinava, à sua maneira, que para chegar ao sentido de um discurso, sentido cuja intenção suponho encontrar naquele que me fala, tenho de atravessar as palavras; mas que as palavras resistem, possuem uma espessura, sua existência pesada exige, para que sejam compreendidas, uma intervenção corporal, sob a forma de uma operação vocal: quer seja a da voz percebida, pronunciada e ouvida, quer a de uma voz inaudível, de uma articulação interiorizada. É neste sentido que se diz, de forma paradoxal, que sempre pensamos com o corpo: o discurso que alguém me dirige sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto do mundo do qual este alguém esteja me falando) constitui para mim um *corpo a corpo* com o mundo. O mundo me toca, eu sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos.

Partindo dessas hipóteses, acreditamos que as crianças podem aprender por meio das experiências poéticas e para além disso, aproveitar o momento da infância, rica em criação de sentido, para criar e recriar significados sobre o mundo a sua volta, reinterpretando o que já foi interpretado através da voz e do olhar adulto que lhe é transmitido. Novamente, vale demarcar aqui que os textos orais, que se apresentam neste capítulo na forma escrita, só fazem sentido para o nosso trabalho quando são de fato oralizados e brincados.

Trazemos os textos poéticos para a sala de aula não para fazer algo com eles, no sentido pragmático, mas para brincar e se intrigar com eles, estimulando as crianças a pensar, a imaginar, problematizar e criar. Além da preocupação em ampliar o repertório oral das crianças, pretendemos com os textos poéticos despertar sentidos e desejos para a prática da leitura fluente e da escrita criativa. Antes de apresentar a coletânea de poemas, vejamos alguns exemplos de outros gêneros lúdico-poéticos que favorecem o percurso da alfabetização:

- **As adivinhas**

Assim como um jogo competitivo, o adivinhador procura desvendar logo o enigma por estar motivado a romper com sua curiosidade e se deleitar com o alcance da resposta. A criança que se coloca no papel de adivinhador ativo, sabe que cada verso da adivinha é um desafio, em que deve

fugir dos sentidos mais óbvios e das falsas aparências e identificar nas metáforas e metonímias os indícios da resposta.

Suas composições muitas vezes seguem a métrica, o ritmo e as rimas da poesia. São construções complexas, ambíguas, cheias de paradoxos e contradições. Os recursos de linguagem das adivinhas servem para confundir e induzir o leitor ao erro, já que, quanto mais difícil o enigma, mais divertida a brincadeira é. Podemos também dificultar ainda mais a brincadeira da adivinha, reproduzindo a famosa frase da esfinge “decifra-me ou devoro-te”, não apelando ao medo da criança se ela não acertar a resposta, mas demonstrando que o custo de não decifrar o enigma é de ser “devorado” pela linguagem, ou seja, de se perder em um caos de palavras sem sentido, deixando a criança em uma incômoda situação aporética. Com as adivinhas, exigimos da criança uma leitura que possa sair da literalidade e realizar o efeito de retroação. Sua leitura é um ótimo exercício para trabalhar com a interpretação de texto e a atribuição de significados às figuras de linguagem.

No caso do poema abaixo, escrito por José Paulo Paes, veremos que em uma atividade em sala de aula é possível identificar se a criança é capaz de ler e interpretar o que leu, inferindo o que o poeta deixou implícito:

O MARUJO

*Marinheiro pequenino
bebeu água ao se deitar:
Acordou de madrugada
a sua cama era um mar.*

Aquelas crianças que já estão lendo e compreendendo o sentido do texto, responderão imediatamente que o menino fez xixi na cama. Textos como esse estimulam a capacidade inferencial e os efeitos retroativos das crianças, além da leitura atenta aos enigmas dos significantes. Assim como nessa poesia, grande potencial em trabalhar com decifrações está contido nas adivinhas. Nesse caso, para decifrar o que de fato aconteceu ao marujo, as crianças teriam que entender a hipérbole, o exagero do poeta, quando diz que a cama do menino era um mar.

O autor de diversos livros infanto-juvenis, Ricardo Azevedo, publicou alguns poemas no estilo de adivinhas em “19 poemas desengonçados”. Utilizamos alguns destes poemas para organizar um campeonato de adivinhas com as crianças, em que elas deveriam decifrar o enigma contido nos versos, como este abaixo:

*O que é, o que é?
Tem asa mas não tem pena,
é folha e não nasce em árvore,
tem ponta mas não é faca,
tem bico e não é sapato.*

*Voa sempre que tem vento,
bóia bem alto no céu,
depois cai devagarinho,
cumprindo assim seu papel.*

As crianças, organizadas em times, deveriam memorizar as adivinhas e declamá-las diante dos grupos. Se o grupo adversário decifrasse o enigma, poderia desafiar os outros alunos com uma adivinha memorizada. Neste livro, Ricardo Azevedo também criou alguns poemas-advinhas, em que a resposta do enigma se encontra no título da obra. Assim, outra atividade interessante foi apresentar às crianças os poemas sem os títulos e pedir para que elas descobrissem sobre qual objeto o poeta está versejando:

• As parlendas

As parlendas têm como base textual o *nonsense* e são formas literárias muito recorrentes nas brincadeiras infantis. Elas divertem as crianças com a cadência do ritmo e das rimas, sendo elementos mais importantes do que os sentidos das palavras. São fáceis de memorizar e podem suscitar trabalhos com paródias e produções escritas criativas. Nas atividades com parlendas, é preciso estabelecer vínculo e interação com o outro da roda, seja na brincadeira do “cadê o toucinho que estava aqui?”, que exige o contato corporal entre duas pessoas, seja nas fórmulas de escolha, em que os versos são declamados por alguém que bate na mão dos diversos participantes a cada sílaba emitida.

Ao propor atividades com parlendas ou fórmulas de escolha, podemos convocar a participação de todos os alunos, mesmo aqueles mais tímidos e menos participativos. Esses textos curtos, em que o sentido não importa muito, são muito bem-vindos ao trabalho com alunos que encontram obstáculos ao memorizar textos longos, narrativas ou mesmo cantigas de roda mais elaboradas. A repetição do significante sem exigir a interpretação do significado auxilia na memorização e amplia o repertório textual mesmo daqueles alunos pouco participativos.

Portanto, uma brincadeira interessante para a sala de aula é pedir que as crianças brinquem com as parlendas dialogando entre si ou utilizando brincadeiras de bate-mão, como nos exemplos abaixo:

Hoje é domingo

- *Hoje é domingo,
Pede cachimbo!*
- *Cachimbo é barro,
Bate no jarro!*
- *O jarro é de ouro,
Bate no touro!*
- *O touro é valente, Derruba a gente!*
- *A gente é fraco, Cai no buraco!*
- *O buraco é fundo, Acabou-se o mundo!*

Lá em cima do piano

*Lá em cima do piano
Tinha um copo de veneno
Quem bebeu, morreu
O azar foi seu.*

- **Os trava-línguas**

Muitas crianças chegam à escola com dificuldades em pronunciar e grafar fonemas homorgânicos, como [p] e [b], [f] e [v], que apresentam apenas um traço distintivo e são pronunciados pelo mesmo ponto de articulação. Os trava-línguas são conjuntos de palavras de difícil articulação por repetirem os mesmos fonemas ou fonemas semelhantes em um mesmo verso. A brincadeira com esses textos pode auxiliar na resolução das dificuldades de grafia e pronúncia, bem como trabalhar os encontros consonantais nas sílabas complexas, como no caso dos trava-línguas a seguir: “três tigres tristes para três pratos de trigo” ou “num ninho de mafagafos, seis mafagafinhos há; quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será”.

- **Os cordéis**

A literatura de cordel, por se originar nos relatos orais, apresenta um ritmo e uma métrica bem demarcados, facilitando sua memorização. A recitação de seus versos acontece sempre de forma melodiosa e cadenciada, se aproximando das canções de embolada e do baião dos cantadores nordestinos. Suas histórias são geralmente divertidas e bem humoradas e atraem as crianças pela exaltação dos heróis, pelos romances e pelas rimas criativas, como “As proezas de João Grilo” e “As aventuras de Pedro Malasartes”.

Outra vantagem de se trabalhar a literatura de cordel com crianças em processo de alfabetização é o fácil acesso às obras e aos folhetos publicados. Os professores podem reproduzir o “varal de cordéis” pendurados em barbantes como era feito antigamente e propiciar momentos em sala de aula em que as crianças possam manusear os folhetos, apreciar as xilogravuras e declamar os poemas.

- **Poesia com mote e glosa**

A glosa é um poema formado a partir de um mote, de uma inspiração para a composição dos versos. Geralmente a glosa é escrita por uma ou mais décimas que respondem a um desafio ou correspondem a um tema abarcado pelo mote. O mote é geralmente um dístico que pode aparecer ao final ou no meio da glosa. Essa forma literária é comum aos cantadores nordestinos que se desafiam em compor poemas a partir de um tema que lhes é dado.

Como exemplo, temos o poeta Mundim do Vale glosando o mote “rodando um pião lembrei/ do meu tempo de menino”:

*Eu fui menino afamado
Quando jogava num boi,
O meu pião foi, não foi
Tava bicando o deitado.
Se era chão acidentado
Eu tirava só um fino,
O meu corpo era franzino
Mas no boi eu era um rei.
Rodando um pião lembrei
Do meu tempo de menino.*

O trabalho com glosas pode estimular a produção oral ou escrita de poesias das crianças, ao propor que um colega dê um mote ao outro para que se crie uma ou mais décimas. As crianças podem ser estimuladas a criar tanto pelo desafio recebido pelo colega, quanto pela produção de uma poesia baseada em um tema já preestabelecido.

3.1 Proposta de coletânea de atividades com poesia

Neste item apresentaremos parte da proposta de coletânea de atividades com poesia produzida pelos professores-pesquisadores do “Projeto Desafio”. Este material tem como objetivo proporcionar ao professor alfabetizador ideias e sugestões de como trabalhar com poesia em sala de aula, reunindo poemas e propostas de atividades que envolvam uma diversidade de autores, de volume de texto e de recursos estéticos. Percebemos a necessidade de elaborar esta coletânea, uma vez que não é possível encontrar nos materiais didáticos uma antologia abrangente de nossos poetas. Quando há algum trabalho com poesia, geralmente ele é desenvolvido a partir de um único autor, devido a certos modismos e tendências do mercado editorial de divulgar cada ano um nome que está em voga. O que vemos nas escolas é uma certa propensão de se trabalhar durante todo o ano apenas os poemas de Vinícius de Moraes, ou os poemas de Mário Quintana, por exemplo. Quase não vemos uma antologia poética que diversifique a abordagem dos textos literários.

Além disso, o trabalho com poesia que percebemos em sala de aula hoje ainda está muito apegado a interpretações meramente racionais ou usos instrumentais do texto para o ensino de gramática, de regras ortográficas ou de reconhecimento de funções da linguagem e de elementos retóricos. Desconsidera-se, assim, a valorização do lado lúdico da linguagem poética que é muito atrativo às crianças, reduzindo a abordagem do texto poético a exercícios que devam conter uma resposta correta e exata acerca das reflexões coletivas sobre o poema, muitas vezes impostas pelo professor ou mesmo pelo livro didático.

Procurando contrapor-se a essa realidade, selecionamos alguns poemas trabalhados em sala de aula no primeiro subciclo do Ensino Fundamental I (do 1º ao 3º ano) que foram apreciados por nossas crianças e propiciaram desdobramentos prazerosos no ensino literário de forma reflexiva e lúdica. Para tanto, dividimos as atividades com poesia à luz dos conceitos de melopeia, logopeia e fanopeia expostos nas obras de Ezra Pound (2006), procurando evidenciar ao professor quais recursos sonoros e/ou imagéticos das obras poéticas podem ser explorados nas atividades com crianças em processo de alfabetização e quais desdobramentos são possíveis de atingir com relação ao domínio da leitura fluente e da escrita criativa. Todos os poemas apresentados na coletânea foram trabalhados em sala de aula, no entanto, apenas alguns serão abordados na análise dos dados do item 3.2.

Como apresentamos no primeiro capítulo, Saussure (2006) já dizia que “a linguagem humana é pensamento-som”, é a cadeia sonora enlaçada em matéria significada. Alfredo Bosi (2000), ao considerar a poesia, complementa a afirmação de Saussure criando a tríade som-imagem-

pensamento, sendo o processo fundante da linguagem poética. Junto a essa tríade, pudemos articular os conceitos de Ezra Pound (2006) sobre as três formas de manifestação da poesia: melopeia, fanopeia e logopeia. Para ele, esses são os três meios principais para carregar a linguagem de significado até o máximo grau possível. A partir do que já foi exposto no capítulo teórico, poderemos compreender melhor esses conceitos diretamente nos poemas abaixo escolhidos por nós, professores-pesquisadores do “Projeto Desafio”.

Ao propor a organização de uma coletânea de poemas que possa enlaçar a tríade som-imagem-pensamento/melopeia-fanopeia-logopeia, é possível nos aproximar de um material didático carregado de sugestões e propostas para o trabalho com a poesia em sala de aula. É importante lembrar que a ideia não é transformar a leitura de poemas em pretexto para tarefas que possam diminuir o prazer da criança em ler. No entanto, em alguns casos, nos valem das brincadeiras orais com a poesia para diagnosticar possíveis entraves na leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização. O trabalho que essa coletânea propõe é tanto lúdico como investigativo, pois sabemos do potencial que a poesia tem em facilitar e enriquecer o percurso do ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Contudo, temos a preocupação em fazer com que, de início, os textos poéticos sejam apresentados livremente aos alunos, para que, depois de oralizados, eles possam ler e brincar da maneira que avaliarem mais interessante e envolvente. É claro que, mesmo nesse momento, a interferência do professor é, na maioria das vezes, inevitável, já que as crianças tomam iniciativa de tirar suas dúvidas sobre o poema ou de esclarecer o sentido de um verso ou outro. Mesmo assim, é papel do professor deixar que as crianças brinquem e entrem em contato com a poesia de maneira autônoma e, ao mesmo tempo, se certificar de que os alunos participaram da recitação do poema, leram e compreenderam o texto que lhes foi proposto ou escolhido por eles próprios. Ou seja, por um lado o professor deve propiciar o espaço para que o aluno descubra sozinho o encantamento do poema e seja seduzido pelas palavras poéticas e, por outro lado, deve acompanhar o processo para garantir o aproveitamento desse recurso para a alfabetização.

Vejamos, a seguir, algumas referências de poemas para a infância com propostas e sugestões de jogos de criação e leitura dinâmica. No item seguinte, apresentaremos algumas atividades escritas (que foram aplicadas no “Projeto Desafio”) em desdobramento às brincadeiras orais realizadas com os poemas abaixo.

1) Poemas que exploram a melopeia, ou seja, que produzem “correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala”. Por meio das palavras aplicadas em um poema, criam-se efeitos acústicos que dão um caráter de predominância do elemento sonoro na obra.

a) Explorando o ritmo, as rimas, as aliterações e assonâncias:

- Poemas de José Paulo Paes:

Esquisitices

Em Jataí
É proibido fazer xixi.

Em Cotiporã
É proibido se casar com rã.

Em Jaboticabal
É proibido comida com sal.

Em Salvador
É proibido sentir dor.

Em São Expedito
É proibido comer mosquito.

Em Guarabobô
É proibido fazer cocô.

Em Guaxupé
É proibido cheirar chulé.

Em Aquidauir
É proibido proibir.

- **Proposta de atividade²⁴:** pedir às crianças que pensem em versos e rimas a partir de lugares conhecidos, ou não, por eles (pode ser cidades, países, continentes, planetas...) para inventar estrofes semelhantes às do autor do poema, por exemplo: no Rio de Janeiro, é proibido andar sem dinheiro.

---

²⁴ Todas as propostas de atividades do item 3.1 são sugestões de brincadeiras orais.

Raridade

A arara
é uma ave rara
pois o homem não pára
de ir ao mato caçá-la
para a pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro
fazendo escarcéu
porque já não pode voar pelo céu.

E se o homem não pára
de caçar arara,
hoje uma ave rara,
ou a arara some
ou então muda seu nome
para arrara.

- **Proposta de atividade:** questionar os alunos sobre o significado e o humor contido nos três últimos versos do poema “ou a arara some/ ou então muda seu nome/ para arrara”, para ver se eles identificam que dentro da palavra “arara” se encontra a palavra “rara” e há uma condensação tanto de som como de sentido, pois a arara hoje é uma ave rara. Ou seja, ela carrega em si a palavra rara e sua espécie é uma raridade.

Patacoada

A pata empata a pata
porque cada pata
tem um par de patas
e um par de patas
um par de pares de patas.

.
Agora, se se engata
pata a pata cada pata
de um par de pares de patas,
a coisa nunca mais desata
e fica mais chata
do que pata de pata.

- **Proposta de atividade:** o duplo sentido da palavra “pata” nesse poema faz com que ele seja muito divertido, porém um pouco difícil de entender se não for lido com atenção. A brincadeira

com as palavras pode virar uma brincadeira de trava-língua pela repetição de sons semelhantes e pelas rimas com final “ata”. A pata como pé do animal e a pata como a fêmea do pato são palavras exploradas em um jogo de ambiguidade e de lógica matemática. Se as crianças tiverem dificuldade para compreender o poema, é possível escrever os versos na lousa e pedir para que elas desenhem ao lado as patas (fêmeas do pato) com seus pares de patas (pés) e vejam a combinação de “um par de pares de patas”. O título do poema, “Patacoada”, é bastante convidativo à reflexão, pois é uma expressão antiga, que provavelmente as crianças já não escutam com tanta frequência. Podemos perguntar se seus pais ainda falam que tal coisa é uma patacoada e relacionar o sentido desse termo com o conteúdo do poema, pois o poeta diz que, se a coisa não desata, pode ficar chata como a pata de pata.

O bombeiro

Blen blen blen blen
Quem vem? Quem vem?
É o bombeiro e vem ligeiro.
Alguém o chama para apagar a chama.
ele vem que vem blen blen blen blen.

- **Proposta de atividade:** com esse poema, é possível brincar de inventar paródias a partir de outras profissões que as crianças conheçam, por exemplo, o perueiro de transporte escolar: Fom fom fom/ Quem vem? Quem vem?/ É o perueiro e vem ligeiro... Um desafio seria parodiar o quarto verso sem esquecer de inventar um trocadilho, como o de chama (do verbo chamar) e chama (do fogo).

- Poemas de Sérgio Capparelli:

Canção para ninar dromedário

Drome, drome
Dromedário

As areias
Do deserto
Sentem sono,
Estou certo.

Drome, drome
Dromedário

Fecha os olhos
O beduíno,
Fecha os olhos,
Está dormindo.

Drome, drome
Dromedário

O frio da noite
Foi-se embora,
Fecha os olhos
Dorme agora.

Drome, drome
Dromedário

Dorme, dorme,
A palmeira,
Dorme, dorme,
A noite inteira.

Drome, drome
Dromedário

Foi-se embora
O cansaço
E você dorme
No meu braço.

Drome, drome
Dromedário

Drome, drome
Dromedário

Drome, drome
Dromedário.

- **Proposta de atividade:** ressaltar que a brincadeira com a canção de ninar foi feita apenas com a inversão de uma letra, a letra R, nas duas primeiras sílabas do nome do animal, dromedário. Da palavra dorme, foi possível inverter o lugar do R e construir a palavra drome que é metade da palavra dromedário. É interessante também mostrar imagens do dromedário ou até mesmo um vídeo do animal caminhando no deserto, pois remete ao sono, ao cansaço expressos no poema. Os dromedários são animais que têm olhos caídos, pálpebras grandes e pesadas e andam lentamente pelo deserto. Os dromedários podem correr muito rápido, quando estimulados, mas

no geral, a imagem que temos desse animal é a de um bicho lento e manso, e seu caminhar consequentemente nos dá sono. Essas imagens podem estimular as crianças a reproduzir o andar ou o jeito do animal em uma performance divertida, em que elas possam caminhar pela escola recitando o poema e ninando os dromedários ambulantes.

Musiquinha Chata

Mané
Do ré
Foi lá
Mi fã
Catá
Sol lá
Jiló
Si dó.

Mané

> Bis

Mané

Do ré
Do ré
Mané
Mi fã
Foi lá
Sol lá
Catá
Si dó
Jiló.

Mané

> Bis

Mané

- **Proposta de atividade:** com esse poema, as crianças podem ser estimuladas a criar outras “musiquinhas chatas” com as notas musicais, alterando as palavras que rimam: mané pode ser café, catá pode ser matá, e assim por diante. O ritmo do poema pode despertar uma brincadeira performática de bate palmas ou bate pés para marcar a métrica dos versos. Enquanto um aluno declama o poema, os outros fazem sons com o corpo ou solfejam as notas da música.

Tecelagem

Fiandeira, por que fias?

Fio fios contra o frio.
Fiandeira, pra quem fias?
Fio fios pros meus filhos.
Fiandeira, com que fias?
Com fieiras de três fios.

- **Proposta de atividade:** esse poema é interessante, pois retoma uma profissão que quase não existe mais e muito provavelmente os alunos desconheçam a figura da fiandeira. Portanto, com estes versos, o professor pode contar sobre como surgiu a profissão, a descoberta da lã e do linho e relacionar com o porquê de a fiandeira do poema “fiar contra o frio”. Além disso, o professor pode selecionar imagens ou pinturas de mulheres fiando nos diferentes teares que existem, em diferentes lugares do mundo, e até mesmo retomar histórias da tradição oral que apresentam personagens que fiam, como a história do Rumpelstiltskin, a Bela Adormecida, entre outras, para formar uma teia intertextual entre o poema e os contos tradicionais. Depois de descobrir sobre a prática de fiar fios, os alunos podem imitar o movimento que a fiandeira deve fazer no tear para que os fios se entrelacem e observar que o ritmo do poema pode acompanhar o movimento circular das mãos da fiandeira e da máquina de tecelagem.

– Outros poetas:

A Garganta e a Água

— Arh... Huhm...

— Gragagra
Grogrogro
Gregagro
Grooooo...

Chico dos Bonecos

- **Proposta de atividade:** esse simples poema pode desencadear inúmeras brincadeiras. Uma delas é fazer os alunos criarem outros sons onomatopaicos que reproduzam alguma ação do nosso dia a dia, como comer, cozinhar, escrever, etc., e inventar um título com a parte do corpo e o objeto que produzem o som criado. Outra brincadeira é explorar seu jogo performático, de decifrar o poema fazendo o gargarejo proposto nos versos.

Segredo

Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino.

E o sino bem alto:
delém-dem
delém-dem
delém-dem
dem-dem!

Toda a cidade
ficou sabendo.

Henriqueta Lisboa

Canção da Garoa

Em cima do meu telhado,
Pirulin lulin lulin,
Um anjo, todo molhado,
Soluça no seu flautim.

O relógio vai bater;
As molas rangem sem fim.
O retrato na parede
Fica olhando para mim.

E chove sem saber por quê...
E tudo foi sempre assim!
Parece que vou sofrer:
Pirulin lulin lulin...

Mario Quintana

- **Proposta de atividade:** com esses dois poemas, os alunos podem trocar os objetos que reproduzem os sons onomatopaicos. No primeiro poema, o aluno deve pensar em outro objeto que reproduziria o segredo da andorinha e imitar seu som e, no segundo poema, pode pensar em outro instrumento para o anjo tocar, lembrando que o som do instrumento deve rimar com o seu nome, assim como pirulin - flautim.

Enchente

Chama o Alexandre!
Chama!

Olha a chuva que chega!
É a enchente.
Olha o chão que foge com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente.
Põe a chave na fechadura.
Fecha a porta por causa da chuva,
olha a rua como se enche!

Enquanto chove, bota a chaleira
no fogo: olha a chama! olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!

Vamos tomar chá, pois a chuva
é tanta que nem de galocha
se pode andar na rua cheia!

Chama o Alexandre!
Chama!

Cecília Meireles

Proposta de atividade: esse poema pode ser declamado diversas vezes pela turma, com diferentes vozes e intensidades. O poema é de chuva e enchente, e todo recurso sonoro remete ao som da água, sua fluidez, rapidez e até mesmo sua violência e poder de destruição. Primeiro, o professor lê o poema dando boa ênfase às aliterações, depois pode-se fazer uma brincadeira de jogral por fileiras, em que cada fileira lê uma estrofe e uma fileira fique responsável por repetir “chama o Alexandre!”. Depois pode inverter a ordem e as vozes.

Trem de Ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo

Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Oô...
Vou mimbora
Vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

Manuel Bandeira

- **Proposta de atividade:** aqui já não temos apenas palavras que reproduzem um cruzamento de sons através de aliterações ou assonâncias, temos um conjunto completo de versos que reproduzem o ritmo da locomotiva em movimento. O professor pode questionar os alunos sobre o esforço que a locomotiva faz para dar partida, para subir, descer e freiar em seu percurso e como esse movimento está expresso nos versos. Em quais versos percebemos o trem andando devagar, porque está subindo com dificuldade um lugar íngreme? Em quais versos percebemos o trem andando depressa sobre os trilhos? E em quais versos percebemos o trem chegando na estação e parando? As crianças podem brincar de trenzinho, uma atrás da outra em fileira, declamando o poema e imitando o movimento da locomotiva, ora rápido, ora devagar.

b) Explorando palavras-valises, jogos de palavras, troca de letras, palavras ambíguas:

- Poemas de José Paulo Paes:

O pernilongo

Havia um pernilongo
chamado Lino
que tocava violino.
Mas era tão pequenino
o Lino
e tocava tão fino
o seu violino,
que nunca ouvi o Lino
nem vi o Lino.

- **Proposta de atividade:** esse poema proporciona uma riqueza enorme de atividades lúdicas. O professor pode iniciar a brincadeira pedindo às crianças que reproduzam os sons onomatopaicos do pernilongo e do violino, aproximando esses dois zumbidos. Depois lê-se o poema com voz de pernilongo, alongando certas palavras como se fosse o zumbido (Liiiiino/ violiiiiino). Aqui se deve buscar o nome do Lino dentro da palavra violino e depois trabalhar com os dois versos finais, levando os alunos a perceberem o jogo de palavra entre “nunca ouvi o Lino” e “nem vi o Lino”. Como é um poema curto, os alunos podem brincar de memorizá-lo.

Adivinha dos peixes

Quem tem cama no mar? O camarão.
Quem é sardenta? Adivinha. A sardinha.
Quem não paga o robalo? Quem roubá-lo.
Quem é o barão no mar? Só tubarão.

Gosta a lagosta do lago? Ela gosta.
Quantos pés cada pescada tem? Hem?
Quem pesca alegria? O pescador?
Quem pôs o polvo em polvorosa? A rosa.

- **Proposta de atividade:** as adivinhas apresentadas nesses versos não se valem tanto dos sentidos metafóricos e metonímicos das ideias para inferir o significado e desvendar o enigma, mas se valem das palavras-valises, homofonias ou semelhanças sonoras entre palavras, como “robalo - roubá-lo”. Dentro da palavra “camarão”, a criança pode encontrar “cama” e “mar”. No verso “Quem pesca alegria? O pescador?”, a criança pode perceber a antítese entre alegria e dor, contida na palavra-valise de “pescador”.

Ana

Toda semana
eu me lembro da Ana
Para mim não há semAna.
sem Ana.

- **Proposta de atividade:** aqui se pode brincar com rimas, palavras-valises e espaço intervocabular: a criança tem que descobrir a diferença entre SEM ANA e SEMANA e achar o nome escondido. Pode-se propor também nomes de outras crianças, para que elas achem a rima ou uma palavra-valise e depois tentem fazer um poema. Por exemplo: Marcelo/ marmelo, Isabel/ céu - Isadora/ adora, Enrico/ rico.

Cemitério

Aqui jaz um leão
chamado Augusto.
Deu um urro tão forte,
mas um urro tão forte,
que morreu de susto.

Aqui jaz uma pulga
chamada Cida.
Desgostosa da vida,
tomou inseticida:
Era uma pulga suicida.

Aqui jaz um morcego
que morreu de amor
por outro morcego.
Desse amor arrenego:
amor cego, o de morcego!

Neste túmulo vazio
jaz um bicho sem nome.
Bicho mais impróprio!
tinha tanta fome,
que comeu-se a si próprio.

- **Proposta de atividade:** a primeira coisa que se deve fazer é explicar o “aqui jaz”, que é uma frase que é escrita em cemitérios, nos túmulos, e tem o sentido de “aqui está”. A primeira estrofe deve ser lida de forma bem forte e pode deixar a classe urrar. A segunda é com voz de pulga, alongando bem certas palavras, por exemplo, o “jaz”: “aqui jazzzzzz” e depois “Ciiiiida”. Pode-

se fazer também chinar o “s” de “desgossstosa” e “inseticiciiiida”, com tom de desprezo: “Era uma puuuulga suiciiiida!”. A terceira estrofe evoca o morcego, então o tom é meio assombroso, de meter medo. Os dois versos finais podem mudar o tom, dando à voz um certo desprezo. Na quarta estrofe, é interessante apresentar um suspense antes de “vazio”, fazer uma pausa na declamação para deixar as crianças intrigadas. No segundo verso da quarta estrofe, pode-se fazer o mesmo com o “sem nome”, mas já aplicando certa dúvida na voz.

Letra Mágica

que pode fazer você
para o elefante
tão deselegante
ficar elegante?
ora, troque o f por g!
(veja que perigo!)
mas se trocar no rato
o r por g
transforma-o você
no seu pior inimigo:
o gato.

- **Proposta de atividade:** pode-se escrever na lousa as palavras “elefante” e “elegante” e pedir às crianças que descubram onde se encontra a diferença e fazer o mesmo com gato e rato. Depois, pode-se ler o poema, deixando que os alunos respondam as perguntas. O verso entre parênteses pode ser lido como um cochicho ao pé do ouvido, uma alerta ao interlocutor. Uma atividade possível com imagens e figuras em cartelas é pedir para que eles formem pares e inventem uma outra poesia com a brincadeira de trocar apenas uma letra das palavras, como pato/mato, tesoura/tesouro, pata/bata, etc.

Uma letra puxa a outra

Algazarra das araras:
o A anuncia
que amanhece
na Amazônia
O B berra no bebê,
bate na bigorna,
bimbalha no badalo.
Bom de barulho, o B!
O C cambaleia

na corcova do camelo
 no cachimbo do califa
 e cai: catrapus!
 Na palavra “dedo”
 O D de “de”
 É o mesmo D
 De “do”: dedo
 Emergência! Emergência!
 O elefante entrou
 No elevador
 Do edifício!
 “fogo”, “fagulha”, “fornalha”
 se escrevem todos com F.
 Mas “frio” também! Uma falha do alfabeto? E “falha” também é com F...
 G: um gole gostoso
 Do gargalo da garrafa:
 GLU – GLU – GLU- GLU.
 O G é um grande guloso!
 É com o H
 Que a filha sai da fila,
 Que malha sai da mala.
 Com H a mana faz manha
 Se você gosta do I
 Aprenda o idioma dos índios
 E diga depressa: igara,
 Inúbia, Itaquaquetuba.
 - Já jantou, jabuti? – Ora essa!
 Jantei jaca e jabuticaba.
 Jabuti janta depressa
 Com jabuticaba e jaca
 O L é uma letra louca.
 Transforma a nota mi em 1000
 E faz a uva andar de luva,
 Cabra descobrir o Brasil.
 Mandaram o macaco maluco
 De maca para o manicômio.
 Mas o médico que o medicou disse:
 - Não é nada. É só macaquice.
 Nada mais nada: nada
 Nada menos nada: nada
 Peixe com peixe: nada.
 Peixe sem peixe: nada.
 O O é oval como o ovo
 Ou redondo como um olho,
 Pequeno como uma pulga
 Ou grande como um repolho.
 Por “P” principia “palavra”,
 Por “P” principia “poesia”,

Pois palavra sem poesia
 Não parece nem palavra.
 O Q é uma letra pesada
 De “quilo”, a letra comprida
 De “quilômetro”, a letra alegre
 De “quermesse” e de “quindim”.
 O R é o rato que rói
 A roupa do rei da Rússia
 E ri de raiva a rainha
 Sem requear a ratoeira.
 O sapo saltou na sopa
 De um sujeito que, sem mais papo,
 Deu-lhe um sopapo e gritou: - Opa!
 Não tomo sopa de sapo.
 TOC! TOC! À entrada do formigueiro.
 - Chegou o carteiro! Abra a porta já! Mas a formiga esperta nem deu
 resposta
 Quando viu a tromba do tamanduá
 U – U – U: a coruja pia.
 U – U – U: uiva o lobisomem.
 U – U – U: o vampiro tem sede.
 U – U – U: o lobo está com fome.
 O V está sempre de viagem
 E voa veloz como o vento.
 Porque tem pressa, não discute:
 Com ele é só no vapt-vupt.
 Quem bebeu o chá da xícara?
 O xá. Mas ponha sentido:
 É com X o bebedor,
 Com CH o bebido.
 O zelador do zoológico
 É chamado Zé da Zebra
 Não porque trata os bichos e os ama,
 Mas por causa das listras do pijama.

- **Proposta de atividade:** para as crianças que ainda não sabem o alfabeto por inteiro, esse poema pode proporcionar uma maneira lúdica de memorizar a ordem das letras e refletir sobre a repetição de sons em palavras homônimas e parônimas.

- Poemas de Sérgio Capparelli:

Ecologia

Se acabarem
 Com o jabuti,
 O jabuticaba.

Macarronada

Macarrão, macarronada
Nada
De tão bom, na panela
Nela
A fome se consome
Some
E depois se transforma,
Forma
Macarrão, macarronada.

- **Proposta de atividade:** nesses poemas a brincadeira com a palavra-valise prevalece. Pode-se pedir aos alunos que identifiquem onde estão as palavras escondidas: no primeiro poema a valise está no início da palavra *jabuticaba*, produzindo um trocadilho contextualizado com o tema do poema. Já na segunda obra, o poeta utiliza uma figura de linguagem chamada anadiplose, em que as duas últimas sílabas das últimas palavras do primeiro ao quarto verso são repetidas em novas palavras: macarronada - nada, panela - nela, consome - some, transforma - forma, reproduzindo um efeito melódico interessante.

2) Poemas que exploram a fanopeia, ou seja, que projetam “o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual” (a matéria visual do poema), configurando-os no espaço físico e imaginário, e poemas que exploram a logopeia, ou seja, que produzem “ambos os efeitos estimulando as associações (intelectuais ou emocionais) que permaneceram na consciência do receptor em relação às palavras ou grupos de palavras efetivamente empregados”. É a capacidade reflexiva da linguagem poética a partir da construção de ideias e sentidos que acionam o intelecto.

a) Explorando a inferência de sentidos na leitura:

O bolo e a bala

— Nas festas
estou sempre no centro da mesa
da sala
das atenções

Grande,
vistoso!
Entendeu,
Pinguinho de doce!

- Bela balela,
bolo balofo!
O meu doce tem um papel
que o seu doce não tem.
Comigo é assim:
cada coisa tem seu valor
A bala traz o açúcar,
Desembrulhar faz o sabor.

Chico dos Bonecos

- **Proposta de atividade:** a professora pode desembulhar uma bala, puxando o papel torcidinho, provocando uma bela sinestesia. O ruído do papel da bala torna a bala mais gostosa? Uma pergunta inferencial que pode ser feita depois da leitura do poema é: quem é o pinguinho de doce? O bolo balofo? A bela balela? A bala? Ou um pedacinho de bolo que caiu na toalha?

Papagaio

Vive a vida por um fio
Com seu corpo de papel,
Pelo espaço, colorido,
Delicado, decidido,
Enfrentando o ar bravio,
O bafo da ventania,
O sopro do vendaval.

No alto do firmamento,
Quando surge a tempestade,
Quando vem o temporal,
É quando ele mais se agita;
Salta, pula, quase grita,
Parece que vai dizendo:
É hora de eu ir embora,
É hora de eu dar o fora,
Me tira logo daqui!

Ricardo Azevedo

Primeira adivinha

O que é, o que é?
Este papel precioso
não fica dentro do livro,
não é papel de carta,

nem serve pra comprar coisa,
não vive cheio de letras,
raramente é documento, quase nunca guarda nada.
Este papel precioso
Surge na hora do aperto.
Alivia o desespero,
vem sempre na hora exata.
Vestido todo de branco,
o elegante cavaleiro
Costuma ser enrolado,
e dele só digo isso:
chega, vence e vai pro lixo.

Ricardo Azevedo

Segunda adivinha

O que é, o que é?
Tem asa mas não tem pena,
é folha e não nasce em árvore,
tem ponta mas não é faca,
tem bico e não é sapato.

Voa sempre que tem vento,
Boia bem alto no céu,
Depois cai devagarinho,
Cumprindo assim seu papel.

Ricardo Azevedo

Quem sou eu?

O mundo inteiro em sua mão
Preto-e-branco ou colorido,
Vamos, me diga quem sou eu,
Com este meu olhar de vidro.

Sérgio Capparelli

O Caderno

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o be-a-bá.
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...

Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas
Bimestrais, você vai ver
Serei, de você, confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel...
Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo
Se você quiser
Quando surgirem
Seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá
Num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel...

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer...
Só peço, à você
Um favor, se puder
Não me esqueça
Num canto qualquer...

Toquinho

- **Proposta de atividade:** os poemas acima se aproximam da estrutura da adivinha, por isso são bons poemas para se testar a capacidade de inferência na leitura dos alunos. Com os poemas “O caderno” e “Papagaio”, pode-se ocultar o título e pedir para que eles adivinhem como se chama o poema ou pedir para que eles desenhem o “personagem principal” do poema. Com os outros poemas, os alunos podem declamar seus versos em duplas, desafiando o colega a desvendar o enigma.
- b) Explorando as interpretações mais subjetivas: os poemas abaixo foram selecionados como exemplos de obras para se explorar as diversas figuras de linguagem (de palavras e construções que ampliam o significado que o poeta quer exprimir em seus versos) e aprofundar a análise e interpretação de texto dos alunos em processo de alfabetização. A

metáfora e a metonímia são recursos que desde o primeiro ano do Ensino Fundamental já podem ser estudados e compreendidos pelas crianças. Com esses poemas, pode-se exercitar a leitura inferencial e retroativa – da qual falaremos com mais detalhe no item 3.3 –, e a capacidade das crianças em sintetizar o conteúdo de um poema, em falar sobre o que o eu-lírico está revelando nas entrelinhas dos versos e quais sentidos e significados são possíveis de extrair do poema. A discussão sobre o entendimento dos alunos com relação às obras apresentadas pode ser feita em uma roda de conversa, em uma atividade escrita, em uma troca entre colegas, tanto oral como escrita ou até mesmo com desenhos que representem o conteúdo do poema. Vejamos alguns exemplos:

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava
água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre
orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais
do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até
infinitos.
Com o tempo aquele menino que era
cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever
Seria o mesmo que carregar água na
peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de
ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo
tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as

palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um
pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida
toda.
Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos.

Manoel de Barros

Pomar

Menino - madrugada
o pomar não foge!
(pitangas maduras
dão água na boca.)

Menino descalço
Não olha onde pisa.
Trepas pelas árvores

Agarrando pêssegos.
(Pêssegos macios
como paina e flor.
Dentadas de gosto!)

Menino, cuidado,
jabuticabeiras
novinhas em folha
não agüentam peso.
Rebrilha, cem olhos
agrupados, negros.
E as frutas estalam
- espuma de vidro -
nos lábios de rosa.
Menino guloso!

Menino guloso,
Ontem vi um figo
mesmo que um veludo,
redondo, polpudo,
E disse: este é meu!
Meu figo onde está?

- Passarinho comeu,
passarinho comeu...

Henriqueta Lisboa

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro de quem lê.
Quando fecha o livro, eles alçam vôo
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 maravilhoso espanto de saberes

que o alimento deles já estava em ti...

Mario Quintana

Casa de amigo

Na casa do amigo
os móveis flutuam
a um palmo do chão.

O ar é mais leve:
em cada recanto
os pássaros tecem.

Na casa do amigo
todas as confidências
são permitidas.

Todas as palavras
são entendidas
tão facilmente,
que é como água
falando com água.

Na casa do amigo
o coração se alimenta.

Roseana Murray

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos
Quando achava alguma coisa
Não examinava nem cheirava
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão
Não era um gato
Não era um rato

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que
[amava Lili

que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para
[o convento,

Raimundo morreu de desastre, Maria ficou
[para tia,

Joaquim suicidou-se e Lili casou com J.
[Pinto Fernandes

que não tinha entrado na história.

Carlos Drummond de Andrade

O pirata

O menino brinca de pirata:

sua espada é de ouro

e sua roupa de prata.

Atravessa os sete mares

em busca do grande tesouro.

Seu navio tem sete velas de pano

e é o terror do oceano.

Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.

E vira outra vez menino.

Roseana Murray

Baile no sereno

Cantador canta tristeza,
canta alegria também.

É de sua natureza

cantar o mal e o bem.

Pois ele tem dentro dele
o canto que o canto tem...

Por isso, se o mar secar,
se cobra comprar sapato,
se cachorro virar gato,
se o mudo puder falar,
Se a chuva chover pra cima,
se barata for grã-fina,
Quando o embaixador for em cima,
Cantador vai se calar.

Ruth Rocha

O móbile

Quatro palhaços
Dançam contentes
Soltos no ar
Feito meninos.

Quatro palhaços
Fracos, franzinos,
Dançam num móbile
Cheio de sinos.

Quatro palhaços
- De jeito ladino –
Tocam viola
E violino.

Quatro palhaços
Estão dormindo
Dentro dos olhos
De um menino.

Sérgio Capparelli

O que se vê de binóculo

Um céu de moranguinhos
Gostosos, bem maduros,
Nuvens de pão de queijo,
Flutuando além do muro.

E depois?

Cãozinho na corrente
Morde o rabo e late,
Querendo abocanhar
Broinhas de chocolate.

E o que mais?

Chuva de violetas,
Cravos, dalias, rosas,
E se enche a casa toda
De uma brisa dengosa.

Sérgio Capparelli

Tão lenta e serena e bela

A vaca, se cantasse,
Que cantaria?
Nada de óperas, que ela não é
dessas, não!

Cantaria o gosto dos arroios
bebidos de madrugada,
Tão diferente do gosto de pedra
do meio dia!
Cantaria o cheiro dos trevos
machucados.

Mario Quintana

Concluimos este item retomando a importância de elaborar uma coletânea de poemas para o trabalho de alfabetização que diversifique as abordagens didáticas e metodológicas, tanto por meio de uma riqueza de autores e de diferentes linguagens e recursos poéticos, como a partir do que é possível explorar nas imagens, nos sons e nos sentidos dos versos, ou seja, por meio da fanopeia, da melopeia e da logopeia dos poemas. O objetivo de apresentar essa coletânea é salientar aos professores-alfabetizadores que as crianças devem, antes de mais nada, brincar e se sensibilizar com as palavras do poema e não se prenderem a uma prática de ensino literário mecanicista. Podemos, no entanto, desenvolver atividades de escrita e de produção de texto pautadas nos poemas lidos, mas elas só farão sentido à criança se o estímulo à apreciação do poema for de antemão despertado.

Para isso, ressaltamos que o trabalho com poesia pode explorar o que há de mais singelo nas práticas de leitura, como a discussão sobre as emoções e os prazeres das crianças que foram avivados no contato com o texto poético. Após declamar, ler e brincar com os poemas, as crianças podem se manifestar em uma roda de conversa, contando sobre a dimensão emotiva e humorística do poema com relação ao que sentiram, em uma troca despretenciosa e divertida, que deve ser valorizada em sala de aula. Nesse sentido, não temos dúvida de que nossa paixão pela poesia é também determinante para o envolvimento dos alunos nas atividades pensadas a partir desta coletânea. Os poemas que selecionamos foram frutos de uma pesquisa intensa sobre quais recursos poéticos mobilizam e cativam crianças dessa faixa etária, mas a seleção também partiu do apreço que temos por essas obras e do prazer com o qual as trabalhamos em sala de aula. Nossa motivação

ao trabalhar com poesia é também essencial para o engajamento das crianças na fruição dos textos poéticos.

3.2 Atividades com poesia: experiências, conversas, interpretações e produções escritas à luz dos poemas selecionados

- O que o autor quis dizer com “Poesia é brincar com palavras”? - O autor quis dizer que na poesia você pode escrever coisas impossíveis.
(Fernando, 8 anos)

Poesia é sempre nova, não enjoa.
(Camila, 8 anos)

Alguns poemas citados na coletânea de poesias, após serem oralizados e brincados, foram trabalhados com os alunos também em atividades escritas, que nos permitiram identificar determinados modos utilizados pelas crianças para analisar os poemas e refletir sobre seus recursos sonoros e linguísticos. Os dados apresentados neste item foram coletados a partir do trabalho com os alunos do 3º ano do EFI, no último ano do “Projeto Desafio”, em 2014, após acompanhar os mesmos sessenta alunos por três anos, ou seja, desde que ingressaram no Ensino Fundamental, por meio de nossa pesquisa longitudinal. Essa investigação de longa duração foi desenvolvida com toda a paciência e desvelo já descritos em nossa metodologia, que, a partir das práticas de escuta pedagógica e de ponto-de-giro, além das estratégias para se trabalhar com a heterogeneidade do grupo-classe, foi possível estabelecer no decorrer dos anos uma relação com cada um dos alunos. Essa relação foi permeada pelos aspectos fascinantes da literatura e da oralidade poética, tanto em sequências didáticas em atividades iguais para toda a turma, como em intervenções personalizadas ou em trabalhos pontuais com pequenos grupos.

As elaborações de respostas escritas acerca da poesia em análise foram produzidas por crianças de oito anos, já alfabetizadas, porém com certa dificuldade em leitura fluente e inferencial. Detectamos que, apesar de uma proposta didática bem projetada nas múltiplas facetas dos textos poéticos, os alunos ainda não conseguiam romper de imediato a barreira da leitura fragmentária e inferir o sentido do texto. Apenas nas rodas de conversa sobre as poesias lidas que eles identificavam os sentidos implícitos e eram capazes de realizar uma leitura mais atenta às entrelinhas e aos enigmas contidos nos versos.

A partir dessa constatação, fomos observando ao longo da sequência didática como o trabalho com poesia permitiu ampliar os sentidos de interpretação e compreensão do texto ao

extrapolar o significado das palavras e buscar a identificação de algumas figuras de linguagem como a hipérbole, a metáfora, a metonímia, a antítese e recursos humorísticos como ironia e contradição. Nesse movimento de engrandecer a capacidade dos alunos em realizar leituras e análises subjetivas, retroativas e inferenciais dos textos poéticos, percebemos como o gosto pelos versos, pelo ritmo, pelas rimas e pelos jogos de palavras estimulou e reposicionou esses alunos para o trabalho com poesia. A cada novo poema trazido para sala de aula, uma nova surpresa.

3.2.1 Diagnóstico inicial

Logo no início do ano de 2014, quando 95% da turma já estava alfabetizada, aplicamos um diagnóstico com duas poesias do José Paulo Paes (1984) para identificar o nível de leitura inferencial da turma. O primeiro diagnóstico foi um teste a partir dos versos de “O marujo”:

Marinheiro pequenino
bebeu água ao se deitar.
Acordou de madrugada
a sua cama era uma mar.

1. O que aconteceu com o Marinheiro?
  - (a) Acordou de madrugada para beber água
  - (b) acordou em sua cama, que o mar levou
  - (c) fez xixi na cama
  - (d) Dormiu numa cama que o mar levou pra longe.

Apresentamos aos alunos a proposta de atividade de leitura, dizendo que eles deveriam ler o poema silenciosamente, mais de uma vez se necessário e responder o que se pedia no exercício. Depois que todos assinalaram o teste, entregamos uma segunda folha com o poema “O Pernilongo”,

Havia um pernilongo
chamado Lino
que tocava violino.
Mas era tão pequenino
o Lino
e tocava tão fino
o seu violino,
que nunca ouvi o Lino
nem vi o Lino.

com duas perguntas dissertativas 1) O que acontece nesse poema? Explique com suas palavras; 2) É um poema bonito? O que ele tem de bonito e interessante?

De 59 alunos que realizaram o diagnóstico, apenas 15 acertaram o teste do poema “O Marujo”. Desses quinze, apenas um, levando em conta o histórico dos alunos, não estaria entre os que costumam tirar boas notas em interpretação de texto. Nove alunos considerados bons leitores pelas professoras não figuraram entre esses quinze. Boa parte dos alunos, mais da metade, assinalou a alternativa (A), que reúne fragmentos dos dois versos que aparecem juntos (*Bebeu água ao se deitar / Acordou de madrugada*), mas não perfaz nem mesmo a paráfrase desses dois versos, pois a temporalidade do segundo verso (*ao se deitar*), que poderia ser contraposta a *acordou de madrugada*, que possibilitaria descartar a alternativa, não foi levada em conta. As demais alternativas, mesmo a correta, continham menos fragmentos do poema, talvez seja por esse motivo que a alternativa A tenha sido o distrator mais escolhido²⁵.

A fim de compreender os raciocínios que levaram os alunos a responderem incorretamente o teste, resolvemos entrevistar aqueles que teriam condições de acertar, por já estarem alfabetizados e bem avançados nas produções escritas, mas, quando colocado o desafio de interpretar uma poesia, erraram. A maioria dos alunos, ao começar a explicar o porquê de ter assinalado “acordou de madrugada para beber água” ou “acordou em sua cama, que o mar levou”, procurava justificativas convincentes, eles percebiam sozinhos o erro e assimilavam a inferência de que o menino havia feito xixi na cama, como nos exemplos abaixo:

Augusto – *eu sei que a alternativa correta era “fez xixi na cama”, mas eu estava com pressa, porque vocês já estavam passando para recolher e eu não tive tempo de pensar direito. Como a cama dele era o mar, ela estava cheia de água de xixi.*

Manoela – *eu anotei essa, porque ele foi beber água. (Ela relê o poema). Aaaaah, porque ele bebeu água e o mar era de xixi, porque ele fez xixi enquanto estava dormindo!*

Outros alunos entenderam que erraram, mas não entenderam de imediato que a resposta “fez xixi na cama” fazia sentido:

Gabriel – *ele fez xixi na cama, mas não entendi porque. (ele relê o poema).*

Professor – *em qual pedacinho aparece que ele fez xixi na cama?*

---

²⁵ Análise realizada em conjunto com o coordenador do “Projeto Desafio”, prof. Dr. Claudemir Belintane.

Gabriel – *que sua cama era um mar.*

Professor – *mas porque ele diz isso ao invés de dizer que ele fez xixi na cama?*

Gabriel – *porque é o jeito de falar.*

Professor – *mas será que era pouco xixi?*

Gabriel – *não. Ele bebeu água e depois a cama dele era um mar. Era muito xixi.*

E um terceiro grupo de alunos precisou de mais explicações para compreender a resposta correta, foram alunos que de fato não compreenderam o exagero contido no poema e realizaram uma leitura fragmentária, ao pé da letra, como a aluna Sarah:

Sarah – *eu marquei essa daqui, porque eu entendi que o mar virou a cama dele.*

Professor – *se você ler agora, o que você entende?*

Sarah – *que a cama era o mar?!*

Professor – *eu tinha falado lá na sala que a resposta correta era essa. Você consegue entender que ele fez xixi na cama?*

Sarah – *não.*

Professor – *mas o que quer dizer que “sua cama era o mar”?*

Sarah – *que ele estava no mar, no meio de uma cama?*

Professor – *se eu pegar um copo d’água e jogar no chão e digo assim “sai daí menina, aí tá um mar”. Será que é o mar de verdade?*

Sarah – *não. Você tá falando que é água e você acha que é como um mar. Ah, então é que a cama dele tava molhada... de xixi?*

Professor – *é... e não está escrito aí. O que ele fez antes de deitar?*

Sarah – *ele bebeu água. E a água faz fazer xixi. (Pensa um pouco) Aaaah...*

O aluno Pedro, além de ter feito uma leitura fragmentária, não aceitou que a resposta correta era “fez xixi na cama”. Resistiu em reconhecer o erro e a interpretação falha da poesia e no final, conclui que o poeta deveria ter sido mais enfático, deveria ter dito que o menino bebeu MUITA água, porque só assim ele teria feito xixi na cama:

Pedro – *não tá escrito isso no poema, que ele fez xixi na cama. Tá escrito só que a cama era o mar.*

Professor – *lê para mim todo o poema. (Pedro lê). O que você acha que aconteceu aí?*

Pedro – *acho que a cama caiu no mar. E o mar levou.*

Professor – *ele bebeu água que horas?*

Pedro – *antes de dormir.*

Professor – *e ele acordou de madrugada e estava no mar?*

Pedro – *sim.*

Professor – *mas onde é explicado isso no poema?*

Pedro – *é que o mar tinha levado a cama dele...*

Professor – *por isso você anotou essa resposta, né?*

Pedro – *sim.*

Professor – *e se eu disser que a resposta certa é “fez xixi na cama”? Você acha que pode ser?*

Dá uma olhada na poesia, onde pode estar escrito isso? Você acha que dá para entender isso?

Pedro – *não.*

Professor – *por quê? Vamos ver aqui (relemos o poema juntos). Será que ele fez xixi na cama?*

Pedro – *não sei.*

Professor – *mas e esse negócio de sua cama era o mar? É como se fosse uma adivinha. Ó, eu falo assim para você “cai em pé e corre deitado”. O que é?*

Pedro – *uma minhoca caindo de paraquedas.*

Professor – *pois é, mas não estava escrito isso. É uma boa resposta. Vou falar uma outra... hmmm, fala você uma para mim.*

Pedro – *eu não sei.*

Professor – *você não conhece nenhuma adivinha? Como aquela “tem escamas mas não é peixe, tem coroa mas não é rei”.*

Pedro – *eu sei o que é... mas não quero falar.*

Professor – *seria abaixa aqui?*

Pedro – *eu quero ter uma resposta engraçada...*

Professor – *então volta para cá... ele bebeu água ao se deitar, acordou de madrugada, a sua cama era o mar. Você já acordou de madrugada e sua cama era o mar?*

Pedro – *não.*

Professor – *se você beber muita água antes de se deitar, o que pode acontecer?*

Pedro – *fazer xixi na cama.*

Professor – *então vamos ler de novo aqui. O que significa sua cama era o mar se ele bebeu muita água a noite?*

Pedro – *ah tá, já entendi.*

Professor – *explica para mim, então.*

Pedro – *que ele fez xixi na cama.*

Professor – *mas em qual parte você interpreta isso? (Pedro aponta os dois últimos versos). E o que significa sua cama era o mar?*

Pedro – *fez xixi na cama.*

Professor – *mas como estava a cama? No mar, como você respondeu?*

Pedro – *molhada.*

Professor – *pouco ou bastante?*

Pedro – *muito.*

Professor – *ah, então esse verso “sua cama era o mar” significa que estava muito molhada.*

Pedro – *então tinha que escrever MUITO aqui no poema.*

Professor – *tinha que estar escrito bebeu MUITA água?*

Pedro – *sim.*

Apenas um aluno que acertou a resposta não era ainda alfabético, ainda lia com muitas pausas e escrevia de forma silábica. Ele acertou a resposta do diagnóstico e nos surpreendeu dizendo que assinalou a alternativa “fez xixi na cama”, porque ele sempre faz isso, até hoje. Disse que muitas vezes, quando acorda, a cama dele está molhada, porque ele bebeu água e ficou com preguiça de ir ao banheiro, assim como no caso do marinheiro, “a cama dele estava tão molhada como o mar”. Apesar de não termos pontuado algo sobre isso no momento da entrevista, comentamos entre nós como é curioso o fato de ele confessar que ainda faz xixi na cama sem se mostrar envergonhado. Essa manifestação espontânea aponta para um significado da leitura inferencial deste aluno que emergiu de forma bastante interessante e que contribuiu para compreender a importância da escuta pedagógica, do qual falamos no capítulo sobre metodologia. O único aluno não alfabético que acertou o teste e justificou sua resposta de maneira a esclarecer que estava convencido sobre a alternativa correta, solucionou o enigma do poema devido a uma aproximação entre a experiência do menino marujo e sua própria vida. Notamos, posteriormente a esse diagnóstico inicial, que este aluno se utilizava de suas vivências e experiências para justificar a compreensão de outros poemas e narrar histórias de cunho ficcional de maneira bastante criativa. Por mais que ele ainda não dominasse o sistema alfabético, ele explorava as relações subjetivas que encontrava entre os personagens e seu cotidiano, se identificando e se apropriando dos textos, nos permitindo traçar, assim, um caminho claro com estratégias de como intervir para que ele se alfabetizasse rapidamente. Este aluno foi acompanhado individualmente por outra professora-

pesquisadora do “Projeto Desafio” e, por meio desta escuta apurada na tentativa de compreender as aproximações subjetivas que o aluno fazia ao interpretar os textos, foram propostas atividades de reescrita das histórias mais marcantes contadas oralmente para que o aluno sistematizasse a escrita alfabética. Para a escola, este aluno seria um caso de retenção, caso não avançasse em suas habilidade de leitura e escrita, no entanto, ele conseguiu concluir o terceiro ano alfabetizado e com uma leitura mais fluente.

Já a maioria dos alunos entrevistados que erraram o teste não realizou o efeito de retroação da leitura do poema, em que os elementos de coerência e coesão não apreendidos pelos alunos impossibilitaram a compreensão do seu sentido geral. Eles retiraram do poema apenas um fragmento, sem ler as entrelinhas dos versos. Ao tentar justificar a escolha da alternativa, esses alunos perceberam sozinhos o erro, todavia, precisaram de mais explicações e de ajuda para identificar o humor contido no poema. Isso nos mostra que, com a interferência e a interpretação de um outro leitor – não devendo ser, necessariamente, o professor, a leitura fragmentária pode em pouco tempo ser superada. Por isso, assim como evidenciamos ao apresentar nossa coletânea de poemas, recomendamos que os professores incluam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I mais poesias como essa, no estilo de adivinhas que exijam decifrações, inferências e uma leitura retroativa e reflexiva que identifica nas entrelinhas a mensagem que está implícita.

Ao analisar as respostas do segundo diagnóstico, a partir do poema “O Pernilongo”, percebemos que o atrativo do poema aos alunos não foi em relação à valorização dos jogos de palavras que dão um tom engraçado, como nos versos “*nunca ouvi o Lino/ nem vi o Lino*”, mas sim as rimas e o ritmo onomatopeico do pernilongo zunindo (e a mímese do pernilongo tocando violino em nosso ouvido). A maioria dos alunos, em resposta às perguntas “você gostou do poema? O que esse poema tem de interessante?”, escreveu:

(1) *Porque rima;*

(2) *Sim, porque o poema rima;*

(3) *Porque tudo rima;*

(4) *Tem muitas rimas que são engraçadas;*

Apenas alguns alunos deram respostas diferentes a essas, como:

(5) *Porque ele tocava tão bem que ninguém escutava;*

(6) *Sim, porque o Lino rima com violino e eu também achei essa parte legal: “nem vi o lino”;*

(7) *Sim, porque nenhum pernilongo toca violino;*

(8) *Porque toca violino e é a música do pernilongo.*

Ao interpretar as respostas dadas, Belintane (2015, no prelo) sintetiza que quatro delas (1 a 4) se apegaram às rimas, já a (5) pegou certa contradição, “tocava tão bem que ninguém escutava”, o que não deixa de ser um dos elementos do paradoxo do poema (o pernilongo tocava violino, mas “nunca ouvi o lino/nem vi o lino”). A resposta (6) é a única que trouxe um dos versos mais interessantes do poema (*nem vi o Lino*) e que afirma ser esta uma parte legal (fruição estética). A resposta (7) desmonta a personificação, que de fato é engraçada, um pernilongo tocando violino; por fim, a (8) traz alguma coisa ligada ao efeito de onomatopeia do poema, mas, em razão da frase incompleta, deixa dúvida se foi isso mesmo.

A partir desses diagnósticos iniciais, aplicados no início do ano, tivemos mais certeza da importância em explorar os textos poéticos, brincar com essas variações de sentido e incentivar a riqueza dos detalhes estéticos e sonoros na interpretação dos poemas. Apesar de se ter trabalhado muito a oralidade poética em 2012 e 2013 com os mesmos alunos que passaram por esse diagnóstico em 2014, percebemos que os recursos específicos da poesia, como os efeitos estéticos, sonoros, as possibilidades miméticas (onomatopeias, paronomásias, palavras-valises) e polissêmicas, exigem muito do ensino do professor e exigem também uma densidade de propostas a serem incorporadas aos currículos.

Sabemos que, além do trabalho desenvolvido na escola, destinado às práticas e hábitos de leitura, a parceria com as famílias é fundamental para que os alunos tenham outros incentivos (para fora da realidade escolar) de ler e de aprimorar suas habilidades de apreciação e interpretação das diferentes narrativas. No entanto, sabemos também que o universo letrado e literário não é realidade em todas as famílias, inclusive, temos nessa turma de alunos ingressantes em 2012 na Escola de Aplicação crianças oriundas de famílias não alfabetizadas, de pais e mães que não tiveram a oportunidade de concluir sua escolarização, dificultando, assim, o vínculo da criança com a leitura em casa.

Na tentativa de identificar outros obstáculos na aproximação de alguns alunos com os textos literários, para além daqueles presentes na sala de aula, retomamos os dados socioeconômicos apresentados no item 2.1.2 para analisar o perfil das famílias e refletir como elas podem ou não influenciar os hábitos de leitura dos alunos. Percebemos que os alunos que tiveram dificuldade em interpretar e analisar os poemas são os mesmos alunos que possuem menos de 10 ou até 30 livros em casa, correspondendo a 10% dos 59 alunos que fizeram os testes. Esses mesmos 10% possuem renda familiar até mil reais. Com esses dados, não queremos pender a uma análise de que os alunos

de baixa renda e de classe social desfavorecida tem menos condições de letramento que os alunos de classe média-alta, no entanto, queremos apontar para a desigualdade do processo de alfabetização entre os alunos que são incentivados a ler em casa e os alunos que não contam com esse enredamento literário por parte dos pais. Mesmo considerando esse aspecto de desigualdade, não podemos nos influenciar pelo preceito de que pais não alfabetizados não contribuem para o estímulo ao gosto literário, ao universo das narrativas e do mundo de heróis e fantasias das crianças. Muitos deles são capazes de envolver seus filhos com palavras poéticas por meio da tradição oral, das canções de ninar, das cantigas de roda, das brincadeiras com parlendas e por meio de contação de histórias que carregam na memória, por exemplo. Mas, em nosso caso, a partir dos resultados dos diagnósticos, identificamos que os alunos que encontram mais dificuldade em praticar a leitura inferencial e retroativa necessárias para apreensão dos textos poéticos, são também os alunos que se encontram em situação social e econômica desfavorecidas em relação aos alunos que acertaram os testes e souberam justificar sua resposta.

Mais uma vez, apontamos como foco central em nosso trabalho possibilitar, por meio do manejo da heterogeneidade do grupo-classe, que todos os alunos prosperem e sejam bem sucedidos no percurso de alfabetização, diversificando as propostas de atividades, atendendo os alunos que apresentam entraves na leitura e na escrita, acompanhando atentamente seu progresso e suas demandas cotidianas. Por isso,

a escolha dos poetas e poemas a serem trabalhados deve levar em conta certa gradação nas dificuldades que as descobertas estéticas e as inferências demandam. Efeitos estéticos como o do poema “O Marujo”, que exige uma inferência fundamental para se ver desvelado o efeito de humor do poema (ler nas entrelinhas, ler o que não está implícito), devem entrar como itens de conteúdo nos programas de tal modo que o aluno tenha muitas oportunidades de praticar esse tipo de leitura – o campo do oral mais próximo desse efeito inferencial é o das adivinhas. [...] Os alunos com os quais fizemos os testes passaram por um bom processo de alfabetização, mas muito deles apesar de não mais apresentarem problemas com sílabas complexas e de lerem frases simples e textos para a idade com certa fluência, ainda não tinham passado por essas demandas (BELINTANE, 2015, no prelo).

Tendo isso em vista, elaboramos uma sequência didática que previu não só brincadeiras orais com as poesias selecionadas, mas também produções escritas, rodas de conversa e discussão sobre alguns poemas contidos na coletânea.

3.2.2 Sequência didática

Antes de iniciar a análise das produções de texto das crianças que serão apresentadas nesta sequência didática, consideramos importante retomar uma discussão ainda recente, orientada pelos estudos de Cláudia Lemos (1998) na área de aquisição da escrita sobre o conceito de opacidade

como característica da linguagem e do processo de assimilação da escrita. Para nós é interessante resgatar neste item de análise o conceito de opacidade, por considerar que a reflexão sobre este conceito nos leva a uma atitude oposta à pretensão de compreender o outro de modo transparente, uma vez que nos propomos aqui realizar leituras investigativas das respostas das crianças em relação à interpretação de poemas. Não pretendemos, portanto, estabelecer uma relação causal entre os saberes das crianças (revelados nas atividades com poesia) e o que esperamos como “respostas corretas” sobre os conceitos abordados nos exercícios aplicados. É necessário que, ao contrário disso, suas respostas abram campo para a constituição de um saber e, possivelmente, até novas interpretações e desenvolvimentos teóricos por parte do professor-pesquisador. Por isso, utilizaremos o conceito de opacidade tal como fundamentado pelo poeta Édouard Glissant (2008: 55): “Posso então conceber a opacidade do outro para mim, sem que eu cobre minha opacidade a ele. Não necessito “compreendê-lo” para sentir-me solidário a ele, para construir com ele, para amar o que ele faz. Não necessito tentar tornar-me o outro (tornar-me outro) nem “fazê-lo” à minha imagem”.

Em seu texto “Sobre a aquisição da escrita: algumas questões”, De Lemos (1998: 17) explica que, para nós, adultos, é difícil imaginar como era a relação que tínhamos com a linguagem quando não sabíamos ler e escrever os sinais gráficos do alfabeto. Por isso, quando procuramos ensinar a escrita a quem ainda não sabe ler, temos a tendência de apresentá-la a partir de sua relação entre as letras e os sons, como se a escrita se resumisse a isso. Na lida com crianças ainda não alfabetizadas, estamos, como adultos já alfabetizados, diante da impossibilidade de compreender a opacidade com que esses sinais se apresentam para elas, que ainda se dá de forma misteriosa e sem o estabelecimento direto de uma lógica da relação entre a língua e a escrita. Nesse sentido, a pesquisadora se contrapõe à teoria construtivista que diz que a criança já sabe sobre a escrita antes mesmo da alfabetização e reconhecer isso deve orientar as práticas escolares no processo de letramento. Ela conclui da seguinte forma:

Na verdade, penso que é a pressuposição de transparência da escrita que explica pelo menos em parte as dificuldades do alfabetizador-professor em atribuir algum saber sobre a escrita ao alfabetizando. Ao projetar sobre o alfabetizando sua própria relação com a escrita, o alfabetizado fica impedido de “ler” os sinais - orais ou gráficos - em que o primeiro deixa entrever um momento particular de sua particular relação com a escrita. É a partir dessa reflexão que me arrisco a propor uma metodologia do mistério, isto é, a suspensão da transparência como estratégia que torne possível a formulação de questões. Não é demais lembrar que a suspensão da transparência ou da “naturalidade” está na origem da indagação científica. (De Lemos, 1998: 18)

Sendo assim, o que ambicionamos ao retomar essa discussão de opacidade versus transparência é problematizar, como De Lemos propõe, as maneiras de formular nossas questões

investigativas a partir o que foi apresentado pelas crianças nessa pesquisa, e principalmente, problematizar as maneiras de ler o outro e a escrita do outro, a partir de sua experiência com a leitura e a escrita, por mais confusa e misteriosa que ela seja, sem que nos orientemos por conceitos e considerações subjetivas previamente estabelecidas.

Se examinarmos o processo da “compreensão” dos seres e das idéias na perspectiva do pensamento ocidental, reencontraremos em seu princípio a exigência desta transparência. Para poder “compreender-te” e então aceitar-te, preciso levar tua densidade à escala ideal que me fornece elementos para comparações e talvez julgamentos. (GLISSANT, 2008: 54)

Aceitando a ideia de opacidade nesta análise qualitativa a partir do trabalho de leitura e escrita de poemas com crianças em processo de alfabetização, não pretendemos renunciar ao diálogo entre o que constituímos como nossa realidade diante da escrita e da compreensão poética e do que o outro nos apresenta. O que vale para nós nesta análise dos dados coletados durante a pesquisa é evidenciar o potencial da poesia para formar leitores críticos e analíticos, e despertar questões subjetivas importantes de serem consideradas no processo de leitura e escrita.

Posto isso, apresentamos a sequência didática, iniciada com o poema “Convite”, de José Paulo Paes (1984):

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

Poesia não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Após brincar com a declamação do poema, aplicamos uma atividade escrita elaborada pela professora Mirian Cury Machado (Anexo E), na qual os alunos deveriam ler sozinhos a ficha e responder sem a ajuda de um adulto. Dessa atividade, destacamos duas perguntas para analisar as respostas de nossos alunos e buscar compreender o movimento dessas crianças em construir e se apropriar dos conceitos a respeito da poesia:

- O que o autor do texto quis dizer com “Poesia é brincar com palavras”?

- (1) “O autor quis dizer que na poesia você pode escrever coisas impossíveis”.

- (2) “A poesia nunca vai morrer, porque ela sempre está renovando”.

- (3) “O autor quis dizer que poesia você brinca com as palavras, porque você *de que* rimar e fazer com que uma coisa faça sentido com a outra”.

- (4) “Que a gente pode rimar as coisas e zuar e fazer bem para a alma e aprender”.

- (5) “Que poesia você pode trocar as palavras e pode ser do que você quiser de brincadeira”.

Tivemos muitas respostas semelhantes ao sentido geral das sentenças destacadas acima, como “poesia é uma brincadeira com palavras diferentes”, “poesia é brincar com rimas”, “na poesia nós podemos usar as palavras que nós quisermos, tipo falar de coisas impossíveis”, “poesia é também um jeito de se divertir”, “na poesia podemos inventar palavras e coisas”, “com a poesia você pode se divertir, brincar com coisas que você gosta”, podendo caracterizar, assim, uma tendência das crianças em relacionar diretamente o ato poético a uma forma lúdica de uso das palavras. Destacamos acima as cinco principais ideias trazidas pelas crianças para discutir o entendimento do que para elas é a poesia e o que elas relacionam com a arte poética dos autores que apresentamos nesta sequência didática.

Na primeira resposta, observamos que a criança pôde reconhecer que, através das palavras, ou melhor, da torção das palavras, é possível criar um mundo que extrapola a experiência cotidiana e concreta da realidade. Com o uso do verbo “escrever” coisas impossíveis, a criança talvez tenha percebido a possibilidade da impossibilidade através da escrita, da palavra, do símbolo. Com sua resposta, ela estima ter reconhecido o improvável da poesia, que só pode ser criado a partir dessa torção da palavra, e de uma articulação do inconsciente, que faz livres associações a partir dessa brincadeira com a língua e pode manifestar um impossível, o improvável. Essa mesma articulação da palavra poética com a linguagem do inconsciente, como Freud (1974) elucida em seu artigo “Escritores criativos e devaneios”, manifesta a evasão de um desejo que a criança não vislumbra no campo do real.

Já o aluno que respondeu “a poesia nunca vai morrer, porque ela sempre está renovando” parece ter ressaltado do poema de José Paulo Paes a ideia de que poesia é sempre nova, não se desgasta que nem bola, papagaio e pão. Podemos relacionar a mensagem que o aluno tirou dos versos “Poesia/ é brincar com palavras” com a mensagem de noção da atemporalidade da poesia, porque, para além de a poesia se renovar e renovar o mundo e os sujeitos, para esse nosso aluno, ela é eterna, ela nunca morre. Com essa asserção, lembramos da ideia de que, por apresentar uma unidade entre forma e conteúdo, uma unidade facilitadora para nossa memória, a poesia tende a permanecer e se tornar duradoura, possuindo a qualidade de se recriar no indivíduo e ser evocada de memória.

Com a terceira resposta, podemos retomar o conceito da materialidade da poesia da qual já falamos anteriormente: a criança parece ter identificado os elementos sonoros do poema, que fazem a poesia se diferenciar da prosa. Esse argumento de que brincar com palavras na poesia é ter que rimar e ter que trazer semelhanças sonoras entre as palavras apareceu diversas vezes nas respostas das crianças, até a partir de uma concepção de que poesia sem rima não é poesia. A rima no poema se torna para a criança uma forte marca do texto poético, além de ser fácil de identificar e de ser rica em ludismos, a rima faz com que as crianças se atraiam de imediato pelos versos. Tal atração se deve também ao que Alfredo Bosi (2000) chamou de cruzamento de sons, que mediante a reprodução dos signos dados pela língua, garante a estrutura melodiosa do poema, as rimas, as aliteraões e assonâncias “não têm outro alvo senão ‘remotivar’, de modos diversos, o som de que é feito o signo” (BOSI: 2000, 41).

A palavra revelada de um jeito lúdico tem o potencial de mobilização subjetiva, faz a criança se sentir em um outro estado em relação às palavras, ao conteúdo e à forma do poema, que possibilitam reposicionar a criança em seu tempo e espaço. Não é a palavra por si só, mas é a

palavra enquanto material lúdico, por meio dos efeitos mnemônicos no poema. A quarta sentença destacada acima pode nos remeter a essa ideia de satisfação e prazer que a arte poética nos proporciona. A criança respondeu que “a gente pode rimar as coisas e *zuar* e fazer bem para a alma e aprender”, ou seja, além da função pedagógica que a criança parece ter identificado na poesia, ela destaca que a poesia, com as rimas, faz bem para a alma e pode servir para “zoar”, ou seja, para brincar e se divertir. É curioso que uma criança de oito anos utilize a expressão “faz bem à alma” para descrever o deleite concedido pela poesia. Ela parece ter identificado algo de profundo e abrangente no ato poético.

A análise que a última resposta (5) talvez nos permita fazer se dá a partir da proximidade entre a fala da criança (“que poesia você pode trocar as palavras e pode ser do que você quiser de brincadeira”) e a teoria de Jakobson (2010) de que a poesia opera na projeção do eixo de seleção, com a metáfora, sobre o eixo de combinação, com a metonímia. Parece-nos que a criança identificou a prevalência do eixo paradigmático na construção do poema, nessa troca de palavras, como ela mesma disse, por meio de associações paradigmáticas. Em sua resposta, a criança considerou como brincadeira o trabalho que o poeta faz no eixo de seleção (a escolha minuciosa das palavras que compõem o verso). Nesse eixo de seleção também opera a condensação do som e do sentido presente na poesia, e, por isso, Jakobson definiu em seus ensaios linguísticos a função poética por essa máxima, em que as relações associativas, tanto de significantes quanto de significados, operam projetadas no eixo das relações sintagmáticas ou combinatórias.

Verificamos a partir dessas respostas de nossos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I que, ao refletir sobre os versos “Poesia/ é brincar com palavras”, as crianças puderam se confrontar com a ideia de que a chave da composição poética, como já dizia Drummond (2006), está nas palavras e na sua potência de condensação de sentidos. É a plasticidade da palavra (Freud, 1987) e a perseguição rigorosa do poeta por suas combinações que permitem a atribuição do caráter lúdico ao verso, da beleza das rimas, da riqueza das metáforas e ironias, da durabilidade da poesia no tempo e espaço e de sua influência intersubjetiva. De acordo com suas capacidades de expressão, as crianças nos trouxeram elementos muito interessantes em suas interpretações acerca dos poemas trabalhados em aula. Além dessa questão cobrada em atividade escrita (Anexo E), destacamos também a seguinte pergunta que nossos alunos tiveram que responder:

- Como você acha que é brincar de poesia?

Que eu possa escolher o que eu quero
e tudo que eu gosto eu posso escrever

(1) “Que eu posso escolher o que eu quero e tudo que eu gosto eu posso escrever”.

Eu acho que é brincar com rimas.

(2) “Eu acho que é brincar com rimas”.

Eu acho que brincar de poesia é brincar com palavras e se entreter com as rimas.

(3) “Eu acho que brincar de poesia é brincar com palavras e se entreter com as rimas”.

Lendo-as, fazendo-as e transformando-as em canção.

(4) “Lendo-as, fazendo-as e transformando-as em canção”.

Ficar criando poesias engraçadas, tristes, alegres e pensativas.

(5) “Ficar criando poesias engraçadas, tristes, alegres e pensativas”.

Eu acho que brincar de poesia é se renovar. É divertido, criativo, um pouco difícil e a gente aprende muito.

(6) “Eu acho que brincar de poesia é se renovar. É divertido, criativo, um pouco difícil e a gente aprende muito”.

Com essa questão, os alunos foram instigados a refletir sobre o último verso do poema: “Vamos brincar de poesia?”. A primeira resposta que destacamos acima, que diz “Que eu posso escolher o que eu quero e tudo que eu gosto eu posso escrever”, nos traz a noção da criança frente à possibilidade de poder escolher o que ela gosta de brincar e ser capaz de manifestar esse desejo em palavras poéticas. Falar que brincar com poesia é a caracterização da escolha do sujeito diante de suas preferências e gostos, nos remete ao fato de que a poesia é a criação mais subjetiva, em que há uma voz central que exprime um estado de alma. A poesia e sua intensa expressão do eu com o mundo fizeram o aluno evidenciar em sua resposta que este é o gênero capaz de conter em poucas palavras os desejos do sujeito, seus gostos, suas predileções e prazeres. Interessante notar o uso da

palavra “tudo” em sua resposta: “Tudo que eu gosto eu posso escrever [ao brincar de poesia]”, ou seja, a poesia não tem limites, ela pode abarcar todos os seus desejos.

Nas respostas dois e três notamos mais uma vez o destaque ao cruzamento de sons da poesia, como já havíamos observado na primeira questão analisada. Aqui a maior parte das respostas dadas pelos alunos foi em relação às rimas do poema. Seleccionamos pelo menos essas duas respostas para ressaltar a ideia de que a troca e a torção do sentido das palavras no poema propiciam ao aluno uma espécie de jogo, um jogo que por vezes é o de decifrar enigmas, o de devanear com os múltiplos sentidos implícitos em um só verso ou o jogo que foi colocado nessas duas respostas que é o de brincar e se entreter com as rimas. Dentre todas as formas lúdicas de se envolver com o poema, as respostas das crianças ao que é brincar de poesia apresentaram uma predominância com relação aos recursos sonoros do poema, as rimas e as semelhanças sonoras entre as palavras, como as aliteraões e assonâncias. Mais uma vez o cruzamento de sons da poesia foi o elemento mais marcante e determinante para caracterizar o gênero lírico. A resposta quatro, ainda próxima a essa questão da sonoridade, é capaz de retomar o conceito da musicalidade da poesia: “brincar com poesia é transformá-la em canção”. Identificamos com essa asserção o entendimento de que a música e a poesia estão entrelaçadas por recursos similares ao ritmo e à rima, à cadência e à melodia e portanto, é coerente tal aproximação. Provavelmente, a aluna relacionou a poesia à canção devido à apreensão do próprio ritmo do poema .

Já a resposta cinco parece reconhecer algumas categorias em que a poesia pode se encaixar. Segundo a criança, é possível criar poesias engraçadas, tristes, alegres e pensativas. Consideramos que essa afirmativa pode demonstrar a percepção da criança em relação à diversidade do estado do eu-lírico do poema e à abrangência de seus conteúdos. E por fim, temos a resposta seis, em que se sobressai a função pedagógica da poesia, como formação dos sujeitos leitores, no momento em que temos na construção da resposta da criança que com a poesia “a gente aprende muito”. Além do aspecto lúdico da poesia, a criança diz também sobre a necessidade de criatividade e de esforço para construção do poema, alegando ser criativo e difícil o ato poético.

Dando continuidade à sequência didática, lemos e analisamos um poema mais complexo, com mais figuras metafóricas e mensagens implícitas, “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros (2013):

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
 Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
 para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do
 que do cheio.
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
 porque gostava de carregar água na peneira.
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que
 carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando
 ponto final na frase.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

De início, as crianças tiveram dificuldade em compreender as palavras do poema, principalmente pelo vocabulário não ser tão usual à sua geração, como “peraltagens”, “alicerces”, “despropósitos”, “prodígios”, etc. Após a leitura do poema e do esclarecimento de alguns vocábulos, pedimos para as crianças discutirem em duplas o que haviam compreendido da história do menino que carregava água na peneira e o que poderia significar a preocupação de sua mãe. Em seguida à discussão, aplicamos uma atividade escrita (anexo F), também elaborada pela professora Mirian Cury Machado, da Escola de Aplicação, na qual eles deveriam fazer exercícios de interpretação do texto poético e descrever com suas palavras o entendimento que tiveram de alguns versos destacados. As respostas expostas abaixo nos chamaram atenção e nos levaram a algumas reflexões sobre os tipos de leitura realizados pelos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental I, as quais compartilharemos no item 3.4.

Tivemos respostas com as mais variadas interpretações. Uma grande parte delas demonstrou que o leitor não inferiu o significado da metáfora contida em “carregar água na peneira” e, conseqüentemente, não soube relacionar essa ação ao fazer poético ou inferiu superficialmente, sem deixar claro em sua resposta que identificou o sentido dos versos. Um terço das respostas foi decorrente de uma leitura inferencial e contemplativa à ideia do poema, e tivemos ainda uma minoria que indicou uma leitura singular e curiosa, extrapolando o significado de “carregar água na

peneira”. Dos 59 alunos que realizaram a atividade escrita, pudemos esquematizar o resultado da seguinte maneira:

As perguntas 8 e 9 que foram destacadas da atividade para análise questionam:

- Por que a mãe do menino comparou ser poeta com carregar água na peneira a vida toda?
- O que você acha que a mãe do menino quis dizer com “Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”?

Tivemos respostas:

- 1) Em que os alunos não conseguiram extrair o significado da metáfora:

- Ela comparou que ele fazia tudo certo.

- Que aquilo era [o] que o filho sabia e as pessoas vão amar ele do jeito que ele é.

-A mãe do menino comparou ser poeta porque ela achou melhor do que levar água na peneira.

-Eu acho que a mãe do menino achou que o menino ia encher o vazio de bagunça com as palavras.

- Ser poeta é muito mais divertido do que carregar água na peneira a vida toda.

- Eu acho que antes ele não fazia nada e agora ele faz.

- Porque o menino ficava com a peneira com água toda a hora.

- Porque para ele não ficar mostrando que ele imagina ele não podia ficar fazendo isso.

2) Em que os alunos demonstraram algum nível de inferência, mas não conseguiram se expressar de forma completa:

- Porque ele escreve coisa de poeta.

- Que ele ia encher corações vazios com suas maluquices.

- Porque não dá para carregar água na peneira, porque a peneira tem vários furos e a água passa.

- Eu acho que é encher a paciência das pessoas, mas algumas pessoas vão amar ele.

- Porque ela percebeu que o menino gostava mais do vazio do que do cheio, falava que os vazios são maiores e até infinitos.
- Eu acho que ela quis dizer que ele vai encher os vazios dele com os absurdos e que algumas pessoas vão amar ele pelos absurdos dele.

- Ela compara porque é divertido e difícil.
- Ela quis dizer que ele vai ter mais vazios e as pessoas vão te amar por seus absurdos.

3) Em que os alunos conseguiram extrair o sentido da metáfora:

- Porque ser poeta tem a ver com a imaginação e carregar água na peneira também, porque é impossível carregar água na peneira, só na sua imaginação.
- Eu acho que ela quis dizer que ele vai encher os vazios do mundo com as peraltagens dele e as pessoas vão adorar as coisas que ele vai fazer por querer.

- Porque o poeta pode escrever coisas impossíveis, como carregar água na peneira.
- Eu acho que a mãe do menino quis dizer que o menino ia poder explicar o vazio com os poemas.

-Porque escrever poesia é imaginar muito.

-Porque ele vai escrever muita poesia e as pessoas vão amar ele.

-A mãe do menino achou que ser poeta era mesma coisa que carregar água na peneira, porque ele podia brincar.

- A mãe do menino quis dizer que ele ia ser um poeta famoso e queria encher os vazios com suas palavras.

4) Exemplos de respostas que extrapolaram a interpretação da metáfora:

- Porque a poesia é como carregar água na peneira, a água escorre rápido e esse é o tempo de uma poesia ser feita.

- Eu acho que ela quis dizer [que] ele vai encher coisas vazias com seus poemas e que todos vão adorá-lo por seus absurdos.

- Porque não ganha bem e que parecia que ele quer ser poeta.

- Ela quis dizer que ele vai ajudar todos.

- Que [ele] ia ter que trabalhar muito.

- Ele vai fazer sucesso.

Reconhecemos que o poema utilizado para mais essa atividade escrita foi um desafio aos nossos alunos de oito anos, tendo em vista sua complexidade subjetiva. Concluímos, contudo, que obtivemos um bom resultado ao receber tantas respostas que se aproximaram de uma leitura inferencial profunda, capaz de correlacionar a ação de carregar água na peneira com o fazer poético, reconhecendo o impossível e o improvável nessas duas atitudes do menino. Apesar de 24 alunos não terem conseguido extrair o significado da metáfora e não terem explorado os recursos estruturais do poema, consideramos importante o trabalho com essa obra de Manoel de Barros pela possibilidade de introduzir uma discussão com o tema da infância e da apreciação do menino pela poesia. As crianças identificaram após a leitura e análise do poema que, ao tentar concretizar a escrita de seus versos, o menino sofre julgamentos e é considerado esquisito e cismado por gostar de poesia, mas que essa esquisitice é vista como algo belo e positivo nos versos seguintes.

O uso dos paradoxos no poema, como roubar o vento, sair correndo com ele e fazer a pedra dar flor, levou os alunos a concordar com o grande esforço que é o ato poético. Tivemos duas respostas que deixaram isso claro, no momento em que os alunos disseram que carregar água na peneira e ser poeta são exercícios parecidos, pois são difíceis e exigem muito trabalho.

Além do tema da infância e do encantamento da infância ao fazer poético, abordamos a partir do poema os temas da fantasia e da imaginação, atividades muito conhecidas e praticadas por nossas crianças. Mesmo com a complexidade do poema, as crianças puderam se ver nos versos e se aproximar de sentimentos universais ali contidos, como enxergar magia em atitudes simples e se imaginar brincando com as peraltagens do menino. O caráter Simbólico do esforço e do sofrimento do menino pôde ser sentido e ressignificado pelas crianças.

Dentre as respostas que serviram de exemplo para nossa análise, é interessante enfatizar a relação que um aluno fez entre o tempo que a água leva para escorrer pelos furos da peneira e o tempo de se fazer poesia, ao dizer que “a poesia é como carregar água na peneira, a água escorre rápido e esse é o tempo de uma poesia ser feita”. Por mais contraditória que essa afirmação soe, já que a construção da poesia é dispendiosa e tarefa árdua, essa resposta nos deu a ideia de que enxergar poesia nas pequenas e grandes coisas da vida é simples e elementar ao olhar da criança.

Assim como é natural a água escorrer pelos furos de uma peneira, o fazer poético na infância também pode ser.

Outras respostas classificadas no item 4 também merecem uma especial atenção, como aquelas que disseram que tanto carregar água na peneira quanto fazer poesia são serviços/profissões que não ganham bem e é preciso trabalhar muito. Encontramos nessas respostas um balanço real da desvalorização à poesia e aos poetas presente em nossa sociedade, como se estivesse dado para as crianças que não há sobrevivência neste mundo do capital para aqueles que desejam escrever poesia.

Concluindo a análise sobre a aplicação dessa atividade escrita, vimos que as crianças foram capazes de estabelecer uma relação intertextual entre os dois poemas trabalhados até este momento: “Convite”, de José Paulo Paes, e “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros. Ao identificar a escrita poética como uma peraltagem das crianças, nossos alunos formularam oralmente e também por escrito que essa peraltagem consiste na brincadeira com as palavras, como colocou José Paulo Paes em seu poema. Os absurdos, os despropósitos e os impossíveis de Manoel de Barros constituem o que José Paulo Paes chamou de brincar com palavras e explorar sua plasticidade e seu poder de renovação. Essa constatação foi aferida de imediato por nossas crianças em suas respostas.

A sequência didática com atividades de interpretação dos textos poéticos prosseguiu com mais quatro propostas a partir dos poemas “Sombra”, de Chico dos Bonecos, “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, “Cemitério”, de José Paulo Paes e os poemas cinéticos de Millôr Fernandes. Para não nos estendermos demasiadamente neste capítulo de análise dos dados coletados por meio das atividades escritas, destacamos algumas produções de texto de alguns alunos para tecermos os comentários finais deste item. Todas as atividades da sequência didática se encontram em anexo.

As produções de texto a seguir são paródias baseadas nos poemas “Cemitério”, de José Paulo Paes (1984), e “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira (1996). Na primeira paródia, os alunos exploraram as rimas do poema e o bom humor para criar os versos, vejamos alguns exemplos:

FIGURAS 25 a 27 - produção de rimas inspirada no poema “Cemitério”, de José Paulo Paes

Inspirados pela brincadeira do poema “Cemitério”, a grande maioria dos alunos foi capaz de produzir rimas, respeitando a proposta da atividade e a temática do poema. Observamos nessa atividade que, assim como o primeiro e o terceiro exemplo de paródia, as crianças encontraram facilidade em criar rimas para todos os versos da quadra: “cão/ Sebastião/ sabão/ pão” e “limão/ Alemão/ feijão/ verdão”. Poucos alunos escreveram rimas intercaladas, como observada no segundo exemplo: “monstro/ Serafim/ pessoas/ sim” ou rimas mistas, como no terceiro exemplo: “barata/ Hanna/ água/ transpirada”. Nenhum aluno produziu versos com rimas emparelhadas (AABB) ou alternadas (ABAB).

Dos 60 alunos que realizaram a atividade, 11 não conseguiram produzir rimas. Quando questionados pela professora, alguns desses alunos disseram ter de fato encontrado as rimas para compor a estrofe, que elas estavam lá. Mesmo lendo em voz alta seus versos escritos sem rimas, eles não identificavam a falta de semelhança sonora entre as palavras escolhidas. Foi através dessa atividade que pudemos perceber a dificuldade de alguns alunos em compreender com clareza o conceito e a estrutura da rima. Retomamos, portanto, em uma roda de conversa sobre os poemas de Sérgio Capparelli (transcrita no item 3.2.3) a noção e aplicação das rimas em um poema.

Na segunda paródia da sequência didática, os alunos buscaram novas palavras para compor a quarta estrofe do poema “Trem de Ferro”, sem poder mexer na estrutura sintática. Vejamos alguns exemplos:

Foge, bicho	Foge rua
Foge, povo	Foge trilho
Passa ponte	Passa rio
Passa poste	Passa montanha
Passa pasto	Passa paisagem
Passa boi	Passa cavalo
Passa boiada	Passa casa
Passa galho	Passa árvore
De ingazeira	De mangueira
Debruçada no riacho	Debruçada no mundo
Que vontade	Que vontade
De cantar!	De amar!

Foge, bicho	Foge nada
Foge, povo	Foge tudo
Passa ponte	Passa - pessoa
Passa poste	Passa animal
Passa pasto	Passa grama
Passa boi	Passa vaca
Passa boiada	Passa breja
Passa galho	Passa árvore
De ingazeira	De granado
Debruçada no riacho	Debruçada no lago
Que vontade	Que vontade
De cantar!	De relaxar!

Foge, bicho	Foge fogo
Foge, povo	Foge água
Passa ponte	Passa mar
Passa poste	Passa lago
Passa pasto	Passa peixe
Passa boi	Passa anjoel
Passa boiada	Passa placenta d
Passa galho	Passa bratice de
De ingazeira	de gntate lico
Debruçada no riacho	debruçada no lago
Que vontade	que vontade
De cantar!	de cantar.

Foge, bicho	foge, gente
Foge, povo	foge índio
Passa ponte	passa mata
Passa poste	passa jangada
Passa pasto	passa pastor
Passa boi	passa vaca
Passa boiada	passa manada
Passa galho	passa olho
De ingazeira	de mulata
Debruçada no riacho	debruçada no rio
Que vontade	que vontade de fugir
De cantar!	

FIGURAS 28 a 31 - Paródia do poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira

Constatamos a partir das produções de texto dos alunos que muitos optaram por escrever novas palavras em relações antitéticas, como “foge nada/ foge tudo/ passa pessoa/ passa animal” e “foge fogo/ foge água/ passa mar/ passa lago/ passa peixe/ passa anzol”, que não estavam necessariamente colocadas nos versos de Bandeira. Tivemos muitas paródias que seguiram com essa escolha lexical e outras que procuraram manter uma proximidade semântica ao eixo paradigmático do poeta, como o último exemplo acima. No lugar de povo, o aluno escreveu índio e substituiu ponte e poste por elementos próximos à vida do índio: a mata e a jangada. A substituição das palavras pasto e galho foi na linha da semelhança sonora, pois o aluno escolheu as palavras pastor e olho. Para boi e boiada, o aluno escolheu vaca e manada, procurando respeitar a ideia de partir do indivíduo para o coletivo, mesmo que manada não seja o coletivo de vacas. Ao parodiar os versos “passa galho/ de ingazeira”, os alunos em sua maioria não seguiram com a ideia de pertencimento, de algo menor pertencente a algo maior, como o galho que pertence a uma ingazeira,

mas procuraram conferir a ideia de qualidade desse objeto, como “passa árvore/ de mangueira” ou “passa barco/ de gente boa”.

O primor de se trabalhar como atividades desse tipo, em que os alunos são desafiados a criar novas rimas ou novas estruturas paradigmáticas a partir do poema lido, se deve principalmente ao exercício de recolocar o sujeito na linguagem a partir da linguagem do outro. Para além da estratégia de ensino e da criação estética, a atividade em questão responde também a um processo de alteridade e subjetividade na formação dos sujeitos que exploram e se apropriam das linguagens, da sua e do outro. Essa emergência de subjetividade nos faz retomar os conceitos de alienação e separação, teorizados pelo psicanalista francês, Jacques Lacan (2008).

Em termos gerais, o processo de alienação decorre do encontro do indivíduo com a linguagem, que já estava ali antes mesmo de ele nascer. Ainda na barriga da mãe, o bebê já é assimilado por essa linguagem que o precede. Quando cresce, a criança deve se alienar na linguagem do outro para romper com o apelo ao corpo e poder se aproximar do universo da linguagem, do Simbólico. Ao se encantar pelas cantigas, brincadeiras de roda e contações de histórias, a criança passa a ansiar menos o colo da mãe ou do Outro ali presente, para ansiar a palavra poética do Outro. Mesmo na modalidade escrita, como na estratégia da paródia para produções de texto que aqui estamos debatendo, pode-se observar o processo de alienação do indivíduo que se fixa à demanda de um outro para, a partir de suas memórias e de seu repertório (no movimento de separação), poder criar seu próprio texto. Então, a criança parte daquilo que lhe é mostrado e se apoia em um molde bem estruturado para evocar sua própria criação e, assim, ser capaz de colocá-la no papel. A alienação seria esse primeiro momento de contato com o texto poético, em que é possível alcançar a emergência da subjetividade (principalmente a partir de equívocos na leitura do texto do outro) e a separação seria esse segundo momento de produção textual a partir da obra do outro, em que é possível perceber o processo de subjetivação do indivíduo que escreve (que passa a imitar e subverter o discurso do outro).

Assim,

se para produzir uma paródia é necessário ter uma matriz textual, que se pretende retomar para subverter, ironizar, dialogar, os conceitos de alienação e separação apontam para a importância de um arcabouço textual, uma matriz de linguagem que movimenta a atividade linguageira. Essa matriz constitui-se, no sujeito, como uma rede de memória e, como tal, é inconsciente. Os processos de intertextualidade, que possibilitam esse diálogo parodístico e parafrásico, dependem de uma rememoração daquilo que já está inscrito na memória (OTERO, 2011: 103).

As produções de texto que analisamos neste capítulo ilustram bem esse processo de emergência de subjetividade rumo ao processo de subjetivação, uma vez que tanto as rimas em

imitação ao poema “Cemitério”, como a troca de palavras de uma estrofe do poema “Trem de Ferro”, apontam para a fixação de uma demanda do outro junto a traços de desejos e de rememoração dos sujeitos escreventes. O aluno que decide terminar seu exercício com “que vontade de amar”, o outro que prefere terminar com “que vontade de fugir” e ainda aquele que escolhe terminar com “que vontade de pescar”, dialogam com suas escolhas no eixo paradigmático das palavras selecionadas previamente. O verbo amar ali está ligado aos elementos bucólicos que o aluno trouxe para sua estrofe: “rio/ montanha/ paisagem/ cavalo/ árvore/ mangueira/ debruçada no mundo”. O verbo fugir está ligado aos indivíduos oprimidos e seus elementos que se correlacionam na escrita do aluno: “índio/ mata/ jangada/ mulato/ debruçado no rio”. Por fim, o verbo pescar corresponde às escolhas de palavras como: “água/ mar/ lago/ peixe/ anzol/ barco/ debruçado no lago”. Ou seja, os verbos escolhidos para concluir as estrofes parodiadas estão bem articulados ao campo lexical previamente selecionado pelos alunos. Cada uma dessas escritas carregam fortes indícios de subjetividade de nossos alunos, assim como a criação dos poemas cinéticos que mostraremos a seguir.

A sequência didática se encerrou com um trabalho a partir de poesias cinéticas, a fim de explorar o movimento do poema através das palavras. Apresentamos alguns poemas do Millôr Fernandes, como “Escada” e “Homem bêbado” e brincamos com sua declamação. As crianças podiam ler ou declamar o poema reproduzindo o movimento que depreendiam dos versos e refletir coletivamente sobre o resultado do movimento para o contexto do poema.

Em um segundo momento da aula, os alunos criaram poemas cinéticos a partir de qualquer tema que lhes inspirasse. Vejamos alguns resultados:

O quadrado

“Hoje fiz um quadrado. Ingratos, nem bateram palmas.
Da próxima vez faço um triângulo. Tenho certeza de que
vão gostar.”

O violino

“Um violino sozinho eu não gosto muito
mas vários aí sim fica legal
ou senão um piano, eu e minha amiga tocando.
Mas também tem outros instrumentos.

O violino nunca é igual
precisa ter uma diferença para ser legal.”

“Eu fiz uma música na minha flauta para enganar o meu irmão.”

Poema: lápis desenhista

“Eu usei um lápis para fazer outro lápis porque
sou um lápis e gosto de fazer outro lápis
Lápis serve para escrever e apagar né?”

O rio Tietê

“O rio Tietê vem da nascente e a nascente vem da chuva e o rio Tietê passa por São Paulo e por outras cidades e São Paulo poluiu o rio Tietê e o rio Tietê fica limpo passando por outra cidade e o rio Tietê limpo chega no mar”.

Essa atividade também nos permite analisar seu resultado retomando a ideia das subjetividades presentes na produção textual de nossos alunos de oito anos entre seus processos de alienação e separação. O exemplo do poema da flauta é o mais interessante, pois estabelece uma intertextualidade com a história do Flautista de Hamelin, conto tradicional alemão. Essa história foi contada poucos meses antes de introduzirmos a sequência didática com poesias, e a aluna, autora do poema, demonstrou grande interesse pela narrativa no momento da contação. O Flautista de Hamelin a marcou e passou a compor seu repertório de histórias. Não é à toa que o objeto escolhido por essa aluna foi a flauta e que o texto retoma alguns elementos da narrativa. A frase “eu fiz uma música na flauta para enganar meu irmão” estabelece o vínculo entre as duas obras, já que o flautista de Hamelin salvou a cidade da infiltração de ratos com sua música hipnotizante e, por não ser recompensado pelo rei como lhe foi prometido, o musicista se vingou da população local enganando todas as crianças da cidade com sua flauta, conduzindo-as a um caminho sem volta. Para nós é muito significativo presenciar os efeitos intertextuais entre uma história da tradição oral contada em uma roda de histórias e meses depois a mesma história ser retomada de maneira tão criativa em uma produção de texto.

Vejamos também o poema “Violino”, de uma aluna que sabemos que estuda o instrumento em aulas de música fora da escola. Em sua produção podemos notar a preferência da aluna em tocar acompanhada por mais de um instrumento, com mais um violino ou mesmo um piano. Ela optou por expressar seus desejos e conhecimentos no poema, ao invés de buscar objetos distantes de sua realidade. Já o poema “O rio Tietê” trouxe informações estudadas nas aulas de ciências pela turma que despertaram atenção de nosso aluno e o estimulou a compor versos sobre o rio. Além desses

aspectos subjetivos, é curioso observar que, tanto esse poema, como o poema do “Lápis desenhista” exploram a repetição de palavras. Na realização da atividade foi possível reparar que o movimento repetitivo dos poemas cinéticos conduzia os alunos a elaborar versos com repetição de palavras ou frases, reproduzindo uma certa unidade entre forma e conteúdo.

O poema “Quadrado” apresenta intensa criatividade e originalidade. A ideia contida no poema do aluno pode apontar para o fato de que uma forma notavelmente conservadora, como o quadrado, pode causar uma reação de frustração ao poeta ao não ser reconhecido por sua obra. Nosso pequeno poeta nos passa a ideia de que um triângulo seria muito mais audacioso e brilhante. Ao afirmar isso, o aluno estabelece um diálogo com o leitor, expondo sua indignação: “Ingratos, nem bateram palmas”.

A poesia cinética e a poesia concreta trabalhadas em sala de aula nos permitiram reconhecer como essas obras abrem ainda mais o caminho para a imaginação criadora de nossos alunos. Os poetas concretos, ao transformar a palavra em matéria, em coisa concreta e objetificada, alcançam outra dimensão da linguagem, uma dimensão muito valiosa para o processo de apropriação do fazer poético de nossas crianças.

No livro *Teoria da poesia concreta* (Campos, Pignatari & Campos, 2006), temos a seguinte definição da relação do poeta com a palavra: “O poeta concreto vê a palavra em si mesma – campo magnético de possibilidades – como um objeto dinâmico, uma célula viva, um organismo completo, com propriedades psico-físico-químicas, tato antenas circulação: viva” (Campos et al., 2006: 71). A poesia por si só já se caracteriza pelo rompimento com os significados estanques das palavras e com os sentidos mais óbvios de nossas expressões. A poesia cinética e concreta, por sua vez, buscam um rompimento que vai além da quebra do uso rotineiro de nossa língua, da insistência nos mesmos e únicos sentidos das palavras. Elas rompem com a linearidade tradicional da escrita e com o seu sentido fixo (da esquerda para a direita), dando à expressão verbal um novo movimento nunca antes experimentado.

Ao ir ao encontro dessas obras, nossos alunos passam a explorar novos sentidos ao uso da linguagem, que já não é mais aquele em que a palavra assume um fim comunicacional. As palavras não precisam mais estar em estrita ordem para serem entendidas, pelo contrário, é o rompimento dessa ordem que aprofunda a relação dos outros com essa nova experimentação poética. Com esses e outros poemas cinéticos produzidos por nossos alunos, concluímos que eles, em sua mais tenra idade, abusaram da criatividade e da imaginação ao se dedicar a mais esse desafio. Mesmo em atividades fora da sala de aula, como no recreio ou em brincadeiras com giz na quadra, observamos que algumas crianças continuaram a criar poemas e a brincar com as palavras e imagens sem

precisar de estratégias pedagógicas. Elas próprias passaram a conduzir a brincadeira com versos, rimas e ritmo, sem a mediação de um professor. O movimento de apropriação da linguagem poética em todas essas abordagens – didáticas ou não – transformou a habilidade de nossos alunos em se envolver com o fazer poético, reposicionando-os no entendimento da linguagem e dos seus diferentes usos.

3.2.3 Roda de conversa

Após correção das atividades escritas, percebemos a necessidade de conduzir uma roda de conversa misturando alguns alunos que ainda não identificavam a rima e os cruzamentos de sons nos poemas trabalhados em sala de aula com alunos que já tinham clareza em relação a esses recursos poéticos. O “Projeto Desafio” havia comprado sessenta exemplares do livro “111 poemas para crianças”, do poeta mineiro Sérgio Capparelli (2003). Nacionalmente reconhecido por seus versos bem humorados, Capparelli é capaz de despertar com sua poética muitos risos e saudáveis equívocos ao interpretar os sentidos das obras. Entregamos um livro para cada criança e começamos a leitura em voz alta de alguns poemas. Um trecho da roda de conversa sucedeu com as seguintes intervenções que foram selecionadas e transcritas abaixo:

- 1) Leitura do poema “**Minha Cama**” (um aluno lê e outros passam a comentar na sequência)

Um hipopótamo na banheira
molha sempre a casa inteira.

A água cai e se espalha
molha o chão e a toalha.

E o hipopótamo: nem ligo
estou lavando o umbigo.

E lava e nunca sossega,
esfrega, esfrega e esfrega

a orelha, o peito, o nariz
as costas das mãos, e diz:

Agora vou dormir na lama
pois é lá a minha cama!

Matias: que hipopótamo esquisito... ele é até meio burro... por que ele tem todo o trabalho de se lavar e depois vai dormir na lama? Será que é porque ele quer deixar a lama limpa?

Rosana: não... acho que ele é burro mesmo...

César: é... pior é que ele fica desperdiçando água...

Augusto: achei boba essa história, prô...

Maria: a única coisa do poema.. quer dizer... a maioria dos poemas é que a intenção não é fazer uma história... a intenção é fazer como que um conto bem pequeno e...

Rosana: e uma rima.

Maria: é... e colocar uma rima.

(as crianças concordam dizendo “é verdade”)

Augusto: é como que fazer uma rima com o sol que foi engolido por um rato... ou melhor... um girassol... aí rimou, e fez sentido. Tá valendo.

Giovana: aqui nesse poema “Esquisitices” é ainda mais estranho o cara cuspir fogo... como ele vai cuspir fogo?

Professora: você acha isso mais sem sentido do que engolir um periquito? E mais sentido ainda que tomar café com mosquito?

Giovana: é ... essas coisas podem acontecer por acidente... cuspir fogo não...

Rosana: pior é pescar um peixe frito. Como ele já saiu do mar frito?

Matias: devia estar muito calor... *(risadas)*

Professora: vocês falaram que no poema não importa tanto a história, e sim se ele rima ou não. Mas o que é a rima?

Maria: a rima é palavras que têm sons iguais no final, como cavalo e pedalo. As duas tem “alo”.

Vinicius: é quando as palavras terminam com as mesmas letras, tipo banheiro e inteira aqui nesse poema.

Professora: mas por que vocês consideram a rima tão importante para o poema?

Rosana: por que se não tem rima, não tem graça. A rima faz o poema ser único.

Professora: mas todos os poemas têm rima?

Otávio: não, tem uns legais sem rima... mas se eu tiro as rimas dos poemas parece que fica assim.
(Otávio lê sem ritmo, tirando os versos que rimam).

Matias: *(cai na gargalhada)* O Otávio lendo parece um zumbi.

Professora: é que ele tentou ler o poema sem entonação... sem ritmo...

César: os poemas ficam mais bonitos com rima.

Augusto: é... mas se não tem rima e tem um ritmo legal, é bom também.

Giovana: às vezes os poemas tem rimas ruins, colocam uma rima com a outra só pra rimar mas as palavras são ruins juntas.

Rosana: eu acho poesia engraçada, quando não faz sentido...

Luiza: eu tenho um livro na minha casa que o poeta fala que ele escreve poesia das coisas que ele gosta de brincar... e como ele gosta de brincar com coisas malucas, ele escreve coisas malucas. Aí os poemas dele são muito diferentes.

2) Leitura do poema “Afinando o violino”:

Toco Lino
Viofino
Toco vio
Fonolino
Vio toco
Linofino
Toco fino
Violino

Matias: lembra o poema do Lino.

Professora: qual poema?

Rosana: Lino tocava violino...

Matias: não!! É assim: havia um mosquito que chamava Lino (*falou pausadamente*)... não... havia um pernilongo que chamava Lino (*desatou a declamar o poema sem pausa e sem equívocos. Todos aplaudem*).

Professora: e o que vocês podem dizer sobre o ritmo desse poema, os sons, as rimas, já que estamos falando disso...

Maria: esse poema não tem rima, só repetição de algumas palavras.

Augusto: claro que tem, fino e Lino rimam.

Maria: ah é... mas parece que é sempre o mesmo som de ffffff.

Optamos por reproduzir apenas essa parte da roda de conversa para destacar alguns aspectos interessantes do entendimento de nossas crianças ao tratar da poesia. Após a leitura dos poemas de Sérgio Capparelli, notamos que a discussão permaneceu em torno das evidências sonoras da poesia e dos traços que as diferenciam de imediato da prosa. O tecido melódico dos poemas e seus recursos sonoros, como a aliteração, a assonância, a anáfora e principalmente as rimas, ocupam a linha de frente quando o texto é declamado pelas crianças. Seu conteúdo metafórico e metonímicos, em um primeiro momento, é deixado de lado na análise dos pequenos. O que os toca primeiramente é a rima e em seguida as percepções dos efeitos sonoros, como a predominância de um determinado fonema.

A impregnação desses sentidos no corpo da criança se deve ao fato de que os mesmos tecidos melódicos utilizados na poesia têm sido cultivados tradicionalmente por nossa cultura oral. Como vimos anteriormente, a palavra poética endereçada do Outro à criança, como as cantigas de ninar, as parlendas, as brincadeiras de mão e as brincadeiras corporais carregadas de afeto e carícias compõem a primeira seleção de textos que nossos alunos carregam para dentro da escola.

Temos, nas falas das crianças reproduzidas acima, uma imbricação do corpo e da poesia em um processo que parte da tradição oral. Com isso, reparamos na existência de um movimento de compreensão estética que é elementar às crianças: em primeira instância, elas compreendem o poema como um mero objeto constituído de características puramente formais (os aspectos sonoros, principalmente a rima e a aliteração) e só depois, geralmente com a interferência de um outro leitor, na maioria das vezes, de um adulto, é que as crianças compreendem os recursos metafóricos e metonímicos da poesia. Porém, esse movimento tende a se aprimorar e a não se fragmentar no processo de subjetivação dos sujeitos em contato com a linguagem poética, principalmente porque uma obra de arte é uma modulação da existência. Não adianta pegar apenas os aspectos formais de um poema ou só um conteúdo isolado do poema. Os dois isoladamente não traduzem o significado da obra, ainda mais da poesia que se encontra na unidade entre som e sentido.

Nós, professores, temos o conhecimento de que o poema não é estanque, ele se dá nessa articulação entre som e sentido e possui uma gesticulação vital, que sem isso não sobrevive enquanto arte. Nesse movimento de existência está também a fala humana, que não se faz somente de palavras: a ação da fala é algo maior que somente pontos de articulação que emitem sons. A fala carrega consigo a entonação, o ritmo, a linguagem não-verbal do corpo... E é assim que também devemos compreender a poesia, da qual não podemos depreender seus aspectos formais isolados do seu conteúdo. Maurice Merleau-Ponty (2011: 209), fenomenólogo francês, explica que “um romance, um poeta, um quadro são indivíduos. Quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial”.

Como a leitura da criança em um primeiro momento fragmenta a unidade do poema, como nos mostrou o diálogo acima, é importante que, ao trabalhar poesia em sala de aula, o professor tenha condições de apresentar aos alunos, a partir de estratégias coerentes à faixa etária, os sentidos amplos dos versos brincados e declamados pelos pequenos, desvelando recursos como o uso de metáforas, metonímias, ironias e efeitos de humor. Para além de se analisar apenas as possibilidades miméticas (as paranomásias, onomatopeias, palavras-valise) e os efeitos estéticos ligados à sonoridade do poema (rima, aliteração, assonância, etc.), os alunos devem ser capazes de ler as

entrelinhas do poema, ler o que não está explícito nos versos e, para isso, o professor e a escola, em um regime de ciclo que acompanhe o processo da criança desde a Educação Infantil, devem ser capazes de incorporar esse trabalho de inferência poética nos programas do Ensino Fundamental I.

Ao longo de todo nosso trabalho com poesia para a infância, percebemos como a criança geralmente se predispõe a brincar com os poemas e a aprender a partir deles sem requerer uma intervenção incisiva do professor. Nesses três anos que acompanhamos a mesma turma de crianças pudemos observar um fenômeno interessante: mesmo com a sala agitada, no momento em que a professora ou o aluno inicia a leitura em voz alta do poema, todos ficam em silêncio, sem precisar insistir para que parem a conversa e se concentrem na leitura. É um movimento natural deles, de curiosidade e prazer ao começar a ouvir e sentir os versos de um poema. Cabe a nós aproveitar essa predisposição, essa curiosidade e interesse das crianças para explorar os mais variados autores que se dedicaram à poesia infantil e investir em um manejo didático que contemple os gêneros poéticos que tanto enriquecem o processo de alfabetização.

3.3 Considerações acerca das experiências infantis com a poesia

“O princípio de toda poesia é suspender o curso e as leis da razão racionalmente pensante, e transportar-nos à bela confusão da fantasia, ao caos originário da natureza humana” (SCHLEGEL *apud* HABERMAS, 2002:131). Por mais que a criança saiba fazer isso como ninguém, ela precisa de condições, de incentivos e de uma estrutura familiar e escolar favoráveis para viver essas experiências poéticas. Como dissemos no item anterior, compete a nós, professores-alfabetizadores, e à escola (seus diretores, coordenadores e outros funcionários) propiciar esse espaço de conhecimento, auxiliando o aluno a aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras poéticas. A poesia para infância, com seu potencial para o *nonsense*, para o humor, o ilogismo e a fantasia, é capaz de reposicionar subjetivamente os sujeitos leitores na expansão das possibilidades de se ver no texto poético, de se reconhecer no eu-lírico e de se tornar mais apto a fruir os recursos da poesia.

O envolvimento com a poesia não revela apenas um movimento de encontrar a si mesmo nos versos de uma obra poética, mas possibilita o encontro com o outro, no ensejo à extensão de uma percepção sensível da alteridade e da cultura que nos une. Desse processo, compreendemos, assim como Octávio Paz (1996) que

a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração,

exercício muscular. Expressão histórica de raças, nações. Nega a história: em seu seio se resolvem todos os conflitos objetivos e o homem adquire por fim a consciência de ser algo mais do que trânsito (PAZ: 1996, 58).

Portanto, a conclusão possível de auferirmos após acompanhar quatro anos das experiências de nossas crianças com a leitura e fruição de textos poéticos é uma só e diz respeito à importância da poesia no processo de alfabetização: o texto poético não deve ser utilizado como pretexto para outros fins, mas deve ser abordado e explorado em sala de aula como obras repletas de recursos estéticos bastante eficazes na formação de sujeitos leitores críticos. Além de críticos, formam-se leitores engajados na compreensão das vastas figuras de linguagem da poesia, de seus jogos de sentidos, suas plurissignificações e de toda sua fruição estética (o ritmo, as rimas, os trocadilhos, a ironia, o cruzamento de sons entre as palavras, as palavras-valise, o humor, o *nonsense*).

Carregar a poesia para a sala de aula e estimular os alunos a levá-la também para suas casas é poder, por meio do encantamento do mundo poético, entrelaçar as crianças desde cedo ao mundo e à cultura ao seu redor para que possam atribuir significado e sentido ao que vivem ou desejam viver. Isso tudo, sem abandonar a fantasia e a riqueza da imaginação, fenômenos intrínsecos à infância que não devem ser aniquilados de nossas crianças pelas imposições do mundo adulto.

Já aferimos algumas vezes ao longo da dissertação que a essência poética é inerente à criança e, para além do gosto instintivo que ela tem pelos recursos sonoros do ritmo e da harmonia nas cantigas, parlendas e brincadeiras, isso também se faz notar nos instantes em que a criança capta com entusiasmo o som e o sentido do texto poético e sente prazer nesse contato com os versos de um outro desconhecido. O resultado das atividades com poesia aplicadas no 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da USP, apresentadas neste capítulo, respaldam o que queremos dizer com o vínculo entre a essencialidade da criança e da poesia. Com “O menino que carregava água na peneira”, despertamos nas crianças a curiosidade de descobrir a relação entre as peraltagens de um menino, seus despropósitos e devaneios e a sensibilidade para o fazer poético. As formulações instigantes de nossos pequenos leitores em resposta às perguntas sobre o poema nos mostraram que as figuras de linguagem, como a metáfora marcante nos versos de Manoel de Barros, são muito significantes para a análise poética e possíveis de serem compreendidas e apreendidas por alunos em processo de alfabetização. Assim também notamos a partir das falas de alguns alunos explicando o humor contido no poema “O pernilongo” e “O Marujo”, ambos de José Paulo Paes, que o universo literário é capaz de dar suporte aos seus desejos e anseios, no momento em que as crianças se propõem a compreender a manifestação artística e estética do poeta. Elas podem rir, podem se decepcionar, podem se comparar aos personagens e intuir que não estão sozinhas em seu mundo imaginário (alguém pensa e age como elas, mesmo que seja um

personagem do poema), podem achar os versos sem graça, argumentar e defender suas posições, podem ressignificar certas alusões e podem simplesmente brincar com as figuras de linguagem ali evocadas (as aliterações, as assonâncias, as paronomásias, a hipérbole), ou seja, a poesia é capaz de mobilizar os sentimentos e a criatividade do leitor.

Vimos também com o poema “Convite” a diversidade de interpretações e inferências que as crianças fizeram a partir dos versos “poesia/ é brincar com palavras”. Foi curioso descobrir que conceitos um tanto quanto difíceis de serem definidos e assimilados, como *poesia* e *palavra*, puderam ser explicados de maneira tão inteligível e espontânea por nossas crianças, após terem analisado o poema de José Paulo Paes e as figuras ali arquitetadas pelo poeta. Nas atividades escritas, obtivemos respostas que apontaram para a plasticidade e volatilidade das palavras, para a capacidade da poesia de ser memorável e duradoura, para o recurso das rimas e do ritmo da construção poética, para o caráter intersubjetivo da poesia, para relação de predominância do eixo paradigmático sobre o eixo sintagmático no fazer poético e tantas outras colocações que demonstram que a criança é capaz de aproveitar os sentidos e os recursos estéticos da poesia para se reposicionar no mundo enquanto leitores de seu próprio mundo.

Por fim, analisamos algumas produções de texto escritas a partir de poemas brincados e interpretados coletivamente em sala de aula, como “Trem de Ferro”, “Cemitério” e os poemas cinéticos. Com as produções de nossos alunos, pudemos confirmar a frutuosidade das propostas de paródias e releituras de obras já estudadas como pontapé inicial para suas escritas e para a apropriação de uma linguagem incomum a eles, que não é apenas comunicativa, mas também poética e artística.

Tendo em vistas as múltiplas funções formativas da poesia apresentadas neste capítulo, consideramos importante ressaltar que a poesia deve estar presente de forma densa no ensino de leitura e escrita no processo de alfabetização. Melhor ainda seria se nossas crianças, já no ciclo da Educação Infantil, pudessem ter um convívio intenso com os textos poéticos e assim, na chegada ao Ensino Fundamental, já trouxessem de memória um bom repertório da poesia tradicional oral.

Para isso, os professores alfabetizadores devem lançar mão de um material que abarque uma diversidade de gêneros poéticos e de poemas que envolvam uma variedade de recursos e efeitos, que explorem a melopeia, a fanopeia, a logopeia e que exijam inferências tanto de sentido (como “O Marujo”), quanto de brincadeiras com os significantes (como “O Pernilongo”). Além da diversidade de demandas inferenciais e de análises estéticas, é importante que o material de atividades com poesia leve em conta os diferentes níveis de leitores que temos em uma turma e seus diferentes gostos. Sabemos que a heterogeneidade dos alunos nas séries iniciais é grande se comparada às

séries do Ensino Fundamental II, principalmente porque o ritmo de aprendizagem de leitura e escrita alfabéticas varia muito de cada criança e cada história que carregam, tanto de seu percurso familiar como escolar. Portanto, devemos considerar os diferentes graus de dificuldade e complexidade de inferência e recursos estéticos na escolha das poesias trabalhadas no Ensino Fundamental I. Além disso, devemos levar em conta também o fato de que, nessa coletânea, as crianças podem rejeitar alguns dos poetas apresentados, podem se encantar por outros, podem ignorar determinados recursos, se surpreender com outros, ou seja, temos que propor um trabalho com diversos tipos de obras poéticas para que todos os alunos se sintam capazes de se envolver e tirar proveito das atividades com poesia.

3.4 Leitura e inferência de textos poéticos

A análise do corpus coletado ao longo dos quatro anos do “Projeto Desafio” revelou importantes questões com relação ao processo de aprendizagem de decifração, leitura e inferência de textos poéticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A primeira delas é que constatamos uma falta de progressão curricular do primeiro ao quarto ano nas habilidades exigidas em leitura. Os alunos, ao consolidarem o processo de alfabetização, acabam tendo pouco contato com textos que exijam uma leitura de mais fôlego, textos mais volumosos, densos e complexos, tanto em prosa como em poesia. De certa forma, isso se deve ao fato de que trabalhar com leitura em sala de aula e acompanhar com afinco os avanços ou entraves dos alunos nessa frente de habilidade linguageira sempre foi um desafio para os professores-alfabetizadores. Ao observarmos o material didático planejado e proposto às séries iniciais, verificamos a quantidade desmedidamente superior de atividades de produção escrita se compararmos ao volume de atividades voltadas à leitura de textos poéticos. Além disso, com o quadro reduzido de profissionais que se responsabilizam pela turma de alunos em processo de alfabetização, é difícil propor atividades diversificadas e/ou personalizadas, de acordo com as demandas de cada aluno. Por isso, acompanhar a evolução das habilidades de escrita acaba sendo mais prático devido às atividades de produção textual e aos instrumentos de avaliação (iguais para todos os alunos), que tornam mais evidente a transição da escrita pré-silábica à escrita alfabética (utilizando termos pautados na teoria construtivista que não condizem com nossa concepção de diagnósticos amplos).

A transição da leitura de soletração à leitura fluente deve ser diagnosticada em avaliações individuais, com atividades em que cada aluno, sozinho com o professor ou auxiliar, possa ler um trecho de uma história, possa falar sobre o que depreendeu da narrativa e recontá-la oralmente.

Abaixo temos um exemplo da tabulação dos resultados obtidos em um diagnóstico de leitura aplicado a 36 alunos de 2º ano do EFI, no ano de 2013:

	JUNHO	SETEMBRO	NOVEMBRO
Conseguiu ler com fluência e rapidez	9 alunos	12 alunos	17 alunos
Leu bem palavras simples, mas leu com dificuldade palavras complexas/ desconhecidas	6 alunos	14 alunos	14 alunos
Leu sem entonação	8 alunos	4 alunos	1 aluno
Silabou em várias palavras/ teve bastante dificuldade	7 alunos	5 alunos	4 alunos
Não conseguiu ler	6 alunos	1 aluno	0 aluno

TABELA 6. Tabulação dos resultados obtidos em diagnóstico de leitura aplicado ao 2º ano do EFI da Escola de Aplicação da USP

Para saber se o aluno 1) leu com fluência e rapidez, 2) leu bem palavras simples e leu com dificuldade/ devagar palavras complexas/ desconhecidas, 3) leu sem entonação, 4) silabou em muitas palavras, 5) não conseguiu ler, somente é possível com intervenções personalizadas e diagnósticos individuais, portanto, com a presença de um segundo professor. No quadro, observamos que ainda em junho tínhamos seis alunos de segundo ano que ainda não conseguiam ler os textos pedidos. Sem esse tipo de diagnóstico, se torna difícil propor um trabalho mais efetivo com esses alunos que ainda não liam e acompanhar de fato a evolução de suas habilidades de leitura. Chegamos em novembro com um número alto de alunos que liam com fluência e poucos alunos que ainda liam silabando.

Sabemos que a incapacidade de se propor diagnósticos de leitura amplos é uma falha tanto das políticas públicas que não preveem mais de um professor em sala de aula para acompanhar os alunos e manejar a heterogeneidade do grupo-classe, quanto dos materiais didáticos oferecidos pelo PNLD, que não propõem atividades diversificadas que dêem conta de todas as frentes de aprendizado da língua materna (oralidade, leitura e escrita). Temos uma predominância didático-metodológica no ensino da escrita em detrimento da leitura e oralidade, e isso influencia a formação

dos professores-alfabetizadores e consequentemente a metodologia e didática adotadas para as salas de aula do Ensino Fundamental I.

Há, consequentemente, um fenômeno de atrofia do ensino de leitura, da capacidade e da condição dos professores em planejar estratégias diversificadas para diagnosticar os avanços e entraves das habilidades dos alunos com relação à interpretação e inferência dos textos poéticos. Por isso, na formação de um profissional que alfabetiza, precisa ficar clara a importância de se ampliar as práticas do ensino de língua portuguesa, sem deixar de lado o acompanhamento ativo do processo de aprendizagem da leitura fluente de cada aluno que compõem a turma. Como já dissemos no segundo capítulo, mesmo com uma formação docente que considere a leitura do texto literário como ponto de partida para o trabalho de alfabetização, o acompanhamento efetivo dos alunos não é possível sem pelo menos uma dupla de profissionais que, em parceria, divida a responsabilidade de alfabetizar todas as crianças.

Na Escola de Aplicação da USP, como exposto no item 2.3.3, tivemos consolidada uma equipe de professores-alfabetizadores que percorreu todo o ciclo do EFI. Nessa primeira experiência, obtivemos resultados positivos no manejo da heterogeneidade, já que pudemos diagnosticar com cuidado e frequência necessária o avanço dos alunos nos diferentes eixos de trabalho com a linguagem (de oralidade, leitura e escrita). Assim, pretendemos neste item pontuar algumas das dificuldades encontradas pelos alunos em romper com os entraves da leitura lenta e fragmentária para chegar à leitura fluente, retroativa e inferencial. Além disso, ressaltamos a importância do trabalho docente levar em consideração intervenções pontuais e bem articuladas ao trabalho com a oralidade poética em suas práticas didáticas para evitar que essas dificuldades das crianças em alcançar a leitura fluente não se prolongue na sua trajetória escolar. A criança deve estar lendo fluentemente até, no máximo, seu terceiro ano do EFI para dar conta de textos mais volumosos e complexos nos anos após a consolidação da alfabetização.

Faremos a reflexão sobre as dificuldades dos alunos na evolução das habilidades de leitura com base nas atividades expostas no item 3.2 e no trabalho de síntese sobre os resultados do “Projeto Desafio” concebido pelo coordenador da pesquisa Claudemir Belintane (2015, no prelo). Belintane propõe em seu livro *Da corporalidade ao domínio da escrita: desafios contemporâneos* uma reformulação teórica que amplie os conceitos dos modos de leitura que hoje temos como referência ao tratar da compreensão e recepção dos textos, compendiado principalmente por Marcuschi (1996 apud BELINTANE, 2015, no prelo: 151).

Para tanto, Belintane (2015: 154) defende que o campo de alfabetização e o ensino da leitura “requerem teorias e reflexões que incluam de forma mais precisa os movimentos subjetivos de aproximação e afastamento tanto em relação ao domínio dos significantes [...] como no domínio dos sentidos, dos gêneros e da discursividade”. Revisitando as propostas da Escola de Constança e a Teoria da Recepção, fundada principalmente por Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser, retomamos os conceitos de alteridade e subjetividade intrínsecos ao processo da leitura para auxiliar o trabalho de uma compreensão mais ampla da recepção de textos ficcionais no processo de alfabetização.

Ainda nesses termos, Merleau-Ponty (2011), em sua teoria do fenômeno perceptivo, estabelece um conceito de intersubjetividade no qual o sujeito se constitui de modo que a psicologia clássica caracterizaria como incompleto. Para o filósofo, eu me configuro como sujeito não apenas na consciência que eu tenho de mim mesmo, mas também pela consciência que o outro tem de mim, ou seja, eu como sujeito nunca tenho ideia da totalidade do meu ser, porque essa totalidade sempre depende de uma visão que outro tem de mim e que sou incapaz de vislumbrar. Apesar de que, para Merleau-Ponty essa concepção desemboca em um conceito alargado de subjetividade, que passa a ser definido pelo conceito de alteridade, podemos tomar do filósofo a ideia que entre o texto e o leitor há sempre um espaço de abertura, de contingência e imprevisibilidade, de modo que não conseguimos definir nem o sentido do texto, nem a experiência subjetiva do leitor isoladamente. O processo de leitura se dá apenas na relação de um com o outro.

Assim, enquanto leitores, procuramos preencher esse espaço de abertura existente entre o texto e o leitor com nossas próprias fantasias pulsionais. Ao fingir conhecer a experiência que o outro tem de mim, posso ocupar esse vazio com a minha própria imaginação. “Em outras palavras, a essência da interação é a ficção, o fingimento, que está atrelada à fantasiação [...] É com essa bagagem imaginária e com essa destreza de ocupar os vazios do texto, sustentar sua progressão, reequilibrando a coerência da narrativa por meio de “retroações” que a criança se torna leitora” (BELINTANE: 2015, 155).

São as histórias da tradição oral que garantem a possibilidade para esse jogo imprevisível na interação entre as narrativas e nossos pequenos leitores. Ao se envolver com os textos poéticos e se distanciar dos acontecimentos prosaicos de seu cotidiano, a criança está muito mais apta a se encantar e a avivar seus desejos pelas descobertas do desconhecido, de histórias sobre reinos distantes, sobre príncipes e princesas, sobre guerreiros e guerreiras, sobre animais fantásticos, monstros medonhos e mares turbulentos. Na tentativa de compreender as peraltagens do menino que carregava água na peneira (poema de Manoel de Barros), a criança se colocou diante de um

outro misterioso e intrigante, e procurou desvendar a impenetrabilidade das indagações do poema com as experiências e fantasias de seu mundo. A mesma coisa aconteceu no momento em que as crianças foram “pegas” pela charada implícita no poema “O Marujo”, cuja leitura dos versos exigiu uma “desautomatização das expectativas habituais do leitor” (ISER, 1979: 109 apud BELINTANE, 2015, 155), movimento que só ocorre no contato com os textos ficcionais, na tentativa de preencher os vazios entre o texto e o leitor.

A esses conceitos sobre a emissão e recepção dos textos ficcionais, reformulados pela Teoria da Recepção, podemos aproximar o par alienação e separação, proposto por Lacan (2008), que já foi apresentado neste capítulo ao analisar as paródias dos poemas “Cemitério”, de José Paulo Paes, e “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira. Para Lacan, a alienação e a separação são processos fundamentais para a constituição e emergência da subjetividade. Como elucidado anteriormente e bem explicado por Belintane (2015), o processo de alienação pode ser compreendido como um movimento do sujeito em reconhecer o Simbólico, que é constituído pela linguagem. Esta entrega é um mecanismo de troca que faz com que a criança saia da corporalidade em si fundada no puro ego. Já o processo de separação se dá a partir de uma cisão entre o sujeito que emerge no Simbólico e o Imaginário. Antes, esse sujeito estava preso ao Imaginário, à situação de relação dual e especular entre mãe e filho. Agora, nessa alienação na linguagem do Outro, o Imaginário é atravessado por um terceiro elemento, que representa a corporalidade da cultura e da linguagem. Por isso, podemos tomar para nós que o texto poético pode ser compreendido como este terceiro elemento, que atravessa a relação do Eu com o Imaginário e impõe uma relação entre a subjetividade e a linguagem cristalizada no texto poético, processo que caracterizamos como leitura.

Um bom exemplo do processo de alienação é percebido na prática de reconto oral de uma história já narrada pelo professor, prática bastante aplicada na Escola de Aplicação da USP, nos diagnósticos de oralidade nos anos iniciais da alfabetização. Quando a criança assume as vozes dos personagens e tenta enriquecer sua narrativa com entonação e gesticulação, depreendemos bem como ocorre um movimento de aproximação em direção ao texto e de adesão da linguagem com a qual ela é confrontada. Por outro lado, como exemplo do processo de separação, quando perguntamos à criança o que ela achou dos elementos estéticos de um poema lido e brincado em sala de aula, chamando sua atenção para os recursos sonoros e de significação, a criança é forçada a se afastar do texto e adotar uma postura analítica frente a ele. Esse movimento afasta a criança dos seus impulsos imaginários que a fizeram, em um primeiro momento, devanear sobre os versos do poema.

Ao tomar como certa a Teoria da Recepção, fundada pela Escola de Constança, em que o processo de leitura ocorre entre a subjetividade e o texto, assimilamos que, nesse sentido, o texto seria um suporte e, aliado a um movimento subjetivo, daria sentido à experiência da leitura. Portanto, podemos considerar que o texto poético é, por excelência, capaz de criar condições para a manifestação subjetiva do leitor, ao utilizar os processos de alienação e separação como elementos constitutivos de sua própria forma expressiva.

Para Lacan (1993), o par alienação e separação no campo analítico funciona “como correlatos da metáfora e da metonímia: o efeito de semelhança pode sustentar a alienação, já a mobilidade da metonímia faria o efeito da separação” (BELINTANE, 2013: 29). Na linguagem poética, a metáfora e a metonímia são as figuras que mais se evidenciam em sua forma expressiva, pois são capazes de condensar uma plurissignificação de imagens, palavras e sons que o poeta procura evocar em seus versos e deslocá-las de seu sentido primário, concedendo-lhes novos sentidos. Retomando os conceitos apresentados no primeiro capítulo, vimos que a poesia é tida como obra mais subjetiva, em que há uma intensidade expressiva da voz de um “eu”. As realizações expressivas do discurso poético possuem a qualidade de condensar efeitos de significação por meio de metáforas – no eixo de seleção –, e de deslocar os sentidos por meio de metonímias – no eixo de combinação. Nesse movimento de condensação e deslocamento presente na construção do discurso poético, encontramos também os processos de alienação e separação para fazer emergir o sujeito entre-textos. A torção dos sentidos das palavras utilizadas pelo poeta, do *nonsense* e dos equívocos permitidos na leitura de cada um são capazes de provocar esse ato de esvaziamento e de abertura de um espaço fundamental para a entrada na linguagem simbólica e para o processo de leitura.

O leitor reposicionado em uma subjetividade de entre-textos, ao fruir um texto poético, deve ser capaz de esvaziar os sentidos estanques das palavras, jogando-os fora para dar espaço a novos sentidos. No processo de alfabetização, nem todas as crianças apresentam de prontidão essa capacidade de permuta de formas e sentidos, por isso insistimos na importância do trabalho com a oralidade poética. São os textos poéticos da tradição oral (a poesia, as cantigas, os jogos linguageiros) que permitem ao leitor estabelecer relações intertextuais e evocar narrativas de memória no momento em que se depara com outros textos, e é esse movimento de intertextualidade e corporalidade (de narrativas que pertencem à sua memória) que dará condições para reposicionamentos subjetivos importantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Mesmo com um trabalho bem articulado com os textos poéticos, vimos no item 3.2.3, com a transcrição das falas das crianças na roda de conversa sobre os poemas de Sérgio Capparelli, que

houve um movimento de estranhamento das crianças ao ler os versos de “Minha cama” e “Esquisitices”. Em uma primeira leitura, elas não se convencem dos despropósitos do hipopótamo (por suas atitudes contraditórias) e ficam presas a uma análise literal, não permitindo a identificação dos efeitos de humor nos versos. Essa pregnância dos elementos explícitos no poema também ocorre com alguns alunos que não acharam graça no jogo de palavras do poema “O pernilongo” ou não identificaram o exagero contido no poema “O Marujo”, ambos de José Paulo Paes.

Para identificar os tipos de leitura realizados por nossos alunos, Belintane apresenta novas ideias de como pensar a questão dos posicionamentos subjetivos na recepção dos textos poéticos. O primeiro posicionamento do qual fala Belintane (2015: 164) é a leitura do aluno ainda impregnada à letra, ou fora ou dentro demais da letra: “esse posicionamento subjetivo parece funcionar entre uma alienação meio frustrada e uma separação que remete ao ato de ler para fora do sistema”. No processo de alienação, a criança troca seu corpo pela linguagem do Outro, mas isso pode também acarretar em uma adesão excessiva na linguagem que procura preservar na letra algo da corporalidade perdida. Temos como exemplo o caso do aluno Caio exposto no segundo capítulo, que, ao tentar narrar sua história sobre a separação de seus pais, grafa apenas os nomes de companhias de viação (utilizadas pelo pai para viajar) e não consegue se desprender das poucas letras que conhece a partir delas (Andorinha, Itapemirim, Cometa). Ainda no terceiro ano do EFI, o aluno não estava alfabetizado, mas sabia escrever esses três nomes de companhias de ônibus sem erros ortográficos. No entanto, Caio não conseguia recriar nenhuma narrativa, oralmente ou em produções escritas, que reorganizasse esses elementos do Imaginário. No anexo B (modelo de portfólio dos alunos em acompanhamento), podemos observar outras produções de texto do aluno sem uma escrita convencional e encadeamento de ideias.

Em outros casos, temos posições subjetivas fragmentárias que indicam “posicionamentos subjetivos [...] que parecem oscilar entre um terreno bem conhecido (palavras, imagens e ideias bem familiares) e outro desconhecido, sendo que o segundo parece até mesmo atrapalhar o encadeamento coerente do primeiro” (BELINTANE, 2015: 170). Algumas crianças não conseguem acompanhar a leitura do texto, seja pela dificuldade na compreensão das palavras, seja pelo volume ou pelo enredamento mais complexo, e acabam abandonando a leitura ou concebendo uma interpretação livre, muitas vezes sem sentido em relação ao que estava no texto. É possível que, as crianças que apresentam leitura fragmentária, se percam nos dêiticos do texto, nos pronomes relativos, nos pronomes ocultos e não acompanhem a sequência narrativa da história, impossibilitando seu relato de maneira contextualizada e coerente.

Na experiência que tivemos com o poema “O marujo”, observamos que muitos alunos não conseguiram inferir a mensagem implícita dos versos, de que o menino havia feito xixi na cama. Para além dos problemas de uma leitura sem efeitos retroativos, identificamos nesse caso a pregnância de um mundo muito concreto e preso a elementos da realidade que vem tanto da escola, como de casa e da educação infantil. Observamos isso na reprodução da fala de Sarah, no item 3.2, que mesmo após ser revelada a resposta correta do teste, a aluna não conseguiu explicar o exagero contido no verso “sua cama era o mar”. O aluno Pedro, além de ter realizado uma leitura fragmentária, procurou justificar o porquê de não ter encontrado a charada do poema, dizendo que o exagero não estava bem demarcado. Para ele, o poeta deveria ter escrito que o marinheiro pequenino bebeu muita água antes de se deitar, porque só assim ele perceberia a graça do poema. Na leitura de textos poéticos, é bastante comum que as crianças dessa idade ainda não sejam capazes de, por conta própria, extrair a mensagem nas entrelinhas do poema, seus conteúdos implícitos ou metafóricos. Por isso, é importante que o professor saiba identificar a leitura fragmentária de alguns alunos para poder apontar no texto o que o aluno deixou para trás. Com o trabalho contínuo de leitura inferencial em uma diversidade de textos poéticos, o aluno é capaz de caminhar para interpretações que escapem das mensagens que estão escritas ali, com todas as letras, e de procurar expandir seu olhar em busca de mensagens que estão inscritas de maneira oculta ou subliminar.

Em nossa coleta de dados, observamos um outro tipo de posicionamento subjetivo, o qual Belintane (2015) nomeia como posição extrapolativa, em que o aluno, ao querer emitir sua opinião ou interpretação do texto lido, extrapola o tema e se deixa levar por uma deriva associativa que, muitas vezes, já não cabe mais no sentido do texto. Como exemplo, temos o reconto da *História da Coca*, realizado pelo aluno José, descrito no item 2.1. Ao recriar a narrativa, José acrescenta vários elementos extravagantes à história para justificar sua interpretação extrapolada e vai fundindo um acontecimento no outro até que seu reconto cria uma nova história. O aluno oscila entre uma posição extrapolativa ingênua e uma posição de permeio/de propensão à autoria, retirando do texto elementos que o possibilitaram dar novos sentidos às ações dos personagens e levar a sequência narrativa a um outro rumo, em um misto de deriva e criatividade.

O trabalho com a coletânea de poemas proposto de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental I mostrou que o interesse dos alunos em interpretar uma poesia não se esgota na primeira leitura que se realiza nesses textos. A leitura de poemas, de bons poemas, pode ser feita e refeita sem o desgaste didático em sala de aula, porque o poema permite aflorar, a cada leitura, múltiplas interpretações ou

reinterpretações. A cada contato com o texto, as crianças podem adentrar com mais profundidade nos caminhos da inferência textual e fazer revelar significações antes despercebidas. Aí que a poesia também se difere da prosa, pois o texto poético, além de pedir releituras e reanálises, permite que isso ocorra sem rápido esgotamento, devido seu caráter breve e condensado. Já os romances e as longas epopeias nem sempre nos estimulam à releitura.

Apesar dos desafios enfrentados para se estruturar um currículo de Língua Portuguesa, que visasse um denso trabalho com textos poéticos, obtivemos bons resultados com os alunos da Escola de Aplicação da USP, participantes do “Projeto Desafio”. A partir de 2013, os alunos do 3º ano do EFI da Escola de Aplicação da USP passaram a realizar a avaliação externa denominada ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) gerada pelo INEP. Destacamos abaixo a distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura como resultado obtido nos anos de 2013 e 2014. Os alunos de 3º ano que realizaram a prova em 2013 foram os participantes do primeiro ano do “Projeto Desafio”, quando ainda não tínhamos bem consolidadas as estratégias de diagnóstico individual de leitura. Nesse ano, o resultado foi inferior ao esperado (tabela 7), no entanto, os alunos que realizaram a prova em 2014, que foram acompanhados desde o 1º ano pelos professores-pesquisadores, já com experiência no “Projeto Desafio” e com a consolidação do projeto de professor de ciclo promovido pela direção da Escola de Aplicação, apresentaram um ótimo resultado (tabela 8), se destacando de outras escolas com perfis socioeconômicos até mais elevados.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Nível 1: Desempenho até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível 2: Desempenho maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3: Desempenho maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 4: Desempenho maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

TABELA 7. Resultado do nível de leitura dos alunos da Escola de Aplicação da USP obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2013

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LEITURA

QUADRO 1 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	1.69 %
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. - Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. - Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. - Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.	13.56 %
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. - Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais: piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica; com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal: tirinha, sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	42.37 %
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. - Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. - Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	42.37 %

TABELA 8. Resultado do nível de leitura dos alunos da Escola de Aplicação da USP obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2014

Esses dados provam que, mesmo sem ter trabalhado os conteúdos exigidos nas avaliações externas institucionais, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que cobram leituras de gêneros do cotidiano (bulas de remédio, receitas, notícias de jornal, propagandas, logomarcas) e a literatura pelo viés da teoria dos gêneros, nossos alunos da Escola de Aplicação da USP deram conta de responder as questões da prova, apesar de não terem tido treinamento prévio para o preenchimento do gabarito. Isso demonstra que o trabalho com a oralidade poética e a literatura garantem a inferência de sentidos amplos, principalmente daqueles com os quais as crianças já estão em contato cotidianamente. Os resultados obtidos com os alunos participantes do “Projeto Desafio” estão acima da média das escolas privadas de São Paulo.

A partir dos resultados concretos observados acima, concluimos mais uma vez que o trabalho com os textos poéticos tem um inato poder de sedução, de estímulo às percepções estéticas e à brincadeira com as palavras. Não é à toa que Ezra Pound (2006) definiu a poesia como “linguagem carregada de sentido no mais alto grau possível”, pois com ela aguçamos o poder de imaginação e criatividade de nossas crianças, possibilitamos reposicionamentos subjetivos no processo de aprendizagem da leitura e escrita e convocamos nossos alunos a se libertar das amarras do cotidiano e sentir profundamente o significado dos seres e das coisas do mundo.

Considerações Finais

Nesta dissertação tivemos a intenção de expor nossas reflexões, investigações, intervenções e análises acerca da poesia no processo de alfabetização. Para tanto, abordamos e discutimos diversos conceitos por meio de uma frente ampla de teorias para traçar o estado da arte poética, a relação entre a infância e o devaneio poético, os fundamentos do poema e a estrutura da linguagem poética, o inconsciente estético, a sociologia da infância, a oralidade poética como método para alfabetizar, a escuta acurada do professor-alfabetizador no manejo da heterogeneidade do grupo-classe e a formação do leitor e apreciador de poesia nos anos iniciais da escolarização.

Devido a esse lato conjunto de análises e investigações que ocorreram dentro de um projeto de pesquisa latitudinal e em rede (o “Projeto Desafio”), tivemos que lançar mão de contribuições de diferentes áreas do conhecimento que nos embasaram na definição de importantes conceitos para compreender a importância da presença da poesia nas salas de aula.

Da Teoria Literária foi fundamental retomarmos os conceitos desenvolvidos por Pound (2006), Bosi (2000) e Candido (2006) para compreender a capacidade da poesia em condensar em si um vasto efeito de polissemia e de esvaziamento do sentido das palavras, para que os significantes sejam preenchidos com outros significados que não aqueles determinados pelos atos comunicativos. Vimos que a condensação e a indissolubilidade entre som e sentido na poesia a torna duradoura e memorável, fazendo com que ela seja capaz de permanecer e se recriar em nós. A interpenetração entre o som e o sentido da poesia é facultada pela presença de fortes recursos de analogia (metáforas, metonímias), de cruzamento de sons (rimas, aliterações, assonâncias, paronomásias) e de recorrências/repetições de ritmo, palavras ou imagens (métrica, anáforas, pleonasma). Para compreender o uso dessas técnicas poéticas e dessas figuras de linguagem, analisamos no primeiro capítulo alguns poemas ou excertos de poemas, discutindo seus efeitos estéticos causados em nosso consciente ou inconscientemente. Além disso, apresentamos as três formas de manifestação da poesia sintetizada na tríade melopeia-fanopeia-logopeia, de Ezra Pound para conceber a ideia da linguagem poética ser carregada de plurissignificados até o máximo grau possível. Esses conceitos nos foram extremamente proveitosos para o planejamento de um material didático diversificado (principalmente na elaboração da coletânea de poemas) que foi utilizado com as crianças em processo de alfabetização.

Na tentativa de assimilar a estrutura da linguagem poética, recorreremos à linguística de Jakobson (2010) e dos estruturalistas russos que pensaram no caráter palpável dos signos e discutiram sobre a forma como a poesia opera na projeção do eixo paradigmático (de seleção, com

a metáfora) sobre o eixo sintagmático (de combinação, com a metonímia). Assim, segundo Jakobson, o eixo de seleção opera como princípio organizador da poesia, uma vez que na escolha de palavras que irão compor o verso, o poeta parte do princípio de equivalências (semânticas e sonoras) e o sobrepõe à sequência ordinária das palavras (do eixo de combinação). A unidade das equivalências faz com que nos impressionemos com a capacidade da poesia em nos tocar a alma e nos sensibilizar. Logo, essa explanação teórica nos foi imprescindível para apreender os efeitos psíquicos de livres-associações e subjetividades entre-textos que emergem da leitura de textos poéticos e que dão à poesia seu caráter formativo e emancipatório.

Não por outro motivo nos valem também dos conceitos de condensação e deslocamento estabelecidos por Freud (1987) na interpretação dos sonhos, os quais foram relacionados à teoria linguística de Jakobson por Lacan (1998), ao atribuir à condensação, o papel da metáfora e ao deslocamento, o papel da metonímia. Com a Psicanálise e a busca pela compreensão do funcionamento inconsciente, vimos que a condensação, como a cadeia associativa do eixo de seleção, é a síntese das ideias e imagens do sonho que se relacionam e são análogas entre si. Já no processo de deslocamento, substituímos uma ideia por fragmentos constituintes do sonho, que evidencia ou foca um detalhe de algo representado, como ocorre na cadeia combinatória, em que as unidades linguísticas servem de contexto para unidades mais simples ou encontra seu próprio contexto em unidades mais complexas.

Essa relação entre os conceitos da Psicanálise e da Linguística nos ajuda a entender que o inconsciente é estruturado como linguagem e não pela linguagem. Lacan explica que, entre as ordens do significante e do significado, há uma barra de resistência à significação, fazendo com que o significante prevaleça no signo psicanalítico. Para evidenciar que há, na estrutura da linguagem, o conceito de subjetividade dentro de um processo de busca incessante do sujeito por querer se identificar por meio de sua linguagem e de seu discurso, Lacan inverte a relação do signo saussuriano em que significado corresponde a um significante e o coloca em uma relação não fixa entre ambos, já que o significante nem sempre levará ao significado correspondente e esperado. Assim sendo, o significante constitui o elemento que se sobrepõe ao significado, uma vez que, ao ser representado em uma cadeia de significantes, é a subjetividade do falante e do receptor que está em jogo. Retomando o que foi explicado no primeiro capítulo por meio dos gráficos de Lacan, o que ouvimos não é o significado das coisas e sim seu significante, portanto, a linguagem não é um código fixo e sim um sistema essencialmente ambíguo. O significado das palavras é efeito de uma cadeia significante, em que os significantes se unem pelas metáforas e metonímias e só existem quando se articulam entre si.

Para nós, professores-alfabetizadores, a importância de compreender o caráter subjetivo e inconsciente da linguagem se deve ao fato de poder conceber, em nossas práticas metodológicas e didáticas, a potência dos textos poéticos na formação de leitores e escritores no processo de alfabetização. Vimos que a poesia apresenta grande capacidade de distorcer os sentidos das palavras e das imagens (assim como os processos oníricos), constituindo, assim, uma importância estrutural no movimento de aquisição da linguagem e de sua sensibilidade às possibilidades poéticas.

No entanto, essa concepção de posicionamentos e reposicionamentos subjetivos das crianças no contato com os textos poéticos só é possível de ser incorporada às práticas docentes se compreendermos a relação conflituosa entre sujeito e linguagem. Para isso, a filosofia e os estudos de Rancière (2009) foram fundamentais, tanto em uma perspectiva histórica de mudança do estatuto do sujeito e da linguagem, como em uma perspectiva cultural e artística, de conceber a arte como transformadora do sujeito. Assim, a identificação dessa nova situação do campo das artes é acompanhada de uma nova filosofia do sujeito, que recusa a adesão identitária imediata do sujeito autoconsciente e completo em sua corporeidade, e caracteriza-o como sujeito excêntrico, cindido, que não escapa das trapaças da linguagem, dos lapsos e dos chistes que manifestam o desejo antes oculto e recalcado.

A transposição “saudável” dessa teoria para a prática docente se dá na percepção da criança como um sujeito excêntrico, entre-textos, que na transição do Imaginário ao Simbólico, possa se surpreender com os efeitos da linguagem, possa incorporar os recursos metafóricos e metonímicos da expressão poética. Portanto, percebemos a necessidade de uma mudança metodológica importante, voltada, tanto para pesquisas com crianças, como para as práticas de alfabetização, que considere essa concepção de sujeitos excêntricos, que carregam, em sua memória e em seu inconsciente, uma história e traços da cultura que devem ser respeitados, considerados e valorizados no trabalho diário em sala de aula. Por isso, defendemos ao longo do segundo capítulo um reposicionamento do professor, com o qual ele possa estabelecer uma relação de alteridade capaz de compreender o outro e se ver no outro (aluno) para que se pense em estratégias alternativas às demandas singulares de cada criança e aos desejos, por vezes ocultos, em aprender e se vincular ao conhecimento. Para isso, apresentamos os conceitos da escuta sensível e do professor como *ponto-de-giro*, que constituem uma ação pedagógica, por meio da oralidade poética, apta a valorizar os indícios do aluno em vez de se prender aos significados já preestabelecidos e às interpretações diretas, como é feito com frequência nas escolas, ao medicar os alunos mais dispersos, diagnosticando-os como hiperativos. Vimos nos relatos de intervenções personalizadas com os alunos José e Caio como o trabalho com textos poéticos propicia reposicionamentos subjetivos,

tanto do aluno, como do professor ao se colocar predisposto a ouvir e compreender suas singularidades. No entanto, para que essa prática ocorra de forma efetiva, discutimos a necessidade de um trabalho em equipe verdadeiramente mútuo, em que se tenha, pelo menos, mais um professor acompanhando as turmas de alfabetização. Além disso, ressaltamos que esse trabalho não pode ser interrompido pelo sistema seriado de ensino, reivindicando, assim, o cumprimento de um regime de ciclo que garanta a dobradiça entre os anos do EFI de maneira progressiva e respeitosa, sem marginalizar aqueles alunos que apresentam mais entraves no aprendizado da leitura e da escrita.

Acompanhamos, contudo, que o sistema público de ensino caminha na contramão de todas essas reivindicações que prezam por uma alfabetização inclusiva, de qualidade e apoiada no tripé oralidade-leitura-escrita. Em contrapartida às propostas de trabalho com os textos poéticos, o material didático disponibilizado ao professor da rede pública está repleto de textos do cotidiano, com atividades que visam o ensino da escrita em detrimento do ensino da leitura e do contato com textos da tradição oral. Quando a poesia aparece nesses livros didáticos, ela está colocada ao aluno por meio de finalidades pragmáticas, como instrumento didático, o que prejudica a recepção da trama ficcional e do objeto artístico. Portanto, tivemos a intenção de apresentar no terceiro capítulo, uma coletânea de poemas que contemplasse os diversos recursos estéticos da melopeia, fanopeia e logopeia, tomando a poesia como arte literária capaz de tocar o sujeito – não a partir de vínculos ideológicos, mas de palavras com aptidão poética e potência para a formação de leitores críticos e interpretativos.

A convicção de que a poesia é capaz de preencher o “espaço vazio” das indagações infantis e de, ao mesmo tempo, ser um objeto lúdico, criativo e de aprimoramento intelectual, foi fundada pelas experiências que tivemos com as crianças da Escola de Aplicação da USP durante os quatro anos do “Projeto Desafio”. No terceiro capítulo, expusemos algumas atividades escritas, produções de rimas, paródias e poemas cinéticos, bem como algumas entrevistas e transcrições das rodas de conversa, que evidenciaram a profícua identificação das crianças com o eu-lírico, com os personagens, com as imagens e com o humor contidos nos poemas. Esse movimento de se ver nos textos poéticos e de se apropriar deles faz parte do processo de transferência, no qual “a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia” (ZILBERMAN, 2003: 26). Ou seja, vemos os textos poéticos e ficcionais como forma de emancipação e não de doutrinação ou didatização de formas pré-estabelecidas para a leitura de poesia, por exemplo. No entanto, como vimos no último item do terceiro capítulo, a formação leitora por meio de textos poéticos é um trabalho desafiador ao professor-alfabetizador. Nesse percurso de ensinar a ler e apreciar os recursos estéticos da poesia, o professor deve diagnosticar

com atenção quais alunos ainda enfrentam dificuldades em superar a leitura fragmentária, incapaz de extrair as mensagens implícitas no poema, para planejar um trabalho que permita ao aluno alcançar uma leitura inferencial.

Com a experiência que o “Projeto Desafio” nos proporcionou em acompanhar os mesmos alunos nas suas trajetórias de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, testemunhamos que o trabalho com a poesia em sala de aula pode surgir de demandas das próprias crianças por quererem se divertir com as rimas, com as palavras-valises, os enigmas, as charadas, o ritmo, o *nonsense* e a fantasia presentes na linguagem poética. O professor-alfabetizador deve reconhecer que lançar mão dos textos poéticos no trabalho diário de sala de aula é manter aceso o devaneio e a espontaneidade inerente à criança, e, para além disso, é preservar a capacidade da criança em imaginar e extrair das coisas mais sutis elementos fantásticos e maravilhosos.

Assim, por meio do trabalho com uma coletânea de poesias para crianças elaborada por nós, professores-pesquisadores, que abrangeu a tríade proposta por Pound (2006), junto ao estudo dos seus recursos elementares, das suas figuras de linguagem e de sua estética mnemônica (rimas, métrica, aliterações, assonâncias, etc.), concluímos que a poesia é fundamental para o ensino e a aprendizagem de nossas crianças em processo de alfabetização. Contribuir para que uma matriz de textos poéticos se estabeleça na memória da criança é poder ampliar sua capacidade leitora e subjetiva ao lidar com os diferentes gêneros textuais. Traçando essa premissa como norte de nosso trabalho, esboçamos nesta pesquisa teórica e prática o alcance que os textos poéticos têm no trabalho diário de alfabetização, evidenciando como a recepção desses textos na sala de aula aponta para a necessidade de um planejamento didático-metodológico que aborde a diversidade dos recursos estéticos e formais da poesia para enriquecer o ensino da leitura fluente e significativa, além da aprendizagem da escrita criativa e subjetiva.

Por fim, devemos ser capazes de transformar a poesia em sabedoria e a sabedoria em poesia, para que nossas crianças não percam o sentido da infância e possam explorar a ilogicidade e a riqueza das palavras poéticas.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Oswald. Pau-Brasil. “Uma poética da radicalidade”. In: *Obras completas de Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1990.

BANDEIRA, Manuel. *Seleção em prosa e verso*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

_____. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BARROS, Manoel. “Infantis”. In: *Biblioteca Manoel de Barros. Obra Completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BATTAGLIA, Laura. *Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e Alfabetização*. Uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. “Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito”. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C. e SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (orgs). *Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas / FFLCH/ USP, 2006.

_____. *Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis*. São Paulo: Revista Estilos da Clínica, 2008, Vol. XIII, nº 25, 36-51.

_____. *Da corporalidade ao domínio da escrita: desafios contemporâneos*. São Paulo, 2015. No prelo.

BELLEMIN-NOËL, Jean. *Psicanálise e literatura*. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nittrini. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENSE, Max. *Pequena Estética*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRIK, Ossip. “Ritmo e Sintaxe”. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura. Textos dos formalistas russos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

CALVET, Louis-Jean. *Tradição Oral & Tradição Escrita*. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

CAMPOS, Augusto; PIGNATARI, Décio & CAMPOS, Haroldo. *Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas cidades, Ouro sobre Azul, 2004, pp. 169-191.

_____. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Editora Humanitas, 2006.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAPPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

DE LEMOS, Cláudia T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: Rojo, R. (org) *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 12-32.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Lexikon, 1985.

DRUMMOND, C. A. *Poesia Completa. Volume Único*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.

DUFOUR, Dany Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ESCHER, Maurits Cornelis. *Gravuras e desenhos*. Köln: Taschen, 1994.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Vientiuno Editores, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos* (Volumes IV e V). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. *Escritores criativos e devaneios* (Volume XIX). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. Recomendações aos médicos que exercem psicanálise. In: _____. *Coleção completa das obras de Sigmund Freud* (Volume XII). Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GREEN, J. & BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In J. Flood, S.B. Heath, D. Lapp (orgs.), *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1998, pp. 181-202.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAMPATÉ-BA, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas; Palas Atenas, 2003.

HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Trad. E. A. Dobranszky. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HEGEL, Georg W. F. “O belo artístico e o ideal – O artista”. In: *Cursos de Estética*. São Paulo: Edusp, 2001.

JAKOBSON, Roman. *Linguística. Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2010.

LACAN, Jacques. *O Seminário – Livro I: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *O Seminário – Livro 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, 1954.

_____. *O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de M.D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- LEVIN, Samuel R. *Estruturas linguísticas em poesia*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance. Um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- MARQUES, Francisco. *Galeio*. São Paulo: Ed. Multiplicadora e Espalhadeira, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2002
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes: 2011.
- MIRANDA, Marília G. & RESENDE, Anita C. A. “Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo”. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, n.33, pp. 511-18. ANPEd, Rio de Janeiro: 2006.
- MRECH, Leny M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- NANCI, Kátia A. F. *Narrativas que evocam memórias e subjetividades: o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2013.
- OTERO, Louise A. Prol. *O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura de processos de alfabetização e letramento*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2011.
- ONG, Walter J. *Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. E. A. Dobranszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PAES, José Paulo. *Poesia para crianças. Um depoimento*. São Paulo: Editora Giordano, 1996.
- _____. *É isso ali*. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1984.
- PAZ, Octávio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

POUND, Ezra. *A arte da poesia. Ensaios escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. *Abc da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.

PROUT, Alan. *Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez., 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. “Infância e Educação no Brasil”. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F. e PRADO, Patrícia D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROSA, Miriam D. Escuta psicanalítica de jovens da periferia. In: ALTOÉ, Sônia. (Org.). *A lei e as leis*. Rio de Janeiro: Revinter, 2006, pp. 183-194.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHÄFFER, Margareth; FLORES, Valdir N. e BARBISAN. Leci B. (orgs.). *Aventuras do sentido. Psicanálise e Linguística*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SCHILLER, Friedrich. *Schillers Sämmtliche Werke in zwölf Bände*. Leipzig: Salzwasser Verlag, 1968, p. 117.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas S.A., 1995.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2013.

ZUMTHOR, Paul. “O empenho do corpo”. In: *Performance, recepção e leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat e Maria Inês Almeida. São Paulo: Hucitec/Educ, 2010.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

São Paulo, ____ de _____ de 2012.

Prezados Senhores Pais,

Ref. Colaboração na Pesquisa **“O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos”** – Projeto financiado pela CAPES/INEP/OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/MEC.

A Escola de Aplicação participa, desde fevereiro de 2011, da pesquisa acima mencionada, cujo objetivo é acompanhar o processo de alfabetização dos primeiros e segundos anos, estudando a heterogeneidade de cada agrupamento de alunos nos anos iniciais do EF, levando em conta a diversidade da dinâmica familiar (todos os meios de comunicação, educação e entretenimento que a família disponibiliza para seus filhos), o percurso na Educação Infantil e os recursos oferecidos no ambiente escolar. Também temos como objetivo estudar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos, levando em conta que essa transição é de suma importância para as políticas públicas.

Por ora, pedimos aos senhores duas contribuições:

- (1) O envio para a Escola de Aplicação de toda produção da criança na Educação Infantil e/ou Creche. Normalmente as pré-escolas entregam aos pais as produções da criança: atividades, textos, desenhos, rabiscos, fotos, bilhetes, boletins e outros materiais – esse conjunto constitui para nós um precioso material de pesquisa e ajuda a entender melhor o desempenho da criança ao longo deste ano. Enfatizamos que todo material será cuidadosamente manuseado e devolvido logo após análise pela equipe da pesquisa. Esse material deverá ser entregue à professora da turma no primeiro dia de aula, juntamente com o material escolar do aluno.

- (2) Responder todas as perguntas do formulário anexo.

Assumimos o compromisso ético de não divulgar dados particulares deste formulário atrelados ao nome da família.

Agradecemos muito a valiosa contribuição de V.Sas.

PESQUISA – FAMÍLIA

Data: _____/_____/_____

Aluno(a):

Nome do responsável pelas informações deste formulário:

Qual a relação com a criança (pai, mãe, avó, avô, tia, tio, madrinha, padrinho etc.)?

DADOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS DA FAMÍLIA

1. Quantas pessoas vivem na mesma casa que a criança? _____

Especifique, indicando o grau de parentesco, em relação à criança, de cada membro da casa:

2. A criança convive com outras crianças? Especifique (irmãos, primos, vizinhos) indicando a faixa etária.

3. Qual a situação conjugal dos pais da criança?

- ☐ Casados, vivendo na mesma casa
  - ☐ Casados, mas vivendo em casas separadas
  - ☐ Separados, mas vivendo na mesma casa
  - ☐ Separados, vivendo em casas separadas
  - ☐ Outra situação, explique
-

4. Qual a faixa de renda mensal dos membros da casa em que a criança mora?

- ☐ até R\$ 1.000,00
- ☐ de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00
- ☐ de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00

- ( ) de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00
- ( ) de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00
- ( ) de R\$ 5.001,00 a R\$ 7.500,00
- ( ) de R\$ 7.501,00 a R\$ 10.000,00
- ( ) acima de R\$ 10.000,00

5. Como a criança vem para a escola?

( ) De carro, com os pais ou algum parente. Especifique:

_____

( ) De carro, com outros pais da escola.

( ) Com transporte escolar privado.

( ) Transporte público. Especifique (quantos e quais):

_____

( ) Outros meios

_____

6. Quantos carros há na residência onde a criança mora?

( ) nenhum   ( ) um   ( ) dois   ( ) três   ( ) mais
de três

7. Onde mora?

Cidade: _____ Bairro: _____ Vila:

_____

Tipo de residência (casa de alvenaria, casa de madeira, apartamento, casa de vila, casa de condomínio fechado), Especifique:

_____

8. Quantos quartos têm a residência onde reside a criança? _____

Quantos banheiros? _____

9. Quantas televisões existem na residência em que a criança mora? _____

A criança tem uma só para ela? SIM ( ) NÃO ( )

A criança tem liberdade para ligar e desligar a TV de acordo com seu desejo? SIM ( )
NÃO ( )

Explique:

10. Quantos computadores existem na residência em que a criança mora? _____

A criança tem um só para ela? (Aqui não se inclui o computador do Projeto UCA, doado pelo MEC).

SIM ( ) NÃO ( )

A criança tem liberdade para acessar a Internet (entrar e sair de acordo com seu desejo)?

SIM ( ) NÃO ( )

Explique: _____
_____
_____

11. Quantos livros existem na casa? Aproximadamente _____.

Comentário opcional sobre os livros que se tem em casa:

12. Quais livros a criança mais procura?

13. Assinale quais hábitos são comuns na família. (Se for necessário, complemente as opções anteriores especificando a frequência: “uma vez por semana”, “com muita frequência”)

( ) assistir juntos à TV no período noturno

_____

( ) acessar a Internet com a
criança _____

( ) ler livros para a
criança _____

( ) contar histórias para a criança

( ) brincar com a criança (bicicleta, bola etc.)

( ) brincar com poesias, jogos de palavras, trava-línguas etc.

( ) fazer as refeições com a criança. Quais?

( ) outros _____

14. Explique abaixo o motivo de a família **não manter** determinado hábito que ela mesma, talvez, julgue importante (por exemplo: ler com os filhos, acessar a internet, contar histórias, acompanhar lições, outros).

15. Qual é o hábito mais frequente da família durante a semana?

16. Qual é o hábito mais frequente da família nos finais de semana?

17. O que a família fez coletivamente nas últimas férias?

SOBRE A CRIANÇA

18. Aprendeu a falar com quantos anos? _____

19. Tem alguma habilidade especial? Especifique.

20. Já fez algum tipo de acompanhamento com profissionais? Se sim, especifique:

( ) fonoaudiológico   ( ) psicológico   ( ) neurológico/psiquiátrico   ( ) clínica médica

Outro(s) _____

21. Toma algum tipo de medicação?

SIM ( ) NÃO ( )

Se SIM, qual(is)?

22. A criança frequentou a Educação Infantil? SIM ( ) NÃO ( )

Ano	Nome da Instituição	Pública / Privada / Outra entidade
2007		
2008		
2009		
2010		
2011		

Com quem a criança ficava no período em que não frequentou a Educação Infantil?

23. Se a criança não frequentou Educação Infantil, explique as razões.

24. Observações que gostaria de registrar sobre a criança.

Agradecemos muito sua contribuição.

Equipe de Pesquisadores do Projeto **“O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos”**.

Faculdade de Educação da USP

Projeto CAPES/INEP/OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/MEC.

ANEXO B

PORTFÓLIO DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

Nome completo do aluno: Caio da Silva²⁶

Série atual: 3º ano I

Iniciei em 2012, A PARTIR DO 2º SEMESTRE - Série 1º ano II e ainda não finalizei.

Ainda acompanha? SIM. Nome do bolsista anterior: KÁTIA NINCI

Seus dados estão no RELATÓRIO SEMESTRAL/ANUAL DE 2012 e 2013

Há outros relatos sobre ele (explicar e dizer onde, pra quem foi entregue): Caio começou a ser atendido com a bolsista de pós graduação Kátia, quando era aluno da profa. Natália. A partir do 2º semestre de 2012, eu assumi os atendimentos, tanto no turno quanto no contraturno, no período em que fui professora de ciclo. Há relatos sobre o Caio no relatório de 2012 da Kátia e da Natália, e em 2013 no relatório da bolsista Patrícia Anette, que nunca o atendeu fora da sala de aula, mas acompanhou diversas atividades realizadas por Caio dentro do grupo todo.

DIAGNÓSTICO ATUAL DO ALUNO

ORALIDADE – é capaz de ouvir e de recontar histórias? Memoriza textos? Explique como achar melhor:

Hoje Caio tem um melhor desempenho nos recontos orais, mas ainda é a habilidade linguagem em que mais encontra dificuldade para atingir os objetivos mínimos. Caio é um aluno muito distraído, durante as contações de história ainda aparenta estar disperso e alheio à narrativa. Quando senta próximo aos colegas, tira a atenção dos outros a fim de chamá-los para participar de sua brincadeira, geralmente com algum objeto do estojo (uma régua, um lápis que utiliza para cutucar e provocar quem está por perto). Quando senta sozinho e está ao alcance de qualquer objeto que o distraia, sua atenção se volta totalmente para seu material: empilha os lápis do estojo, desenha ônibus na agenda e pinta a carteira. São raras as vezes que Caio está envolvido na contação. Apesar disso, ele consegue “pescar” algumas passagens da história para utilizar no reconto oral, geralmente acompanhado de algum non-sense. Portanto, seus recontos são curtos, pouco detalhados e muitas

---

²⁶ Nome fictício devido à questão ética da pesquisa

vezes sem a sequência dos acontecimentos da história original. Quando contamos histórias durante um atendimento ou atividade realizada em pequenos grupos, é mais fácil de chamar sua atenção para ouvir e se envolver na narrativa. As atividades desenvolvidas somente para ele, nos atendimentos, sempre nos trazem ótimos resultados, pois selecionamos histórias que o reposicionam subjetivamente, fazendo com que ele possa falar sobre isso oralmente e ler e escrever as atividades contextualizadas com entusiasmo. As histórias que mais o envolvem são aquelas que: i) trazem personagens animais que comem ou machucam o outro, principalmente quando tem algum pássaro-herói ou algum bicho muito venenoso; ii) falam de viagens longas, por meio de transportes (ônibus, navio, etc); iii) ou histórias de assombração, com caveiras e fantasmas. Quando escolhemos histórias que trazem elementos próximos aos que ele se interessa, a atividade flui melhor. Durante o trabalho com a mitologia grega, Caio quase não participou e não produziu as atividades propostas, apenas com muita ajuda da professora e da bolsista. Já nos trabalhos sobre os Contos de Andersen (A pequena vendedora de fósforos e O Soldadinho de Chumbo), Caio tomou a iniciativa de realizar sozinho as atividades de interpretação de texto, relendo a história e respondendo as perguntas. Porém, não realizou a atividade de reescrita. Algumas histórias do primeiro ano foram memorizadas por Caio, como por exemplo, alguns contos acumulativos (O macaco e o grão de milho e a História da Coca). Sua dificuldade em recontar histórias também advém da sua dificuldade de fala: Caio mistura o português com algumas palavras em espanhol e muitas vezes não estrutura corretamente as frases, utilizando preposições inadequadas, uma sintaxe confusa e pouco domínio do campo semântico e lexical. Devido essas dificuldades, chegamos à conclusão de que Caio apresenta afasias, como os exemplos coletados abaixo:

1) Fonológica: PICOCA, OBINUS, CORNICADOR, TONCRO, VRIDO.

2) Gramatical: “Eu não quero brincar o jogo”, “o macaco mora da árvore?”, “eu gosto ovo”, “eu não piso do jardim”

3) Distúrbio da função de substituição: “como se chama esse personagem da história?” Caio acrescenta apenas uma observação elíptica: “pra cortar árvore” (machado), “pra caçar onça” (caçador), “pra cavar terra” (fazendeiro), “pra dormir” (interruptor), “pra limpar casa” (vassoura)

4) Associação metafórica: tenta ler a palavra balde e antes de terminar diz: “eu queria ir da praia”.

5) Associação sonora e metafórica: para a palavra televisão, ele diz tetê, de mamadeira.

Contudo, de 2012 para 2014, Caio melhorou muito sua capacidade de expressão, diminuindo as lacunas em sua fala e estruturando melhor seu pensamento. Hoje compreendemos sem dificuldade o que Caio quer nos dizer, mas nos recontos orais, ele ainda se depara com grandes obstáculos para dar sentido a sua história.

LEITURA - Lê fluentemente? É capaz de entender os textos que circulam na aula?

Sabemos que Caio está lendo fluentemente, pois demonstra certa agilidade para ler e responder o que se pede. Porém, durante leitura em voz alta, Caio ainda tem muita dificuldade para decodificar e oralizar sílabas complexas, travando principalmente nos encontros consonantais como TRANSporte, BRANco, etc. O que nos chama atenção é a facilidade com que ele decifra as comandas e os trechos das histórias que pedimos para que eles leiam silenciosamente antes de realizar as atividades de interpretação de texto. Durante leitura silenciosa, Caio não demonstra dificuldades, nem mesmo para compreender o que leu. Nos exercícios de teste sobre a história, quase sempre assinala a alternativa correta. Porém, ainda é preciso melhorar a leitura em voz alta, exercitando mais a decodificação das sílabas complexas. Durante os últimos atendimentos, saímos com mais dois alunos que ainda não estão lendo fluentemente (Marcos Vinícius e Nayumi). Percebi que Caio, ao chegar sua vez de ler em voz alta, queria demonstrar agilidade e fluência, mas ao invés de se prender nas sílabas complexas e decodificar corretamente a palavra do texto, ele lia a primeira sílaba (às vezes somente a primeira letra) e inventava o resto. Como cada um acompanhava a leitura com o seu livro, as outras crianças o corrigiam e davam risada da palavra que ele inventava para substituir aquela que ele não conseguia ler. Por um lado, sua leitura silenciosa é fluente e decifra o sentido do texto e por outro lado, sua leitura em voz alta é lenta, cria palavras que não estão no texto, mas mesmo assim ele é capaz de falar sobre o que estava escrito, sendo fiel ao sentido do texto. Podemos concluir que sua dificuldade na leitura em voz alta faz parte da mesma dificuldade de se expressar e de articular corretamente as palavras. Caio tem acompanhamento de fonoaudiólogas e demonstrou avanços de 2012 para cá. Contudo, ele ainda precisa de atendimentos sistematizados para superar os entraves na leitura em voz alta.

PRODUÇÃO DE TEXTO.

1. Consegue produzir os textos solicitados em aula? Apenas com ajuda

Qual o volume aproximado: 1 por semana

2. Separa parágrafos ou escreve em bloco? Escreve em bloco.
3. Separa as vozes do texto: ( ) PLENAMENTE ( ) PARCIALMENTE (X) NÃO.
4. Como é a grafia do texto? Ainda com muitos erros ortográficos ao grafar sílabas complexas, mas sua caligrafia é bem legível. Começou a escrever com letra cursiva em março de 2014.
5. Acrescente o que você achar necessário sobre a produção textual do aluno: Caio ainda tem dificuldade de estruturar suas ideias no texto, isso ainda ocorre por conta de sua dificuldade de se expressar. Raramente responde às perguntas de interpretação de texto de forma completa, suas respostas apresentam geralmente apenas uma palavra sintetizando a ideia toda. Se ele tenta escrever uma frase, muitas vezes deixa o artigo de fora e o verbo não é conjugado, por exemplo: menino comer pizza.
6. Observações gerais sobre o aluno: Neste ano Caio conseguiu muitos avanços, já consegue ler pequenos textos sozinho, está escrevendo com menos erros ortográficos e consegue recontar uma história com mais detalhes e proximidade com a narrativa original. Ainda assim, encontra dificuldades para ler em voz alta e se concentrar em textos mais longos. Nas produções de texto, ainda não organiza as ideias em frases e parágrafos e quase não escreve nada sozinho, sem a pressão da professora ou da bolsista. Mesmo com os avanços, Caio ainda resiste em se dedicar às atividades propostas em sala. O convencimento por parte das professoras de fazer com que Caio inicie uma tarefa é uma tentativa de troca ou barganha, na verdade uma forte pressão imposta, pois se ele não fizer nada do que foi proposto, ele perderá tempo do recreio ou do cantinho do brincar. Quando essa ameaça é feita, Caio tenta produzir alguma coisa da atividade para poder escapar do “castigo”. Infelizmente, a realização das atividades só tem acontecido quando Caio é colocado nessa situação de perda de tempo do recreio ou perda material, senão é muito difícil vê-lo realizar uma atividade por iniciativa própria. Nas situações de atendimento ou de atividades em pequenos grupos, Caio se compromete a participar, mas em sala de aula, seu principal objetivo é driblar as professoras para não precisar fazer nada, portanto, ainda estamos buscando caminhos para lidar com sua questão disciplinar. Neste ano, procuramos trabalhar poesias, adivinhas, parlendas e quadras que exploram a os efeitos rítmicos e sonoros da linguagem, a fim de despertar mais o interesse do Caio para a leitura. Todos os atendimentos foram realizados em dupla ou pequenos grupos, algumas vezes propus atividades diferenciadas fora da sala de aula para Caio e Maria de Fátima. Para Caio era uma ótima oportunidade de colocá-lo no

lugar do saber ler e escrever, pois ele conseguia ajudar a Maria de Fátima e se sentia muito bem nesse novo posicionamento. Já para Maria de Fátima, as atividades propostas com Caio não pareciam muito produtivas. Ela ficava sempre a espera de ajuda e não se esforçava para resolver as adivinhas ou decifrar as leituras sozinha. Em outros momentos, apliquei atividades diferenciadas para o Caio em conjunto com Marcos Vinícius e Nayumi, duas crianças que só neste ano passaram por atendimento, pois ainda apresentam leitura fragmentária e lenta. Com este trio, propus uma sequência didática com “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”, a partir de leitura compartilhada, atividade escrita e do filme curta-metragem sobre a história. Nos trechos em que Caio se interessava pela história, ele lia de maneira compenetrada e compreensível, em um ritmo mais lento que os outros, mas quase sem cometer erros. Quando não demonstrava tanto interesse, mal começava a ler as primeiras sílabas das palavras e já chutava o restante, tentando adivinhar que palavra estava escrita no livro sem ao menos tentar ler por inteiro. Marcos e Nayumi, cada um com seu livro acompanhando a leitura de Caio, começavam a rir de suas invenções, porém, quando a brincadeira se prolongava, eles mesmos diziam que Caio deveria ler corretamente porque eles queriam ser os próximos leitores logo. Os últimos atendimentos com base em leitura compartilhada foram muito produtivos e pudemos notar avanços na leitura de Caio, tanto sua fluência como compreensão. No último campeonato de adivinhas (Caio versus Nayumi), o jogo terminou empatado, com ótimas respostas de Caio, criativas e inesperadas. Acreditamos que ele ainda deve sentir forte pressão de sua mãe em casa, para realizar as lições de casa junto com ela e a lousa que ainda utiliza para ensiná-lo a escrever. Diversas vezes Caio chega à escola reclamando de cansaço e preguiça (palavra que ele mesmo utiliza para justificar o porquê não está fazendo nada em sala de aula). Se conseguíssemos fazer com que a família de Caio cooperasse mais no caminho que estamos traçando para ele na escola, acreditamos que seu desempenho e disposição melhorariam, trazendo mais avanços na leitura e escrita das atividades em sala. O último instrumento diagnóstico que utilizamos para avaliar os alunos mostrou que Caio, apesar de suas dificuldades, está conseguindo ler e responder autonomamente (sem ajuda alguma) questões relativas à história contada. Neste caso, “O soldadinho de chumbo” foi contado pela professora até certo ponto, e os alunos tiveram que ler sozinhos o restante da história e responder às perguntas de interpretação de texto:

COM O PIÃO.

DE REPENTE COMO FOI, COMO NÃO FOI — É CASO DE SE PENSAR SE O GENIOZINHO RUIM DA CIGARREIRA NÃO METERA SEU NARIZ —, O GAROTINHO AGARROU O SOLDADINHO DE CHUMBO E ATIROU-O NA LAREIRA, ONDE O FOGO ARDIA INTENSAMENTE.

O POBRE SOLDADINHO VIU A LUZ INTENSA E SENTIU UM FORTE CALOR. A ÚNICA PERNA ESTAVA AMOLECENDO E A PONTA DO FUZIL ENVERGAVA PARA O LADO. AS BELAS CORES DO UNIFORME, O VERMELHO ESCARLATE DA TÚNICA E O AZUL DA CALÇA PERDIAM SUAS TONALIDADES.

O SOLDADINHO LANÇOU UM ÚLTIMO OLHAR PARA A BAILARINA, QUE RETRIBUIU COM SILÊNCIO E TRISTEZA. ELE SENTIU ENTÃO QUE SEU CORAÇÃO DE CHUMBO COMEÇAVA A DERRETER — NÃO SÓ PELO CALOR, MAS PRINCIPALMENTE PELO AMOR QUE ARDIA NELE.

NAQUELE MOMENTO, A PORTA ESCANCAROU-SE COM VIOLÊNCIA, E UMA RAJADA DE VENTO FEZ VOAR A BAILARINA DE PAPEL DIRETAMENTE PARA A LAREIRA, BEM JUNTO AO SOLDADINHO. BASTOU UMA LABAREDA E ELA DESAPARECEU. O SOLDADINHO TAMBÉM SE DISSOLVEU COMPLETAMENTE.

NO DIA SEGUINTE, A ARRUMADEIRA, AO LIMPAR A LAREIRA, ENCONTROU NO MEIO DAS CINZAS UM PEQUENINO CORAÇÃO DE CHUMBO: ERA TUDO QUE RESTARA DO SOLDADINHO, FIEL ATÉ O ÚLTIMO INSTANTE AO SEU GRANDE AMOR.

DA PEQUENA BAILARINA DE PAPEL SÓ RESTOU A MINÚSCULA PEDRA AZUL DA TIARA, QUE ANTES BRILHAVA EM SEUS LONGOS CABELOS NEGROS.

<http://www.qdvertido.com.br/verconto.php?codigo=5#ixzz2zs6ht1ab>

2. ESCREVA OS NOMES DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA.

3. O QUE O GAROTO DA HISTÓRIA GANHOU DE PRESENTE?

O Soldado

4. POR QUEM O SOLDADINHO DE CHUMBO SE APAIXONOU?

Bailarina

5. NUMERE AS CENAS ABAIXO DE ACORDO COM O QUE ACONTECEU COM O SOLDADINHO DE CHUMBO NA HISTÓRIA.

6. O QUE O GAROTO FEZ COM O SOLDADINHO DE CHUMBO?

( ) COLOCOU O SOLDADINHO DE CHUMBO NA PORTA DO CASTELO PARA PROTEGER O CASTELO DOS INIMIGOS.

( ) COLOCOU O SOLDADINHO DE CHUMBO DO LADO DA BAILARINA PARA ELES NAMORAREM.

(X) O GAROTO ATIROU O SOLDADINHO DE CHUMBO NA LAREIRA, ONDE O FOGO ARDIA INTENSAMENTE.

7. O QUE ACONTECEU COM O SOLDADINHO DE CHUMBO E COM A BAILARINA?

VO
VEIO VOL AP BAILARINA DE PAPEL

8. PINTE O QUE A ARRUMADEIRA ENCONTROU AO LIMPAR A LAREIRA.

9. EM SUA OPINIÃO, POR QUE O CORAÇÃO DO SOLDADINHO DE CHUMBO NÃO DERRETEU JUNTO COM O RESTANTE DO CORPO DELE?

O Soldado está em R
O Soldado Por que o ta feliz.

ANEXO C

MITO DA TRADIÇÃO ORAL - Maculelê, rei da valentia

Essa história eu ouvi no Recôncavo Baiano, lá na Bahia, um Estado brasileiro onde as pessoas têm um sotaque muito bonito e gostam de contar lindas histórias sobre os negros valentes, que fundaram o nosso país e a nossa cultura, e ainda resistiram à escravidão.

Há centenas e dezenas de anos, os portugueses trouxeram da África para as Américas muitos e muitos homens, homens como eles, mas que eles tratavam da pior forma possível. Os portugueses eram homens brancos dispostos a cometer as piores crueldades com outros homens para conseguirem mais riquezas, e por isso fizeram com os homens africanos uma monstruosidade chamada escravidão. Os homens negros, vindos da África, deveriam trabalhar para os brancos sem recompensa, sem descanso, quase sem comida, e sem liberdade.

Com o nosso herói não foi diferente. Maculelê era um homem que vivia livre em sua cidade em Mahi, uma região da África, e foi separado de sua família e de seu povo para vir para o Brasil, obrigado a vir como escravo. Os portugueses o capturaram enquanto ele dormia, em sua vila em Mahi, e por isso não puderam conhecer a força de Maculelê.

Porque o que eles não sabiam, quando o trouxeram, é que Maculelê era o guerreiro mais forte de sua vila, conhecido por não ter perdido nenhuma batalha. Maculelê, muito triste por ter se separado de sua família e de sua terra, onde moraram todos os seus ancestrais, prometeu a si mesmo: “Da mesma forma como me capturaram eu dormia, fugirei enquanto eles dormirão”.

Assim o fez. Quando chegou ao Brasil, escravo de um fazendeiro português na Bahia, estudou muito a natureza e a geografia da fazenda para onde ele tinha sido levado como escravo, pois eram muito diferentes da paisagem de sua terra. A mata era muito fechada, cheia de árvores enormes, e parecia propor grandes desafios a quem quisesse entrar por ela. Tudo era diferente de sua terra natal, onde a vegetação de savana era rasteira. Não seria fácil fugir dali.

Mas depois de um mês planejando sua fuga, saiu silenciosamente no meio da noite, como uma onça que caça, e depois de conseguir passar os limites da fazenda e pular seus muros, saiu correndo pela selva, veloz como um guepardo que foge de algum perigo. Correu

durante três dias sem parar, e como corria muito rápido, pisava muito levemente sobre a terra, quase voava sobre as folhas caídas no chão, não deixando rastros para trás.

Passada a terceira noite, Maculelê parou de correr para tomar água, comer algumas frutas que tinha pegado pelo caminho e dormir. Dormiu um sono leve, preocupado, e acordava por qualquer barulho. De repente, escutou um canto bem longe, um canto muito bonito. Levantou-se e, decidido de que aquele canto não poderia ser de homem branco, seguiu em sua direção.

Andou o dia inteiro guiado pelo canto, e quando o canto acabou, andou a noite inteira guiado pela fogueira que os que cantavam tinham acendido ao anoitecer. Por entre as árvores, observou em silêncio uma gente que andava quase nua e não era branca como os portugueses, nem negra como os africanos. Era uma tribo indígena.

Sem ser percebido por aquele povo, decidiu voltar à mata para colher algumas frutas e flores, com a finalidade de dá-las de presente à tribo, e confeccionou um cesto de cipó para colocá-las. Descansou até o raiar do sol e foi levar seu presente à tribo do canto bonito.

A tribo toda, quando viu aquele homem diferente chegando com um bocado de flores e frutas dentro de um cesto, ficou muito surpresa e animada. Não souberam conversar com o Maculelê, porque não falavam a mesma língua, mas entenderam que corria perigo e que queria ficar com eles.

O pajé consultou seus deuses e resolveu que ele poderia ficar em sua tribo, porém, deveria ficar junto às mulheres, ajudando-as em seus trabalhos manuais e ensinando-as a confeccionar cestos como aquele que ele tinha dado de presente. Desenharam na terra essas ordens e Maculelê entendeu.

Na realidade, eles não confiavam o suficiente em Maculelê para que ele fizesse os trabalhos que eram destinados aos homens na tribo, como caçar e guerrear. Afinal, eles não sabiam nada sobre ele e, além disso, ele era diferente deles, fisicamente.

Maculelê não se importou. Ficou muito feliz por ter sido acolhido naquela tribo, em que era livre e bem tratado, e aprendeu logo a plantar e cozinhar a mandioca do jeito que as índias o ensinavam. Enquanto os homens deixavam seu povo para caçar, ele brincava e cuidava dos curumins, as crianças da tribo, ensinando-lhes as brincadeiras e os jogos que sabia.

Assim vivia por ali durante algum tempo. Só que um dia, enquanto os homens estavam a caçar, as mulheres cozinhavam o peixe para seus homens comerem quando voltassem e Maculelê fazia cestos com os curumins, a tribo foi invadida por outra tribo

indígena, inimiga. E quem era a única pessoa presente que sabia lutar? Nosso herói Maculelê.

Logo que percebeu a agitação diferente das árvores ao redor da aldeia, Maculelê suspeitou. Pegou dois paus que usava para fazer os cestos e esperou. A primeira flecha que surgiu, Maculelê viu e desviou com um pau. A segunda, Maculelê viu e desviou com o outro pau. E o mesmo aconteceu com a terceira, com a quarta, com a quinta, com todas as flechas que chegavam até a aldeia, e ninguém era ferido.

Enquanto a tribo indígena inimiga avançava em direção à aldeia, um dos curumins mais espertos e ousados foi buscar os homens que tinham ido caçar. Depois de dezenas de flechas desviadas, uma primeira flecha passou raspando pelo braço do Maculelê. Foi nesse momento que os homens chegaram da caça, prontos para a batalha, e atacaram e venceram a tribo inimiga, que já tinha gastado muitas e muitas flechas à toa, graças ao melhor guerreiro de Mahi.

Depois desse episódio, os homens da aldeia passaram a confiar em Maculelê como um irmão, independentemente de não ter crescido com eles. Ele pôde finalmente se juntar aos homens na caça e na guerra. O pajé também ofereceu ao nosso herói a índia virgem mais bonita de todas, e ele, que não tinha mais família, encontrou uma no Brasil. A partir de então, ele não mais ensinava o feitio dos cestos aos curumins, mas sim uma dança que aprendeu em seu país natal, que se dançava com dois paus e se cantava assim:

Ô boa noite pra quem é de boa noite

Ô bom dia pra quem é de bom dia

A bênção, meu papai, a bênção

Maculelê é o rei da valentia

ATIVIDADES DIFERENCIADAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DE DOIS DIFERENTES TEXTOS PARA QUATRO NÍVEIS DE LETRAMENTO

257

Aplicação
FEUSP

Maculeia
G2

Nome: _____
 N° _____ 2º E.F. _____ Data: ____/____/____

CIRCLE O NOME CORRETO.

BOTÕES
BALÕES
BASTÕES
PAVÕES

MEIA DE SEDA
SAIA DE RENDA
SAIA DE PALHA
SAIA DE PANO

ABACATE
ATABAQUE
ALICATE
TOMATE

COMPLETE A MÚSICA:

Ô BOA NOITE, _____ É DE BOA NOITE
Ô _____, PRA QUEM É DE _____
A BÊNÇÃO, MEU _____ A BÊNÇÃO

MACULELÊ FOI SEPARADO DE SUA
FAMÍLIA PARA SER ESCRAVO NO BRASIL.
ELE FOI OBRIGADO A FAZER UMA
LONGA VIAGEM EM UM NAVIO.
COMPLETE A CRUZADINHA E
DESCUBRA O NOME DO NAVIO QUE
TRAZIA OS AFRICANOS PARA SEREM
ESCRAVOS NO BRASIL.

1

1

1

O NOME DO NAVIO QUE TRAZIA ESCRAVOS AFRICANOS PARA O BRASIL É:

NAVIO

Aplicação História do Capoeira

Nome: _____

Nº _____ 2º E.F. _____ Data: ____/____/____

LEIA A LETRA DA MÚSICA QUE OUVIMOS NA ÚLTIMA SEMANA NO SALÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

História da Capoeira
(Compositor: Geraldo Filme)

Oi, lá, lá... Oi, lá, lá...
Meu avô me chamava:
"Vem cá, meu filhinho,
aprender Capoeira
pra se defender"

Meu avô, preto de Angola,
sentado na sua esteira
contava pra criança
a história da Capoeira.
Foi brinquedo de criança,
velo lá de sua terra,
em defesa de seu povo
já virou arma de guerra.

Ele me falou também
que em busca da liberdade
negros se refugiavam
no Quilombo de Palmares.
Quando eles defrontavam
o opressor que lhes seguia
era perna que jogava,
era gente que caía.

Oi, lá, lá... Oi, lá, lá...
Meu avô me chamava:
"Vem cá, meu filhinho,
aprender Capoeira
pra se defender"

COMPLETE A CRUZADINHA COM OS NOMES DE MOVIMENTOS DA CAPOEIRA:

(Geraldo Filme)

COCORINHA	GODEME	QUERXADA	RABO DE ARRUA
ARMADA	MEIA-LUA	BICO DE PAPAGAIO	MARTELÔ
MAÇÃO/JINHÔ	AU-AÇUHA	VÔO DO MORCEGO	PARAFUSO

NO MAPA DO CONTINENTE AFRICANO, ENCONTRE O PAÍS DE ONDE VEIO O AVÔ DO SAMBISTA GERALDO FILME:

O NOME DESSE PAÍS É:

_____

LEIA O TEXTO A SEGUIR:

O Quilombo de Palmares

Quilombos eram comunidades rurais formadas por negros escravos que tinham fugido de seus donos, por índios e por outros fugitivos da justiça. Nessas comunidades, as pessoas se uniam para lutar contra a opressão do regime escravista. Em todo o Brasil, havia muitas comunidades quilombolas, mas o Quilombo de Palmares foi o maior de todas e virou símbolo da luta dos negros pela liberdade.

O líder mais famoso da resistência negra é Zumbi dos Palmares, que comandou os guerreiros quilombolas contra a expedição militar do bandeirante Domingos Jorge Velho. No entanto, apesar da bravura de Zumbi, Palmares não resistiu aos ataques do bandeirante paulista, e acabou sendo destruído.

Hoje em dia comemoramos o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, mesma data em que Zumbi dos Palmares foi assassinado pelos invasores bandeirantes.

VOCABULÁRIO	
opressão	usar de força ou violência sobre alguém.
regime escravista	sistema em que os escravos são a principal força de trabalho.
comunidades quilombolas	comunidades pertencentes a quilombos.
guerreiros quilombolas	guerreiros pertencentes a quilombos.
expedição militar	tropas militares reunidas para cumprir uma missão.
bandeirante	assim eram chamados os homens paulistas que exploravam o interior do Brasil.

Complete a legenda das figuras abaixo:

___ O ___
Q ___ L ___

___ M ___
___ S ___
___ A ___

___ G ___
___ L ___

D ___
___ E ___
___ L ___

BANCO DE PALAVRAS:

DESTRUIÇÃO DE PALMARES	COMUNIDADE QUILOMBOLA
DOMINGOS JORGE VELHO	ZUMBI DOS PALMARES

Aplicação
123456789

História da Capoeira

Nome: _____

Nº _____ 2º E.F. _____ Do(a): _____ / _____ / _____

Leia a letra da música que ouvimos na última semana no Salão de Educação Física:

História da Capoeira
(Compositor: Geraldo Filme)

Oi, lá, lá... Oi, lá, lá...
Meu avô me chamava:
"Vem cá, meu filhinho,
aprender Capoeira
pra se defender"

Meu avô, preto de Angola,
sentado na sua esteira
contava pra criança
a história da Capoeira.
Foi brincadeira de criança,
velo lá de sua terra,
em defesa de seu povo
já virou arma de guerra.

Ele me falou também
que em busca da liberdade
negros se refugiavam
no Quilombo de Palmares.
Quando eles enfrentavam
o opressor que lhes seguia
era perna que jogava,
era gente que caía.

Oi, lá, lá... Oi, lá, lá...
Meu avô me chamava:
"Vem cá, meu filhinho,
aprender Capoeira
pra se defender"

Complete a cruzadinha com os nomes de movimentos da Capoeira:

(Geraldo Filme)

capoeira	rodada	queixada	rabo-de-arma
armada	meia-lua	bico-de-papagaio	martelo
macaquinho	queixada	voo-do-morango	parafuso

No mapa do continente africano, encontre o país de onde veio o avô do sambista Geraldo Filme:

Leia o texto a seguir:

O Quilombo de Palmares

Quilombos eram comunidades rurais formadas por negros escravos que tinham fugido de seus donos, por índios e por outros fugitivos da justiça. Nessas comunidades, as pessoas se uniam para lutar contra a opressão do regime escravista. Em todo o Brasil, havia muitas comunidades quilombolas, mas o Quilombo de Palmares foi o maior de todos e virou símbolo da luta dos negros pela liberdade.

O líder mais famoso da resistência negra é Zumbi dos Palmares, que comandou os guerreiros quilombolas contra a expedição militar do bandeirante Domingos Jorge Velho. No entanto, apesar da bravura de Zumbi, Palmares não resistiu aos ataques do bandeirante paulista, e acabou sendo destruído.

Hoje em dia comemoramos o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, mesma data em que Zumbi dos Palmares foi assassinado pelos invasores bandeirantes.

Circule no texto acima as palavras que você não conhece. Imagine o significado de uma dessas palavras, e complete o quadro abaixo.

PALAVRA DESCONHECIDA	SIGNIFICADO IMAGINADO
_____	_____

Ligue as figuras da esquerda com os trechos do texto que você leu:

• "O líder mais famoso da resistência negra é Zumbi dos Palmares"

• "Palmares não resistiu aos ataques do bandeirante paulista, e acabou sendo destruído"

• "Quilombos eram comunidades rurais formadas por negros escravos que tinham fugido de seus donos, por índios e por outros fugitivos da justiça"

• " (...) a expedição militar do bandeirante Domingos Jorge Velho"

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DO POEMA “CONVITE”, DE JOSÉ PAULO PAES

Aplicação
FGV

Nome: _____

3º E.F. Data: ____/____/____

Língua Portuguesa - Poesia

CONVITE

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

Poesia não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(José Paulo Paes)

2. Qual é o tema do texto que você acabou de ler?

( ) bola

( ) pião

( ) poesia

( ) papagaio

( ) rio

( ) água

3. O que o autor do texto quis dizer com "Poesia é brincar com palavras"?

4. O que o autor do texto quis dizer com "Bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam. Poesia não: quanto mais se brinca com elas mais novas ficam"?

5. Por que o autor disse que poesia é "como a água do rio que é água sempre nova"?

6. Você acha que cada dia que é sempre um novo dia? Por quê?

7. Como você acha que é brincar de poesia?

261

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DO POEMA “O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA COM A PENEIRA”, DE MANOEL DE BARROS

Atividade de Língua Portuguesa - Poesia

Nome: _____ 3º E.F. Data: ____/____/____

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA Manoel de Barros Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água O mesmo que criar péssas na bolsa. O menino era ligado em despropósitos. Quia montar os alicerces de uma casa sobre arvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cômico e esquisito porque gostava de carregar água na peneira	Com o tempo descobriu que escrever seia o mesmo que carregar água na peneira No escrever o menino viu que era capaz de ter noviça, morige ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro bolando ponto final da frase E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de modificar a tarde bolando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

1. Sobre o que fala o poema acima?

☐ Um menino que carregava água na peneira.

☐ Um menino sonhador que gostava de pensar coisas impossíveis.

☐ Um menino que era louco e que tinha desejos impossíveis.

☐ Um menino que criou uma peneira onde se podia carregar água.

2. Escreva nas linhas abaixo com o que a mãe do menino comparou **carregar água na peneira**.

3. Procure no dicionário o significado da palavra em **negrito** na frase abaixo.

O menino era ligado em **despropósitos**.

4. Qual o significado de **fezava que os vazios são maiores e até infinitos**.

☐ Não conseguimos enxergar o vazio por isso ele é infinito.

☐ Não podemos explicar o vazio e nem o infinito.

☐ Podemos preencher o vazio com o que quisermos infinitas vezes.

☐ No infinito existe o vazio.

5. Com o tempo o menino descobriu que poderia substituir o **carregar água na peneira** por outra coisa. Que coisa era essa?

6. O menino viu que podia **fazer peraltagens com as palavras**. O que significa isso?

- (   ) Fazer bagunça com as palavras.
- (   ) Trocar as letras das palavras.
- (   ) Trocar as palavras de lugar.
- (   ) Usar as palavras de forma diferente.

7. Escreva duas peraltagens que o menino fez.

8. Por que a mãe do menino comparou **ser poeta com carregar água na peneira a vida toda**?

9. O que você acha que a mãe do menino quis dizer com **Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus depropósitos**?