

APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS

VOLUME

10

A POESIA NA ESCOLA

LEITURA E ANÁLISE DE POESIA PARA CRIANÇAS



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro , SP, Brasil)

Gebara, Ana Elvira Luciano.

A poesia na escola : leitura e análise de poesia para crianças /
Ana Elvira Luciano Gebara. — 3. ed. — São Paulo : Cortez, 2012.
— (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10)

Coordenação geral : Adilson Citelli e Lígia Chiappini.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-0867-5

1. Poesia e crianças 2. Textos I. Título.

02-2458

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Poesia na escola : Análise e leitura : Educação 371.3
2. Poesia na escola : Análise e leitura : Educação 371.3

APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS
Coord. Geral: Adilson Citelli e Ligia Chiappini

VOLUME
10

A POESIA NA ESCOLA

LEITURA E ANÁLISE DE POESIA
PARA CRIANÇAS

3ª edição

Ana Elvira Luciano Gebara

2012

 **CORTEZ
EDITORA**

A POESIA NA ESCOLA: leitura e análise de poesia para crianças
Ana Elvira Luciano Gebara

Capa: DAC

Ilustração de capa: Cláudia Chiappini Moraes Leite

Preparação de originais: Elisabeth S. Matar e Solange Martins

Revisão: Solange Martins

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2002 by Autora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – abril de 2012

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	11
PRIMEIRA PARTE — A POESIA CONVIDA.....	17
1. Leitura e poesia: será que isso rima?.....	19
2. Onde está o poema?.....	34
SEGUNDA PARTE — JOSÉ PAULO PAES E SEUS CONVITES.....	45
3. Vamos brincar de poesia?	47
Conclusão — Quer brincar, você também?	149
Posfácio — Poesia e gêneros na escola.....	167
Bibliografia para consulta	175
Bibliografia	181

Apresentação

A leitura de poesia para crianças: atividade lúdico-interpretativa

O termo “poesia” geralmente é tratado com uma conotação positiva. Mas a vivência da poesia, diferentemente, não goza de tanto prestígio. Sendo bem aceito o conceito, por que a prática — o ler e o dizer poesia — não seguiria na mesma direção?

Arrisco duas respostas, dentre outras possíveis.

A primeira volta-se para a aura sagrada do fazer poético. Segundo alguns teóricos, quando o homem começou a empregar palavras, ele produzia exclusivamente poesia e as pessoas se comunicavam em versos. A hipótese estaria exemplificada na *Bíblia Sagrada*, um dos primeiros documentos da civilização judaico-cristã, cuja linguagem apresenta sonoridades e ritmos particularmente elaborados, como ilustram algumas passagens do “Cântico dos cânticos”: “Os teus lábios, noiva minha, destilam como favos de mel”; “Essa tua estatura é semelhante a uma palmeira”; “E o meu coração estremeceu por amor dele”; (“Cântico dos cânticos”, versículos 4-11; 7-7; 5-4).

Provavelmente essa fonte tenha inspirado José de Alencar, nosso ficcionista romântico, cujos romances indianistas pretendiam testemunhar o nascimento da nação brasileira. Alencar seguramente bebeu da fonte bíblica para criar uma espécie de discurso fundador da nação brasileira. Iracema, personagem da obra homônima, é apresentada como a *virgem dos lábios de*

mel e talhe de palmeira, cujo coração *estremece de amor* diante do português Martim. O parentesco com o texto bíblico parece evidente, acentuando o caráter poético da linguagem no romance alencariano.

Talvez a maneira sacralizada de ver poesia esteja presente em nosso subconsciente, o que nos levaria a considerá-la envolta em misterioso poder mágico, ao mesmo tempo capaz de atrair e assustar as pessoas. Eis um dos motivos para explicar a razão pela qual, embora admirando a poesia, as pessoas dela se mantenham distanciadas.

A segunda, bem mais pragmática, volta-se para o hábito e o treino da leitura. Para gostar de ler poesia, é preciso habituar-se ao contato com esse tipo de texto. Mais que elogiar a poesia, é preciso possibilitar a vivência com poemas, lendo-os em voz alta, várias vezes, para captar seu ritmo e sua música — que também produzem efeitos de sentido. O leitor deve ser levado a abrir-se para as surpresas do poema, permanecendo sensível aos *encontros*, como sugere Mário Quintana:

O ENCONTRO

Subitamente

Na esquina do poema, duas rimas
Olham-se, atônitas, comovidas,
Como duas irmãs desconhecidas.

Quintana aponta o efeito surpresa causado pela rima ou semelhança de sons no final de palavras: as rimas seriam “irmãs” paradoxalmente “desconhecidas”, descobrindo-se reciprocamente na “esquina do poema”, espaço mágico onde o impossível acontece. O poeta gaúcho indica, assim, a organização particular do poema, passível de mais de uma leitura, já que sua organização — numa rede de relações — autoriza o intérprete a buscar sua plurissignificação.

Para ler competentemente o poema, faz-se necessária uma estratégia bem preparada e bem conduzida. É essa a tarefa a que se propõe Ana Elvira Luciano Gebara, dividindo seu livro em duas partes, uma teórica e outra prática.

Na primeira parte, Ana Elvira retoma as pesquisas a respeito de leitura, debruçando-se sobre importantes questões: a produção de sentido pelo leitor do texto; a interação entre autor e leitor; as relações entre texto e contexto; o papel formador dessa atividade. Ana Elvira avança um pouco além, ao tratar da leitura do poema como atividade lúdica, como jogo, resultando em fonte de prazer capaz de seduzir e conquistar pequenos leitores.

Em seguida, a obra trata de conceitos referentes ao texto poético e sua especificidade. A autora trabalha o aspecto gráfico ou visual e desvenda a maneira como, nesse tipo de produção, a construção formal contribui para a significação. Nesse sentido, são explicados os elos decorrentes da construção do poema, estabelecendo relações entre palavras e expressões aparentemente distanciadas, e possibilitando diferentes leituras — horizontal, vertical, diagonal — de trechos ou do conjunto. Desse modo, evidencia-se o papel dialógico do texto poético, solicitando do leitor uma participação intensa na descoberta do(s) sentido(s) proposto(s) pelo poema. Essas questões são tratadas de modo claro e fluente, em linguagem acessível mesmo aos que não tenham nenhum conhecimento do assunto. Em nenhum momento a competência teórica compromete a leveza do tom.

Na segunda parte, Ana Elvira analisa a produção poética de José Paulo Paes para crianças, exemplificando procedimentos de análise e interpretação, segundo a proposta de leitura lúdica e plurissignificante que defende.

Desnecessário apontar a oportunidade da escolha, dada a unanimidade em torno da alta qualidade poética de José Paulo Paes. Na esteira inaugurada nos anos 1960 pelo já clássico *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, seus livros privilegiam o caráter estético e associam poesia a ilustração, num conjunto harmônico que resulta em prova de respeito à inteligência das crianças a quem sua obra se destina — fato que não impede os adultos de desfrutarem do mesmo prazer. Trata-se do primeiro estudo sobre a produção conjunta do poeta que chegou a saber da existência desta pesquisa e que provavelmente teria gostado

de lê-la, se não nos tivesse deixado, há cerca de dois anos, pouco antes que ela fosse concluída.

Um dos méritos de Ana Elvira é apresentar uma visão da produção estudada, por meio da transcrição e comentário de poemas selecionados. Outro mérito é desvendar a trajetória que percorreu, mostrando como são utilizados os vários procedimentos de análise, de modo a serem reaplicados em outros momentos pelo leitor.

Jovens, adultos, pais, tios — legítimos ou de mentirinha —, professores, gente que lida com crianças e todos os que se interessam por poesia, além daqueles que não se interessam, pelo fato de não terem tido a oportunidade de lê-la como ela deve ser lida, eis o público a quem esta obra se destina. Se o leitor embarcar nela de coração e mente abertos, seu horizonte de leitura provavelmente seja bastante ampliado.

Norma Seltzer Goldstein

Universidade de São Paulo, novembro de 2001

Introdução

As motivações que impulsionam e, muitas vezes, justificam nossos atos se confundem com compulsões. Em geral, quando bem direcionadas, elas acabam por definir planos de trabalho e apresentam resultados proveitosos. Uma das minhas compulsões é ler. Sei que não sou a única a apresentar este comportamento. Sei que muitos leitores e, talvez, você, leitor, diante dos signos gráficos ceda, como eu, ao impulso da descodificação. Sem querer, estamos esticando os olhos para enxergar o *outdoor* ou o cartaz do mural da escola, ou ainda as frases das camisetas e capas de caderno.

Buscamos algo?

1. Por que lemos?

Lemos porque vivemos rodeados por signos, símbolos, ícones que compulsoriamente exigem a tarefa infundável da busca do sentido. Lemos, também, porque vamos ao encaixe do sentido dado pelo outro, criado por ele, porque desejamos alcançá-lo de alguma forma. Lemos, ainda, porque nos procuramos.

E, na leitura, encontramos uma fonte, revolucionária para os sentidos, inesgotável de informações, sensações e impressões que são adicionadas à nossa experiência diária, pois ela é um processo presente em grupos em que existe a escrita que, por

sua vez, como afirma Olson (1997, p. 293), “transforma os próprios pensamentos em objetos dignos de contemplação”.

Na sociedade letrada, o domínio e o posterior uso das estruturas textuais capacita o sujeito. Esse domínio a que me refiro é formado não só pelas habilidades desenvolvidas na alfabetização, mas também (diria até preferencialmente) pela inserção deste sujeito e do texto que ele lê, no tempo e espaço social em que vivem.

Não havendo necessidade de instalações sofisticadas, lê-se em qualquer lugar, a qualquer hora. No momento em que alguém detém seus olhos sobre um texto é estabelecido o diálogo entre autor e leitor. Uma troca que será bem-sucedida, quando as pontas desse processo se posicionarem como qualificadas para a conversa. Para o leitor, aparentemente o desafio é maior, se pensarmos que o texto, pela sua materialidade, pode dar-nos a impressão de estar pronto. Ocupando um espaço físico definindo e estimulando a busca de sentido, o texto se transforma em esfinge propondo a todos um desafio, como aquele de Édipo.

A sintonia, apresentada na narrativa mitológica pelo herói, resulta no desaparecimento do monstro que propõe os desafios. Com o texto, porém, esta relação cooperativa não implica perdas, mas ampliação do repertório do leitor, como também dos limites do próprio texto, uma possível revisão para o autor. A resolução do evento no caso do leitor é a conquista de novos desafios que poderão ser enfrentados em uma futura leitura.

Embora esteja tratando a leitura de uma forma geral, a partir deste ponto, gostaria de focalizar as atenções para a presença desse processo em ambiente escolar, intermediado pela presença e atuação do professor.

Ele interfere diretamente no diálogo autor-leitor, estabelecendo-se como um mediador. Às vezes, nessa mediação ele atua como um bloqueador da relação; às vezes, como ampliador dos caminhos a serem trilhados pelos alunos. No primeiro caso, há o ofuscamento do texto — a presença do professor se acentua; no segundo, ele age como um prisma.

2. Sobre quais sinais nos debruçamos?

Dentre as diversas modalidades de texto escrito, numa categoria ampla, estão os literários, que, por tradição, são indicados para as atividades na escola. Muitas vezes o contato com eles só acontece nesse ambiente e por sua intervenção. Embora não sejam leitura habitual dos alunos, é necessário ressaltar que a literatura pode oferecer, até mesmo pelo ineditismo suscitado por essas condições, muito mais do que simplesmente um depósito de experiências a serem seguidas, bem-sucedidas ou ainda cultivadas dentro do universo da escrita.

Não estou rejeitando a necessidade de padrões que sirvam como lastro ou repertório para que se mantenha a comunicação, evitando os ruídos causados por elementos estranhos ao sistema, mas prefiro pensar no trabalho com o texto como uma busca, um diálogo em que as estruturas textuais surjam como elementos constitutivos de interação. Essa escolha vai ao encontro de algumas das principais preocupações do professor de língua materna: reunir numa só atividade a compreensão da trama textual e dos aspectos discursivos do texto, levantando processos linguísticos apontados no conteúdo programático.

Nessa perspectiva se insere o poema, por apresentar em sua estrutura constitutiva uma constante recriação e uma ampliação dos limites da língua.

Esse traço central do texto poético coincide com uma das características do ser humano, principalmente na infância: a experimentação do mundo, na tentativa de exprimir e compreender o que o rodeia, a partir de elementos externos já dados.

3. Escolher poesia

Talvez não seja necessário explicitar que a escolha do tema “poesia para crianças” para este livro se deva a uma paixão, porque muitas vezes as escolhas surgem de necessidades ou impulsos pessoais que, neste caso, foram ratificadas pela verificação de traços de construção poética pertinentes à natureza

de meu trabalho. Minha insistência em esclarecer motivos tem como suporte o resultado de conversas e questionários feitos durante trabalho formal e informal com a poesia: em ambiente escolar, em qualquer nível, é raro encontrar alguém que afirme não gostar de poemas, por que será?

Uma das razões para essa aparente empatia pode estar no caráter marginal que a ela se atribui. O desgaste típico de textos como contos, romances, crônicas e outros, causado pela obrigatoriedade da leitura, ainda não atingiu os poemas. As frustrações e os sucessos decorrentes das atividades com poesia em sala de aula permanecem virtuais, à espera do contato. Outro motivo para a predileção pode ser encontrado na história de leitura de cada um — as primeiras experiências com as palavras, a descoberta da comunicação oral imediatamente acrescida de outros prazeres, como a emissão e o encadeamento dos sons até o desvelar do grande mistério da escrita — os sinais gráficos que se tornam imagens, materializados em histórias e informações dentro de nós.

Esses elementos são despertados e estimulados quando entramos em contato com o gênero poético. Segundo José Paulo Paes, a prosa e a poesia atuam sobre a sensibilidade da criança de maneiras diversas. As narrativas em prosa motivam a “identificação imaginativa” com personagens e aventuras.

Já a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança de sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto... (1996, p. 24).

Assim, a poesia promove uma ampliação dos modos de ler. A simples descodificação pode ser superada, ganhando novos contornos com a leitura de poemas, pois durante esses eventos não há simplesmente a inserção da criança num mundo criado pelo texto, mas também um perambular pelos pro-

cessos linguísticos que o constituem. Paes fala da tomada de consciência da rima que muda as direções do ato de ler. Esse deslocamento em si já justificaria o trabalho com esse gênero, uma vez que possibilitaria uma desenvoltura maior na relação entre o movimento dos olhos e a percepção do sentido daquilo que se está vendo. Felizmente há mais. A poesia permite a recuperação de experiências anteriores e mesmo a incorporação das que são simultâneas ao convívio escolar.

Aliando as possibilidades expressivas, trama do tecido poético, à situação da poesia em sala de aula,¹ elaborei a estrutura do livro constituída por duas partes. A primeira trata da leitura e do poema. A segunda traz análises da poesia de José Paulo Paes para crianças e uma conclusão possível sobre os aspectos levantados durante as análises, cujo objetivo central é explicitar os procedimentos que constituem a expressividade no texto, o que permitiu apontar perspectivas de trabalho com a leitura do texto poético e indicar uma bibliografia básica em que comento algumas obras significativas de outros poetas para futuros trabalhos.

Diante desse quadro, justifica-se a escolha da análise estilística, a Linguística Textual e a Análise do Discurso como instrumentos, o que tornaria possível descrever as transposições de universo, bem como os jogos engendrados nos poemas, cujos efeitos centrais criariam o estranhamento anunciado pelo poeta como essencial em sua produção.

1. Descrevo alguns dos sintomas encontrados nos livros didáticos quanto ao trabalho com poesia no livro *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*, coordenadores deste volume Helena Nagamine Brandão e Guaraciaba Micheletti, da Coleção *Aprender e Ensinar com Textos*, coordenada pela profa. dra. Ligia Chiappini, São Paulo, Cortez, v. 2, 1997.

Primeira Parte

A POESIA CONVIDA

1

Leitura e poesia: será que isso rima?

1. Autor-leitor-texto: como é essa equação?

A leitura é um processo interativo, que transita do cognitivo para o social, aproveitando, desses universos, elementos que possibilitem a construção do sentido, como bem assinala Kleiman (1995, p. 9-10):

(...) a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. (...) Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos — leitor e autor — que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Para entender essa relação, existem três elementos a serem considerados: autor, leitor e texto e, embora eles estejam numa situação dialógica, o que ocorreu durante muitos anos foi a atenção excessiva sobre um polo ou outro, sem que o todo pudesse ser retomado em sua dinâmica relacional.

Na tradição de estudos literários, a importância do autor se manteve até o início do século XX. Os dados biográficos, as condições históricas que o envolviam, muitas vezes, eram uti-

lizados como parâmetros para a compreensão e também interpretação textual. Com a difusão de correntes formalistas, no século XX, o caráter imanente do texto dentro do processo de leitura ganhou relevância. Buscava-se, nos elementos textuais, as chaves para a interpretação, sem que as circunstâncias extrínsecas interferissem, ficando dessa forma alheia tanto ao poeta quanto ao leitor (Rosenblatt, 1994, p. 3).

Quando o leitor era considerado nesses estudos, tratava-se de uma entidade modelar que correspondia a uma idealização. O leitor, numa perspectiva individual, como uma das forças no processo, surge com as linhas teóricas da sociologia da leitura, estruturalismo checo, *reader-response criticism* e estética da recepção (Zilberman, 1989).

A questão envolvendo essa tríade, nos nossos dias, se revela por outro prisma: é importante entender a natureza da leitura em comunidades letradas, ressaltando, como Olson (1997, p. 281) o faz, que “a história da leitura e da escrita consistiu em boa parte em um aprendizado a restabelecer os elementos para os quais a escrita deixava de fornecer um modelo, isto é, uma indicação de como as expressões deviam ser tomadas — de forma vaga ou exata, literal ou metafórica, como um comando ou uma sugestão etc.”.

Ao se assumir que a leitura promove uma reconstrução do que foi dito, é possível descrever esse processo como uma série de aproximações contínuas do texto feitas pelo leitor, bem como dos meios para executar tal tarefa. Porém, essa postura é negada em muitos ambientes, entre eles a escola, com a adoção de procedimentos ou direcionamentos fechados, indicando que se ignora a leitura possível, permitida ou executada, cuja marca principal é a do sujeito que a realiza, dentro de possibilidades que o envolvem num tempo e num espaço determinados em sua relação com o texto com o qual se depara.

Cada época e cada grupo com os quais nos envolvemos definem possíveis leituras e incentivam certos modos de interpretar, bem como quem pode fazê-los e quando. As comunidades religiosas parecem ser um exemplo claro dessa situação, e em igual posição se encontram os grupos políticos e escolares que também definem formas de aproximação do texto.

Além da questão que diz respeito ao mundo letrado do qual participamos, outros aspectos são essenciais para que entendamos as diferentes leituras e o que as constitui. Um deles é o sujeito e a imagem que ele criou da escrita e da função da leitura dentro desse universo. Ler exige um isolamento, uma atitude e a não simultaneidade com o autor. Por que e para que lemos? Sou de uma geração em que essa atividade era estimulada como um hábito que revelava certo refinamento. Andar com um livro debaixo do braço ou entre o material escolar era motivo de admiração, mesmo que o exemplar fosse de Sidney Sheldon.¹ Despendar tempo com a leitura era não só importante como também esperado.

A atitude em relação à leitura hoje mudou, os apelos são outros e a valorização de um hábito solitário e de reflexão parece ser incongruente com tempos em que o consumo estabelece os períodos que podemos gastar com cada atividade, cuja aplicação prática deve ser imediata. Assim se algum texto é escolhido, provavelmente terá como função primordial a informação e será condensado para que a interação ocorra num período reduzido de tempo, garantindo produtividade certa.

Mas mesmo que, nesses contextos atuais, a leitura esteja ligada a um caráter utilitário, ela possui outras facetas que vão além do fato de promoverem um tipo de valorização da imagem. Trata-se da valorização do saber, materializada na máxima popular: “Quem lê, sabe mais!”.

Nas várias formas de interagir com textos delinea-se a multiplicidade, característica da escrita, por ser criação de diferentes sujeitos em contextos diferenciados. Se essas constatações reafirmam a importância da leitura como uma forma de interagir com o mundo colocado no papel, outra questão surge: ler pode ser considerado uma atividade que remeteria ao próprio ato da escrita e de suas características? Como ler, ignorando a forma de apropriação e constituição da realidade promovida pela escrita?

1. Exemplo de leitura de entretenimento, razão de figurar num dos polos desta amostragem.

Talvez seja esta a razão por que à primeira máxima acrescenta-se esta outra: “quem lê, sabe escrever!”. Trata-se de uma fala já inserida no ambiente escolar, ou em qualquer situação educativa, que revela a necessidade de se conhecer as estruturas e tipologias, bem como os aspectos pragmáticos que envolvem o texto, através do contato com eles. Como seria possível ler um conto, ou crônica, ou ainda um extrato de banco, se não se conhecem essas diferentes estruturas? Ou o nível de linguagem utilizado em cada uma delas? Ou o *status* que possuem em diferentes circunstâncias de nosso cotidiano?

Como conhecer esses aspectos? Onde conhecê-los? A escola parece ser a resposta mais imediata dentro da nossa estrutura social, visto que é um dos lugares onde ocorre o processo de socialização.

2. A leitura na escola

As crianças, ao ingressarem na escola, já têm várias experiências sobre o que é ler. Algumas, já estimuladas para descodificar os símbolos e signos que as rodeiam, terão seu desenvolvimento ampliado pela possibilidade de atribuir à decifração algum valor. Outras virão de ambientes desprovidos dessa estimulação, nos quais a leitura se identifica apenas com uma atividade necessária e utilitária. Essas diferentes posturas e expectativas, muitas vezes, não são verificadas quando do início da alfabetização. Parece que se descarta a possibilidade de existir alguém que não considere importante esse ato tão essencial para a escola.

A convivência com textos em ambiente escolar passa a ser o centro de várias questões: como os professores tratam esse material; o que ele representa para os docentes; o quanto ele é utilizado; a possibilidade de circulação desse texto; de que modo ocorre o contato individual com ele. Todos esses aspectos estão influenciando a constituição de uma imagem do que seja a leitura e sua função neste ambiente. As crianças, quando são iniciadas nessa atividade, aprendem, num primeiro momento,

como ela se desenvolve em ambiente escolar. Infelizmente, para muitas, só neste local.

Para nós, já inseridos no processo de letramento, o ato de ler aprendido em sala de aula, por vezes, pode parecer um passo para a leitura de tudo, dentro e fora desse meio. Mas o que se vê depois da euforia de um primeiro momento, em que as crianças tentam ler tudo, rigorosamente tudo o que surge à sua frente, é a leitura limitar-se a uma atividade predominantemente escolar. Entre as paredes da sala de aula, o leitor atribui sentido, não só ao que lê, como também ao tempo despendido na ação e na reflexão que a tarefa exige. A escola ensina, desde cedo, que há recompensas para o que é desenvolvido em sala de aula.

Um dos problemas decorrentes dessa posição é a criação de obstáculos para que a leitura se desenvolva por qualquer outra razão ou em qualquer outro lugar. A relação de câmbio estimulada pela escola deixa pouco espaço para a gratuidade. Se não se determina uma meta, o que se propõe causa um certo incômodo. Essa valoração dos fins promove a qualificação da leitura como um trabalho imposto e pelo qual se recebe certo reconhecimento.

Se a relação foi satisfeita neste espaço, por que continuá-la fora? Por que levar para o espaço privado em que não haverá recompensas, uma atividade que é identificada como parte de um processo? Quem orientaria a leitura fora da sala de aula? Um leitor crítico poderá determinar seus próprios objetivos e recriar condições para a atividade — ele saberia o que procurar, mas...

3. Leitura de poesia

Embora seja interessante refletir sobre as atividades de leitura em todas as disciplinas, este estudo se restringe às aulas de Língua Portuguesa, focalizando um tipo de texto, muitas vezes marginalizado por esta disciplina, o poema, por motivos que espero explicitar nos parágrafos que seguem.

4. A leitura do texto poético no livro didático

O texto circula primordialmente em sala de aula por meio do livro didático. Nele, tanto professor como aluno encontram uma seleção feita para um público idealizado, homogeneizado a partir de uma expectativa tanto do autor como do editor. Talvez esteja nesta circunstância a razão do desinteresse que os textos causam nos alunos. “Narciso acha feio o que não é espelho”, escreveu Caetano Veloso, em “Sampa”. Um bom lembrete para quem está trabalhando o texto em ambiente escolar. Se houver rejeição, o porquê pode ser desvendado na distância imposta: temas e interesses alheios ao leitor final.

Se não existir empatia, nem do professor nem do aluno com o texto, como prosseguir no trabalho? Se se tratasse apenas de uma antologia, a seleção constituir-se-ia em problema único, entretanto, esse é apenas o ponto inicial.

Após a apresentação material do texto para a leitura, os livros didáticos abrem espaço para atividades de reconhecimento e compreensão. A experiência que poderia ser obtida com a leitura e reelaborada por meio de troca de opiniões em grupo na sala, deve desembocar nas linhas já predeterminadas da página da seção de atividades, sem que o aluno possa se expressar.

Com as orientações recentes, cujo norteador têm sido os Parâmetros Curriculares Nacionais, muitos dos procedimentos descritos anteriormente deveriam estar sendo superados dentro do universo escolar, mas ainda não o foram e estão presentes, como se constata em algumas pesquisas² que indicam ser difícil obter resultados tendo como linha-mestra a estratégia baseada em um livro como centro das interações em torno da língua escrita.

2. Das muitas pesquisas que podemos citar, destaco o trabalho do projeto integrado de pesquisa Circulação do Texto na Escola, do qual fiz parte e cujos resultados, incluindo estes citados, aparecem nos três primeiros volumes da coleção Aprender e ensinar com textos, coordenadora geral Lígia Chiappini, São Paulo, Cortez, 1997: *Aprender e ensinar com textos de alunos*, *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*, *Aprender e ensinar com textos não escolares*.

Um exemplo de problema frequente é a veiculação de estereótipos dos questionários presentes em livros didáticos e similares. Ao se exigir que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais. O sujeito frente ao texto, em ambiente escolar, procurará elementos que conduzam à expectativa condicionada como resposta aos exercícios ou à conclusão de uma atividade. Nesse caso, deixa-se de aproveitar o repertório de cada um, pois a tarefa de leitura é estabelecida e direcionada por um agente externo, tornando-se, portanto, alheia ao leitor. Este se reduz, nesses casos, a uma peça do jogo em vez de ser um dos participantes. Essa postura em relação aos exercícios de compreensão de texto, muitas vezes, é apenas o reflexo de uma expectativa: um patamar que todos os alunos devem cumprir. Não se preveem as diferenças individuais, o repertório de cada um, nem tampouco as diferentes realidades em que vive cada leitor.

Quando alguém consegue romper com essa relação de caráter utilitarista, constata-se que a superação é fruto de um trabalho diferenciado que considera a leitura em suas múltiplas funções e desdobramentos, seja em sala de aula, seja em qualquer outro ambiente.

5. Leitura eferente e leitura estética

Das muitas maneiras de se considerar o ato de ler, adoto a proposta por Rosenblatt (1994) em *O leitor, o texto, o poema — a teoria transacional da obra literária*, que classifica esse processo de acordo com as atividades desempenhadas pelo leitor em relação ao texto. O primeiro grupo é chamado de leitura **eferente** e o segundo de leitura **estética**.

A diferença básica entre os dois tipos de leitura está no modo como o leitor fixa sua atenção. Na eferente, a atenção se dirige para o resíduo da leitura. Na estética, pelo contraste, a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura.

O leitor cuja atividade seja eferente procurará nos textos informações, soluções para problemas imediatos, orientações para outras atividades. De uma certa forma, esse tipo de leitura privilegia o cognitivo e não tem um fim em si mesmo. Essa categorização permite que se entenda por que, em grande parte, a leitura de poesia na escola não chega a ser estética, apresentando-se como uma busca de conteúdo. Rosenblatt (1994) traz um exemplo que poderia ter sido retirado da observação de um livro didático brasileiro, pois a primeira inclusão de um poema ocorreu no terceiro volume e era introduzido pela questão “Que fatos esse poema ensina a você?”. Isso, afirma a autora, induz as crianças a uma atitude eferente em relação ao texto.

Como exemplo de leitura eferente, a passagem é perfeita. Criou-se um objetivo que orienta o ato de ler, mas, por estar antecedendo um poema, vemos que a estratégia impede a relação adequada do leitor com esse tipo de texto.

Além disso, a situação descrita permite a aproximação de países diversos (de acordo com os livros citados: Estados Unidos, França e Brasil), com realidades socioeconômicas díspares, sistemas educacionais com diferentes orientações, mas que revelam ter problemas semelhantes quanto às abordagens do poema.³ Diante disso, a questão seguinte parece ser: “Onde e como procurar caminhos que mudem essa relação?”.

Para responder a essa pergunta, escolho outra: “Pode o professor apresentar às crianças poemas se não tem uma concepção de poesia?”.

Um primeiro passo para todos nós leitores é enfrentarmos os textos literários, visto que eles se revelam como objetos privilegiados para a leitura estética, pois o leitor tem de voltar sua atenção para uma série de elementos, tais como a sequência das palavras, o som e o ritmo que elas trazem para o leitor, os contextos de uso dessas palavras, as sugestões conscientes ou não que elas promovem nele, os usos das estruturas tanto no âm-

3. Uma das provas para tal afirmação se encontra também em Cosem, Michel (Org.). *O poder da poesia*. Trad. de Maria Helena Arinto. Coimbra: Almedina, 1980.

bito comum quanto no literário, chegando até aos implícitos relacionados às sensações, às ideias, ao sentido e aos sentimentos. O leitor adota uma atitude estética e dirige a sua atenção para apreender o que está ocorrendo durante o processo da leitura (Rosenblatt, 1994).

Da forma como a autora descreve esse tipo de leitura, percebe-se que a organização interna do texto deve favorecer o aprofundamento ou o envolvimento do leitor. Nessa perspectiva transacional, não há como chegar ao poema, se a atividade exercida pelo leitor não for estética. Isso não significa esquecer a importância do texto, nem se deseja ignorar a organização textual, sua existência material. O que se procura enfatizar são habilidades que permitam reconhecer esses elementos, processando-os num imbricamento do cognitivo e emotivo.

Numa das etapas da aplicação concreta das posições idealizadas na teoria transacional, surge a necessidade de organizar, de forma consciente, o conhecimento dos elementos presentes no texto que estimulem a atividade estética. Nesse momento de preparação, as pessoas envolvidas com a leitura, quer sejam professores ou não, precisam estar cientes de como os textos literários se estruturam e como, num grau elevado de tensão, eles estimulam essa relação que transcende o cognitivo, numa percepção ampliada da realidade tratada no texto.

Para a leitura dos textos dirigidos a crianças, a atenção pode ser despertada por meio da atividade lúdica, atividade caracterizada, entre outros aspectos a serem apontados, pela suspensão do real e a vivência voltada para a ação desenvolvida.

6. O jogo e a leitura estética

As características do jogo são semelhantes às da leitura estética, por quê?⁴

4. A caracterização apresentada nos tópicos dessa página e das subseqüentes se refere à classificação panorâmica das várias linhas de estudo sobre a atividade lúdica apresentada no livro *O jogo e a educação infantil*, de Tizuko Morchida Kishimoto, cap. 1, p. 3-11.

1. A primeira talvez seja o fato de o jogo, tal como o ato de ler, ser um **elemento da cultura**. Ambos só podem existir nesse universo.

2. O fato de ser **fruto da volição**: a criança escolhe quando e como brincar. Nesse período de tempo ela se afasta da realidade, está num mundo imaginário. O mesmo acontece em relação à leitura. Quando se opta por essa atividade, é então acionado o princípio de cooperação, o leitor inicia uma busca de sentido na relação com o texto. Alguns elementos que poderiam ser obstaculizadores — a não simultaneidade dos participantes, a carga expressiva do plano da expressão, a intangibilidade, a plurissignificação e a conotação, a própria suspensão da realidade e, também, as tensões criadas por usos particulares do significante linguístico — são reorganizados em uma nova espécie de contrato entre autor-leitor, permitindo que se estabeleça a compreensão.

3. A **existência de regras** é uma das características que mais aproxima as atividades. Como no jogo, há, na leitura estética, uma série de regras evidentes ou não, provenientes do texto, que serão utilizadas para que se vivencie o poema. Para participar do jogo, deve-se entender e respeitar essas regras: o mesmo se aplica à leitura.

4. O jogo e a leitura **existem em um tempo e espaço**. “Há não só a questão da localização histórica e geográfica, mas também uma sequência na própria brincadeira. Os lances dados numa partida de xadrez não podem ser invertidos, senão o resultado do jogo se altera” (Kishimoto, 1998, p. 3-4). Da mesma forma, para a leitura estética, tem-se a intangibilidade do texto literário — que não permite que seja eliminado um de seus componentes, porque isso acarretaria em perda da unidade. Ignorar a relevância dessa estrutura pode ser verificado por meio de sua ruptura, como nos anúncios de cursos de leitura dinâmica, que prometem a leitura de um romance em minutos. Isso não se aplica ao poema, porque eliminaria a percepção da carga expressiva dos dois planos (do significante e do significado), que não se baseia em dados quantitativos.

5. **A não literalidade** das situações do jogo permite que a realidade interna predomine sobre a externa. Isso indica que a criança pode entender a figurativização criada no texto literário, podendo ler esteticamente, pois ela opera com a suspensão do real que ocorre nos limites do texto, como naqueles que definem o jogo. Como acontece com as demais faixas etárias, os significados são construídos social e historicamente, sendo absorvidos por cada usuário da língua, numa tensão flutuante entre o particular e o coletivo. A criança, em seus jogos de faz de conta, já absorveu a estrutura da conotação e, no poema, ela poderá ampliá-la, através de novos jogos que se desenvolvam no ato de interpretar os efeitos de sentido decorrentes dos processos linguísticos envolvidos — conquistas para a sua própria expressão.

6. Outra característica é a **gratuidade** dessas atividades. O jogo só pode ser considerado como tal, se não houver coerção para que ele ocorra. Podem existir sugestões para dar início ao faz de conta ou qualquer outra brincadeira, mas impor significa alijar os sujeitos de se tornarem participantes. Qualquer tipo de imposição é contrária à natureza do jogo. Situação semelhante ocorre com a leitura estética que se transformaria em eferente, se a direção e atenção da leitura forem programadas externamente.

7. O jogo se impõe pela sua estrutura **como fim** da atenção da criança. “O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar” (Kishimoto, 1998, p. 6). Postura similar é esperada do leitor em relação ao texto literário: que a atenção se volte para o evento-leitura.

8. Uma característica auxiliar, cuja finalidade é permitir ao pesquisador determinar se o que o professor desenvolve com seus alunos em sala de aula é jogo educativo ou ensino, é o **controle interno**, pois “no jogo são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos”. Caso contrário, “predomina, o ensino, a direção do professor.” (Kishimoto, 1998, p. 6). A semelhança com a leitura estética se confirma mais uma vez porque, ao se interpor de forma coercitiva, o professor (ou qualquer orientador da atividade de leitura) de-

terminará externamente o que é importante nessa relação. Contrariamente à ação externa, é essencial que pouco a pouco o aluno leitor comece a estabelecer suas próprias metas, que podem ser episódicas.

O jogo não estabelece de antemão a quantidade de participantes, mas a leitura requer dois polos. Além dessa inflexibilidade do ato de ler, outra característica faz com que se afaste um pouco do jogo: a **não simultaneidade**.

Elemento constituinte do texto escrito, presente em todas as formas de leitura, ela implica distância entre os participantes durante esse processo, legando ao interlocutor um esforço concentrado para recuperar através do material à sua frente os dados temporais, espaciais e circunstanciais. No caso do texto literário, as dificuldades decorrem da opacidade da linguagem, que promove nesse mesmo interlocutor um movimento intenso, uma atenção maior às marcas — índices de uma direção ou propósito que permitam a cooperação. Quem abre um livro de poesia pode estar separado do autor por décadas, anos, séculos ou por quilômetros; qualquer distância dos eixos cartesianos definiria diferentes perspectivas marcadas nos poemas.

No caso da criança, a distância pode ser atenuada ou suprida, pela forma como o material se apresenta, pelo estímulo dado para o envolvimento com o texto no próprio texto e também por uma certeza (que se pode desenvolver no leitor mirim) de que a interação é possível, prazerosa e enriquecedora. Essa é uma das formas não apenas de suprir a não simultaneidade, como também de promover a necessária ausência de direcionamento que leve a leitura para um papel instrumentalizado ou informativo.

Outra diferença entre o jogo e a leitura estética se encontra no fato de que se o primeiro “tende ao trabalho como a criança tende ao adulto”, a segunda não existe, quando lhe for destinado um fim. Tendo esse caráter gratuito na base de sua constituição, a leitura estética se estabelece como um espaço para o novo, além de privilegiar a liberdade na interação. Um exemplo prosaico, mas esclarecedor, encontra-se na análise de situações em que o lúdico se sobressai como forma de apropriação do

real, a maneira como as crianças lidam com a tecnologia. A facilidade talvez seja resultado do fato de elas manusearem os materiais de forma livre, “ludicamente antes de dar a este manuseio um caráter instrumental. Talvez seja por isto que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar ‘usá-lo para’” (Dantas, 1998, p. 114-16). Isso apontaria a leitura estética, principalmente na infância, como uma forma de assegurar esse tipo de vivência e descoberta do mundo na idade adulta.

Dentro desse quadro de um maior número de coincidências do que diferenças, resta ainda fazer alguns paralelos. Se a leitura estética e o jogo se aproximam, qual seria o equivalente, nesse universo, à “brincadeira” e ao “brinquedo”?

Nos estudos de Kishimoto (1998, p. 7), há a busca de diferenciação desses termos para que se possa desenvolver a reflexão sobre o jogo e a educação infantil de modo mais preciso. A mesma relevância apresentada no livro em questão é importante para este trabalho, pois na diferenciação encontra-se a possibilidade de se esclarecerem alguns aspectos de questões há muito discutidas na literatura infantil.

A autora (1998, p. 7) determina os seguintes conceitos: *“brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras) (...) Segundo a definição de Beart (apud Campagne, 1928, p. 28), o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito”* (grifos da autora).

A leitura estética, quando desenvolvida pela criança, também pode ser entendida como uma ação lúdica determinada pela estrutura do material, o texto literário e, no caso deste trabalho, o poema. Este seria o brinquedo, que pode ser utilizado de diversas maneiras, que pode ou não ter sido elaborado tendo em vista a brincadeira. É possível ver uma criança brincando com uma panela como se fosse tambor. É possível, portanto, de forma analógica, encontrar exemplos de textos que

não foram feitos para crianças, mas que são objeto de suas brincadeiras.

Como entender a ruptura de uma prática culturalmente marcada? Quando a criança brinca com a caixa de fósforos como se fosse um trenzinho, ela busca um meio de firmar sua forma de pensamento e necessidades sem ter de utilizar algo já pronto e estabelecido pelo adulto. É uma forma de buscar seu espaço, dentro de estruturas já determinadas, principalmente se se pensar que a visão que temos da infância e que por vezes é imposta à criança, é também um modo de nos vermos, de projetarmos nossos valores e crenças.

Assim, a relação literatura infantil-infância-amadurecimento se afirma como um momento essencial para a formação da criança, como descreve Lígia Cademartori:

(...) se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele. Desse modo, a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento” (1986, p. 23).

É vital, para a existência dessa literatura em que esteja prevista a interação, se o brinquedo foi adaptado, ou se ele não corresponde às necessidades do público infantil.

Ao escolher José Paulo Paes, buscava uma proposta que não se rendesse ao didatismo e mantivesse a tensão entre a visão ideal e a real no texto. E que, evitando o discurso monológico, previsse, na sua organização interna, a atividade produtora de sentido que o leitor opera no contato com o texto. Da mesma forma, assumisse a reversibilidade do processo — o leitor constrói o texto e este por sua vez atua sobre o leitor, promovendo mudanças.

Como toda ação em um processo de reciprocidade, a leitura estética depende também de um texto que permita uma interação cognitiva-emotiva entre falante e língua, que aproveite, no caso da literatura infantil, a experiência anterior (dos primeiros anos, cuja ênfase era o lúdico e o afetivo), transcendendo esses limites.

Mas como seria esse texto?