

## **EM DIAS DE CHUVA TAMBÉM – POESIA EM GUARDA UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA FUNDAMENTAL I**

*ON RAINY DAYS ALSO – POETRY ON GUARD  
AN EXPERIENCE REPORT IN BASIC EDUCATION I*

Ivane Laurete Perotti  0000-0001-8402-7785  
Doutoranda em Letras – Linguística/Literatura pela PUC/MG  
Universidade do Estado de Minas Gerais - FaE/ UEMG/CBH  
ivaneperotti@hotmail.com

*Recebido em 22 de julho de 2021*

*Aceito em 21 de dezembro de 2021*

**Resumo:** A presente escrita tem por objetivo relatar uma experiência didático-pedagógica com o gênero literário poema, na disciplina de Língua Portuguesa do Brasil, na EB, Fundamental I. As reflexões recaem sobre a aplicação de atividade de leitura literária e os seus desdobramentos, a partir de fundamentos que deram base à proposta didática e fundamentam este artigo. O trabalho com a leitura, especialmente a literária, cujos conceitos são revistos aqui, provocaram resultados ricos e produtivos tanto de leituras como de produções escritas no mesmo gênero. O direito à literatura é bem inalienável, como afirma Cândido (2004), e esta aplicação comprovou os efeitos de sensibilização individual, social e linguística.

**Palavras-chave:** literatura; leitura literária; poesia na infância.

**Abstract:** The present writing aims to report a didactic-pedagogical experience with the literary genre poem, in the discipline of Portuguese Language in Brazil, in EB, Fundamental I. The reflections fall on the application of literary reading activity and its consequences, from of foundations that gave basis to the didactic proposal and support this article. The work with reading, especially the literary one, whose concepts are reviewed here, produced rich and productive results both in readings and in written productions in the same genre. The right to literature is quite inalienable, as stated by Candido (2004), and this application proved the effects of individual, social and linguistic sensitization.

**Keywords:** literature; literary reading; poetry in childhood.

## Introdução

Quando projetos de leitura da vida desdobram-se em projetos de leitura literária, já se está a fazer poesia, independente da escansão da vida, ou dos versos. Foi por aí que teve início uma proposta de leitura de poemas para estudantes abrigados no universo da proposta Escola Integrada, em uma instituição da rede pública de Belo Horizonte, MG. As horas modulares previstas na regulamentação do trabalho docente permitiram-me conhecer espaços da escola que transitam mais para o abrigo do que para a sistematização do ensino. Foi nesse espaço de ponte que conheci crianças matriculadas no primeiro ano do Fundamental I, Projeto Integrado: dois turnos na escola. A maioria delas apresentando dificuldades de aprendizagem, comportamentos agressivos, posturas de enfrentamento acirrado, olhares de poucos amigos. Pareciam ter deixado a infância há muito. Distanciavam-se e distinguíam-se pela conduta arredia. De conversa em conversa, surgiu a proposta de leitura de poemas no chamado contraturno. O objetivo primeiro, brincar com as palavras que, ali, eram conhecidas tão somente pelo ônus da ofensa. E é sobre essa experiência que se pretende tecer uma reflexão, a partir de alguns fundamentos teóricos que sustentaram o projeto. Primeiro, a literatura que, segundo Candido (2004), atende a uma necessidade essencial do ser humano: “a necessidade de ficção e fantasia”; segundo, o direito a ela - Candido (2004) defende o direito a ela a todos os seres de todas classes sociais, tanto quanto ao seu poder transformador: diante dos textos que carregam “livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal” e por isso nos humanizam:

por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Ainda, os fundamentos que abarcam a questão da leitura literária sob a visão e importância encontradas em Todorov (2009), Cosson (2014), Bordini (1986,1989), Zilberman (1988), e as noções sobre o gênero literário poema, estudadas por Pondé (1986), Lajolo (1993), entre outros pesquisadores da leitura literária.

O espaço temporal do projeto atendeu ao período de um ano letivo (2018) e ao voluntariado particular para a sua execução. A metodologia da aplicação será descrita adiante no percurso metodológico.

## 1 Abrindo diálogos

De palavras somos constituídos e por elas constituímos os saberes, a imaginação, o deleite e as tragédias, em um mundo que se dá a reconhecer por sentidos produzidos na individualidade e a ele retornam, coletivizados, atravessados por interpretações, valores, consensos. As palavras tecem redes de identificação e conhecimento de mundo, do mundo e das gentes. Permeando o compartilhamento dos indivíduos, a construção da consciência, a comunicação mais ampla, as palavras instituem e instalam discursos, sempre as palavras que vão e voltam, e tantas vezes ficam, encaroçando emoções, lugares, formações discursivas. Conforme Bakhtin,

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais. (BAKHTIN, 2000, p. 42)

Para sustentar a defesa de uma vivência autônoma sobre as palavras e as coisas do homem e do mundo, sinalizamos a leitura como um dos caminhos mais abundantes para o desenvolvimento e apropriação de discursos críticos, reflexivos, direcionados à busca individual e/ou sistematizada na escola/fora dela, e à instalação do gosto pela leitura, especialmente a literária.

Fugindo das práticas mecanizadas que ainda encontramos na escola, a vivência da leitura literária com direcionamento para a interação verbal, para a audição das vozes dos textos, para a experiência leitora constitutiva e produtora de sentidos é a concepção que defendemos para a formação do leitor reflexivo. Estabelecer uma relação dialógica entre leitor e texto é destacadamente prioritário no exercício da leitura, pois o contrário recai sobre a simples e improdutiva decodificação sígnica, capaz de eliminar o processo da recepção do texto, das associações passíveis de serem integradas ao conhecimento e história pessoal do leitor. O leitor deve dialogar com o texto, referendá-lo, estabelecer divagações, ir além dele para conhecer outras realidades, outros mundos. Boa leitura é aquela que pode afetar o leitor. Para Antoine Compagnon, "os estudos recentes da recepção interessam-se pela maneira como uma obra afeta o leitor, um leitor ao mesmo tempo passivo e ativo, pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo" (COMPAGNON, 2001, p.147).

Cabe à escola buscar os textos que podem ser processados pelos estudantes na relação direta de uma vivência de leitura a ser desenvolvida, apregoada, instalada progressiva e produtivamente. Também cabe à família. Mas esse enfoque é por demais complexo para ser tratado aqui. Entre os textos que chegam ao ambiente escolar, o rol de possibilidades passa pelo conhecimento e apreciação do educador. A recepção do texto literário começa pelo profissional da educação que, envolvido, envolve. A ação de "apaixonamento" pelos textos é modelar: adianta-se a partir de um professor-leitor apaixonado pela leitura. Isso corresponderia à fuga do mecanicismo que ainda envolve as práticas escolares e à contribuição da literatura no processo de formação de leitores. Uma vez que, os diversos tipos de leitores e a experiência que têm com a língua e as linguagens são determinantes para caracterizar a leitura, (ORLANDI,2001), ou seja, as condições de produção da leitura agem sobre as estratégias de leitura, recortando a relação leitor/texto. Essa relação é instável, indireta e sofre as ações da história, do sujeito/língua. A leitura é um processo interativo, baseado em seletividade e dependente de suas condições de produção, uma vez que os sentidos do texto são atribuídos pelo próprio leitor na "produção da leitura", na construção dos significados, em sua inscrição na história, desencadeando o discurso. O leitor, "(...)à medida que lê, se constitui, se representa e se identifica." (ORLANDI, 2001, p.185).

Também Cosson (2014, p.50) aponta para o discurso desafiador da literatura que instala sujeitos e identidades: "na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades." E continua afirmando: "[...]o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos." (COSSON, 2014, p. 50).

Se à literatura cabe a função de nos fazer compreender melhor o mundo, para Todorov (2009, p.76), também a ela cabe a função de nos permitir um tipo de

comunicação passível de corroborar as relações humanas, especialmente através de experiências estéticas: “[...] a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. Pode nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. (TODOROV, 2009, p. 76)

Discutir o lugar da leitura literária como disciplina escolar é, sob este enfoque, levar em conta as possibilidades de promover a autonomia de leitura, a reflexão, a criticidade, a sensibilização, entre outros fatores privilegiados pelo exercício leitor. Todorov (2009) ainda discorre sobre a importância da literatura para a compreensão da condição humana:

A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p. 77)

Igual defesa encontramos em Candido, quando afirma que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 180). Então, porque não praticar leitura literária na escola, espaço que pode ser o único a ofertar aos estudantes o acesso a tentativas de compreensão da realidade?

Pensar a literatura como expressão artística a refletir o comportamento social, fundamental na formação e atuação do indivíduo em formação é a tônica de Jauss (1994), quando considera o valor estético da linguagem literária, contributo para a satisfação das necessidades do homem. Hans Robert Jauss atribui uma função social à literatura, especialmente quando, diante do processo leitor, altera o comportamento social do sujeito, modificando a sua forma de ver o mundo: é a experiência literária do leitor atravessando as expectativas de sua própria vida. Jauss (1994) funda as discussões sobre a importância da relação entre texto e leitor, valorizando a experiência humana leitora e a comunicação que se processa entre a obra e o sujeito que a lê, condicionando-lhe a compreensão ao processo tomado em si mesmo. A recepção do texto estaria diretamente ligada ao contexto histórico, à inserção da obra na história, ao contrário do apagamento ou recorte a que se têm assistido. Conforme define:

Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. [...]. De um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos (JAUSS, 1994, p.70).

Ao processo de leitura e compreensão, Jauss (1994) agrega o entendimento sobre a interpretação ocorrer simultaneamente, pois o leitor carrega para a ficção elementos da realidade em que vive e leva para a sua realidade fatos de ficção tratados nos textos. Assim, sucessivamente, compartilha conhecimentos entre leituras, acionando mecanismos de comparação, investigação, gosto e reconhecimento. Seria o que pesquisador francês (1994) chamou de “condicionamento da obra literária” pela relação entre literatura e leitor, gerando uma implicação estética e outra histórica:

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma

obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

As considerações de Jauss têm destaque quanto ao papel do leitor que se coloca na leitura, quando a sua história o auxilia na compreensão do texto literário, tornando-se um coprodutor da obra escrita pelo autor. É dessa historicidade literária que trata Jauss (1994), ao defender a atualização da obra no espaço de sua leitura, pela atualização da leitura reflexiva mediante outras leitura e/ou fatos da vida do leitor, favorecendo a recepção do texto. Em aceitando tais observações jaussianas, pensamos a possibilidade de inscrever o exercício da leitura literária autônomo no contínuo da experiência que Jauss descreve. Ou seja, na formação de um sujeito leitor estaria implícita a condição de sua atualização constante como processo de recepção individual (mas também social) de outras obras/textos literários. Essa atualização da obra e consequente atualização da leitura seria a mola propulsora para o possível desenvolvimento do “gosto pela literatura”. O que estaria diretamente relacionado ao que Jauss (1994) chamou de “horizontes de expectativas”, fatores alimentados na recepção de uma leitura literária motivam o leitor para outras leituras, gerando experiências literárias de leitura.

Na obra *Estética da Recepção e História da Literatura*, Regina Zilberman (1989), salienta a importância do relacionamento entre leitor e texto, reafirmando o caráter estético do texto/obra e seu papel social, observando que “a recepção é um fato social, uma medida comum localizada entre essas reações particulares.” (1989, p. 34). Entendemos” essas reações” tanto como as expectativas geradas no acúmulo de leituras, como as vivências estéticas e subjetivas advindas do ato leitor imediato, reações essas que se alteram de um leitor para o outro, fazendo com que a leitura de um mesmo texto se apresente diferenciadamente entre os seus leitores, deslizando para as noções de interpretatividade.

Gostaríamos de discutir as questões mais profundas ligadas à interpretação e aos aspectos inacabados do texto/obra, mas cumprindo o roteiro anteposto aqui, ressaltamos tão somente que o texto literário se encontra em estado de incompletude, possibilitando ao leitor tomá-lo para si e impregná-lo com uma carga pessoal de impressões, diferenciando-se o processo de leitura/interpretação no mesmo leitor em momentos diferentes. Desejamos presentificar o conceito de “obra literária aberta” a permear o desenvolvimento dessas reflexões, destacando a visão proposta por Zilberman (1989) quanto à obra literária apresentar-se como uma “verdadeira trama”.

## 2 Considerações sobre a escolha do gênero poético

De acordo com Regina Zilberman, a formação de um leitor crítico deve levá-lo a compreender a si mesmo e a realidade circundante, de modo a desenvolver a construção de “uma concepção autônoma e crítica da vida” (2005, p.29). Algumas questões podem nortear a reflexão sobre essa formação: algum gênero literário se sobrepõe? Qual o papel da escola na escolha dos gêneros a serem trabalhados?

Os textos poéticos, pela natureza da estrutura verbal, da cadência, do ritmo, da rima, dos trocadilhos, dos jogos linguísticos, da musicalidade e, principalmente, da

subjetividade, parecem favorecer o trabalho da produção dos sentidos. Isso em não se entrando nos pretextos pedagógicos criados pela escola para desenvolver conteúdos de língua. O texto poético prima pela estética, beleza, emoção. Aguça e sensibiliza. Mobiliza gestos de leitura que engendram a participação maior do leitor, incluindo leitores infantis que, desde muito cedo entram em contato com as cantigas de roda, os trava-línguas, as parlendas, as adivinhas, entre outros jogos manifestos na e pela linguagem.

Não trataremos aqui da história da poesia, mas cabe dizer que a poesia pode e deve estar envolta pelo universo da educação, mas não pode ser aprisionada por ele, nem a ele servir de desculpa para impor valores, controles, ensinamentos da língua. Segundo Glória Pondé (2009), a poesia deve interessar à escola simples e puramente pelos fenômenos internos ao próprio texto, facultando ao leitor infantil reagir positiva ou negativamente diante dele. Segundo a autora, a estrutura textual do poema “privilegia o todo e não as partes, pela própria constituição condensada da linguagem” (PONDE, 2009 [s.p.]), o que permite ao leitor uma experiência mais integrada e integradora ao texto.

Conforme Zilberman e Bordini (1989: 193-227), é importante conhecer os textos poéticos que possam interessar às crianças, de modo a trabalhar em favor da formação do gosto pela poesia. Esse gosto pressupõe um trabalho contínuo de busca pela produção poética que se mantém no mercado e/ou em discussão no meio literário. Voltando à Compagnon (2001, p.143), o ato de ler livre da obrigatoriedade de atingir uma “leitura adequada”, leva o leitor a perfilar-se em autor: “A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação.”

A poesia é a forma literária que mais exige introspecção porque condensa múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo e exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo e um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações, segundo Bordini (1986), ler poesia coloca em ação complexas habilidades subjetivas e culturais que exigem educação estética. Daí a importância de a escola propor a leitura de poemas na primeira infância, de modo a levar a criança a uma maior fruição do gênero.

Ainda para Bordini: “[...] na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita.” (1989, p. 63). Essas representações podem ser trabalhadas de modo a ampliar a capacidade sensorial da criança para reconhecer e sentir emoções. A poesia é capaz de “tocar” sensivelmente as crianças, sobretudo a partir de imagens e símbolos, concorrendo na recepção com a emoção do poeta, conforme Pondé (1983). As duas autoras propõem o trabalho de leitura do texto poético a partir do subjetivo, do sensorial, possibilidades essas que se abrem ao fazer pedagógico da escola, tanto quanto pode ser vivenciado por práticas leitoras fora dela. Na busca pelo texto mais adequado para o trabalho aqui descrito, encontramos em Abramovich (1989) uma descrição de como dever ser a poesia para crianças:

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrida, se for a

intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor... (ABRAMOVICH, 1989, p. 67).

O que não significa dizer, conforme ressalta a mesma autora, que o adulto deva infantilizar o texto poético ou produzi-lo com o intento de ensinar língua, enfatizar valores morais, propor comportamentos adequados, entre outros tantos fatores já privilegiados pelas primeiras produções poéticas.

A poesia para a criança deve manter a natureza literária que, por meio da linguagem, promove o distanciamento crítico da realidade de modo a ressaltar a construção da consciência, ampliando a experiência de mundo através da palavra. É a função simbólica do texto literário. É o simbólico permeando o exercício leitor na formação do leitor literário.

Lajolo ressalta que as atividades de leitura de um texto literário “têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo *como* o texto diz o que diz” (1993, p.50, grifo da autora). Os sons, a forma dos versos, a relação entre palavras, as imagens constituem a materialidade textual da poesia: “Poesia, mesmo destinada a crianças, é arte que mostra o homem ao homem, em todas as suas possibilidades” (LAJOLO, 1993, p. 66).

Então, por que definir o gênero textual poético para executar o projeto de leitura na escola foco de nossa ação? Significativamente, os momentos de decisão sobre “o que fazer” para sensibilizar as crianças que a escola abrigava, pesaram sobre a necessidade intuitiva de desenvolver as leituras com urgência. As observações que se estendiam diante dos olhos eram por demais pungentes para serem ignoradas. E o objetivo mais próximo de uma racionalidade era o de envolver “aquelas infâncias” fragmentadas em algo que brincasse com elas. Que lhes desse um parêntese de encantamento, de atenção, de musicalidade. Daí vem a poesia a insistir-se presente. Buscava uma leitura que fosse, como escreve Pondé (1986, p. 128): “uma leitura mais pictórica, em que a palavra tenta voltar-se para a coisa em si.”

Troc... troc... troc... troc...  
ligeirinhos, ligeirinhos,  
troc... troc... troc... troc...  
vão cantando os tamanquinhos... [...]  
(Cecília Meireles *A Canção dos Tamanquinhos*)

### 3 Percorso Metodológico

Drome, drome  
Dromedário  
As areias  
Do deserto  
Sentem sono,  
Estou certo [...]  
(Sérgio Capparelli, *Canção para ninar dromedário*)

Assumimos que leitura é um processo através do qual o leitor constrói possibilidades de interpretação para o texto escrito, e perfaz uma experiência individual, de caráter social, que pode assumir uma relação de prazer, e transformação. A partir desta perspectiva, a escolha pelo gênero poema neste recorte foi motivada pelo seguinte

contexto: 1) as crianças envolvidas na aplicação a ser descrita estavam sendo iniciadas no processo alfabetizatório; 2) apresentavam dificuldades importantes na apreensão da leitura e escrita inicializante; 3) não se mostravam interessadas nas atividades desenvolvidas em sala de aula; 4) evadiam-se constantemente para as imediações da escola; 4) apresentavam comportamento agressivo; 5) provinham de famílias marcadas pela violência, prisões dos pais, e/ou estavam sob tutela do Estado, entre outras condições que as mantinham sob o foco do Conselho Tutelar, constantemente chamado à escola.

O poema, enquanto construção poética, pareceu-nos ser o gênero que, pela sonoridade e estrutura verbal poderia abrir uma fresta nos impedimentos já colocados em todo o contexto das dezessete crianças: 11 meninas, 5 meninos e uma criança que não se identificava com os gêneros masculino e feminino – no grupo, a criança com o comportamento mais agressivo e antissocial. Não responsiva, só atendia ao chamado quando no uso de um apelido designado por ela mesma.

Os contatos com as crianças foram lentos. Quase frustrantes. Nos primeiros encontros, reunir cinco delas para conversar, ouvir, discutir a proposta era uma vitória. Escolhíamos o espaço fora da sala de aula: quadra de esportes, local de recreação, terra batida de um suposto jardim e, em uma ousada tentativa, a calçada da rua. Com o tempo chegamos à praça que, próxima à escola, de longe parecia ser o lugar no qual as crianças melhor se instalavam. Mas para chegarmos do outro lado dos muros sem tinta, levamos quase dois meses de preparação. Ao sairmos, a turma já estava reunida em torno da leitura de poemas. Eram em 17.

Os poemas foram introduzidos, inicialmente, pela performance oral. Repetidos e repetidos de todas as formas possíveis: recitado, cantado, com performance de voz e corpo, com espaço e contexto pré-colocados (palco, som, elementos de figuração, etc.). Oralizava os poemas, um a cada encontro, ou repetia-os a pedido das crianças. Não procedi a qualquer apresentação do texto escrito, pois se os colocasse diante de um “papel”, página ou livro teria impedido a aproximação. Faziam muitos trejeitos de repulsa à escrita. Não discuti a presença ou ausência dos livros. Apenas entrei com os poemas “na ponta da língua”, como gostavam de “carimbar”: “Carimba um poema da ponta da língua... carimba de novo!”

A negação à aprendizagem poderia merecer um espaço de estudo próprio, não cabível a este momento. Mas foi levada em consideração quando da escolha dos primeiros textos a serem memorizados e preparados por mim para chegar às crianças. Eu não encontrava com a professora regente. Trabalhávamos em turnos diferentes. E existia um certo distanciamento entre os “ajudantes” do projeto (como fui definida) e os professores regentes. Trabalhava com o Ensino Médio. As crianças foram um grande aprendizado no intercurso de minhas leituras e aprendizados.

Em um desses contatos iniciais, ao comentar que gostaria de conversar sobre poemas, um menino interrompeu dizendo: “Aqui ninguém tá *paixonado*. Só tem gente qui qué matá!”. Mais tarde descobri que ele não falava metaforicamente. Fazia menção à criança que só atendia por um apelido específico e ao fato de ela levar para a escola, escondida em algum lugar da mochila vazia, uma faca qualquer. Essas variavam em tamanho e risco. Quando não as levava da casa onde se encontrava “abrigada”, tentava “pegar emprestado” na cantina da escola. O seu objetivo era “matar” uma coleguinha que falara mal do pai dela, aprisionado há alguns anos. A situação parecia hilária, mas não havia sobre onde recair o riso. A criança exigia constante vigilância por parte dos educadores e apoios envolvidos. Todas com 6 anos completos. Todas elas marcadas pela realidade sobre a qual ainda não intervinham.

Havia considerado, primeiramente, que o texto narrativo poderia motivá-las mais para a fabulação, as aventuras, as condições mágicas e fantásticas. Mas as crianças diziam não gostar da “hora da contação”. Os motivos, na leitura que faço, estavam inscritos na mecanização dessa hora. Então, o gênero textual poema pareceu ser uma investida a ser observada.

Durante a semana, encontrávamo-nos no contraturno. Tínhamos o tempo de uma hora/aula: 50 minutos. Três vezes na semana. E o tempo assim recortado foi o primeiro problema. Para reunir o máximo de crianças gastava quase o tempo destinado para o encontro. Não consegui cooptar colegas interessados no projeto. O que me pareceu até um alívio, pois eu modificava a cada dia a metodologia preparada. Sentia-me insegura. Metodologicamente despreparada. Era uma tentativa cujos objetivos estavam sendo construídos na parceria com as crianças, mesmo que elas não o soubessem, inicialmente.

A depender das situações várias, eu testava um formato de recitação. O texto escolhido e preparado poderia não se adequar às inconstâncias. As primeiras escolhas recaíram sobre textos como: *Pontinho de Vista*, de Bandeira; *Poeminha do Contra*, de Quintana; *A Canção dos Tamanquinhos*, de Cecília Meireles, entre outros poemas escolhidos por serem de temática mais aberta e apresentarem uma extensão menor.

Contudo, a motivação só se instalou quando da performance de *Canção para Ninar Dromedário*, de Sérgio Cappareli. Então, com uma explosão de interesses e interessados, de uma hora para a outra a escola coalhou-se de repetições. A sonoridade ganhara espaço. As rimas ganhavam trocadilhos. Paráfrases. Exploramos o poema por quase um mês, lentamente e em consonância, apresentando outros com estrutura semelhante.

Só depois de quatro meses de trabalho constante apresentei material escrito. E passamos a fazer os nossos encontros na pracinha, entre concreto, árvores e bancos de cimento. Muitos bancos passaram a palco. As crianças decidiram procurar mais textos. A escola não tinha biblioteca. Conseguimos doações. Elas memorizavam, cantavam, dançavam, pintavam, representavam e criavam oralmente outros poemas. Mobilizamos muita tinta, confecção de máscaras, coreografias e “escrita de músicas” – essa era a grande habilidade da menina que não se encaixava no gênero feminino e nem no masculino

Quatro meses de trabalho antes de chegar ao material escrito. De longe. Visto e aceito. Mas ainda sem leitura coletiva. Quando chegamos às primeiras leituras, a culminância das atividades aproximava-se da apropriação da escrita no trabalho de sala de aula. A oralidade ia muito bem. A leitura da escrita caminhava lentamente.

Foi em uma conversa das crianças que o título desta reflexão ganhou espaço. Ao reuni-las, eu fazia um chamamento mais ou menos assim: “Vamos ao nosso encontro, aproveitar o sol, a poesia...”. E uma das meninas observou: “Em dias de chuva também..., vamos em dia de chuva também!” Ela rendeu muitas conversas poéticas sobre a chuva. E a praça. E muitos poemas surgiram da “boca das crianças” (era assim que diziam para assinalar a autoria). Outros foram buscados pelo celular de alguém. Alguns poemas sobre chuva foram cedidos pela coordenadora pedagógica do turno da tarde que, segundo contou-me mais tarde, passara a ser visitada pelas crianças em busca de “livros de música de poemas”. Ela passou a imprimir alguns textos. E eu passei a solicitar que lessem os poemas para ela, como um gesto de agradecimento. Tivemos alguns problemas nesse sentido, pois, por mais que ela desejasse colaborar, não tinha tempo para simplesmente ouvir as crianças. Redirecionei as leituras para os momentos do intervalo, da merenda. Funcionou por um tempo. Porém, as outras crianças não tinham paciência para ouvir as leituras vagarosamente sendo executadas. Fomos

alterando as possibilidades de leitura dentro e fora da escola, ao prazer e oportunidade das crianças: nem todas aderiram à proposta. A maioria dizia-se tímida, envergonhada ou apenas não queriam ler para os outros: “Os outros dão risada.”

O trabalho com os textos poéticos durou o ciclo de um ano letivo. Por movimentos outros, não foi possível permanecer na escola no ano seguinte. Apenas no último mês conseguimos ouvir leituras interessantes entre as crianças. Não entre todas elas. Mas pelo menos uma parte lia bem, a metade lia com dificuldades – mas lia; e duas crianças não gostavam de ler “no papel”. Era o resumo das justificativas. Mas participavam assiduamente das performances, traziam textos memorizados, encabeçavam discussões.

Não atingi objetivos fora do interesse de partilhar textos poéticos. Meu instinto pedagógico orientara-me para somente encontrar uma “ilha” literária naquele ambiente. Neste sentido, acredito ter concretizado a tarefa. Mas a escola era refratária a tais movimentos. Uma vez que não “renderiam” como se fazia necessário, melhor deixar as crianças como estavam.

Mesmo com o comportamento das crianças apresentando mudanças bem importantes, a escola não referendou o projeto. Cumpri as horas/aula durante os horários de módulo I, como uma “ajudante” para monitorar o controle das crianças que permaneciam pelo pátio. Entretanto, ouvi de alguns parentes sobre mudanças em casa. Muitas daquelas crianças estavam “agindo” sobre o seu ambiente “ensinando” poesia para os seus. Outras escreviam poesia para serem enviadas pelo correio. Nessa parte, por iniciativa deles, conseguimos enviar cartas-poemas para alguns apenados, pais e ou parentes diretos. Então, “em dias de chuva também”. A poesia *em guarda!* Para todos e todas.

### Considerações finais

Quando pensamos que *ler literatura* atende tão somente à necessidade de fruição, perdemos a oportunidade de conhecer os nossos leitores, sujeitos escolares em constante evolução. Acredito que a motivação e a mediação da leitura literária quanto mais precocemente iniciar, mais criará lastro para o desenvolvimento do gosto para a leitura, especialmente em se tratando da primeira infância.

O gênero literário poema pode receber alguns empecilhos no desenvolvimento do processo de leitura-deleite, principalmente no contexto escolar eivado por práticas mecânicas de decodificação. Contudo, o papel do professor é o de acessar o trabalho com os gêneros textuais mais afeitos ao período de maturação de seus estudantes. E, até onde pude observar, a estrutura verbal, sonora e imagética do poema oferece múltiplas oportunidades de trabalho. A construção de significados impressos no ritmo, na cadência, na rima dos versos é um atrator para a primeira infância. A leitura motiva os pequenos a buscar os entraves, as combinações, as lacunas a serem preenchidas com o amparo da ludicidade, das multissignificações, dos contextos de repetição. A constituição de jogo linguístico aproxima e aguça, ensina e constrói outras leituras.

Durante a evolução do projeto conheci um lado da “função social da poesia” que só descortinava pelas leituras de seus pesquisadores, como os citados no desenvolvimento da reflexão. A prática leitora da poesia em situações de risco é um risco: um risco para fomentar o gosto e a consciência, a formação de leitores que impregnam a recepção do texto com qualidade e sensível combinação de fatores coletivos.

Em guarda, a poesia.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORDINI, M.G. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3ª. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- COMPAGNON, A. *O demônio da Teoria – Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Org. e Trad.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- PONDÉ, G. M. F. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÈDE, S. S (Org.). *Literatura infantil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- PONDÉ, G.M.F. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. *Tigre Albino*. V.2, nº2, març. 2009.
- QUINTANA, M. *Nariz de vidro*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- TODOROV, T. *A Literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZILBERMAN, R. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÈDE, S.S. (Org.). *Literatura infantil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- \_\_\_\_\_; BORDINI, Maria da Glória (Coord.). *Guia de leitura para alunos de 1º. e 2º. graus*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A literatura infantil da escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2005.