

LITERATURA, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA POÉTICA NA ESCOLA: JANELA DE MIM¹

Ângela Cogo Fronckowiak*
Lisnéia Beatris Schrammel**

RESUMO

O descaço pela leitura literária nas séries finais da Educação Básica advém de práticas escolares de leitura que impossibilitam aos alunos experimentarem as vivências diretas e simbólicas que a literatura dinamiza. Este quadro se inicia muito cedo, já na Educação Infantil, quando o encontro com a poesia se realiza de forma esporádica e artificial. Neste artigo pretendemos demonstrar que o professor deve estar capacitado para possibilitar o encontro real das crianças, mesmo as ainda não alfabetizadas, com a poesia, gênero tão fundamental à compreensão corpórea do fenômeno literário.

Palavras-chave: leitura, literatura, poesia, escola.

ABSTRACT

The disregard for the literary reading in the final series of the Basic Education comes from school practices of reading that disable the students to try the direct and symbolic existences that literature dynamizes. This situation begins very early, since the Infantile Education, when the encounter with the poetry takes place in a sporadic and artificial way. In this article we intended to demonstrate that the teacher should be qualified to make possible the children's real encounter, even the yet no literate, with the poetry, such fundamental gender for the corporal understanding of the literary phenomenon.

Keywords: reading, literature, poetry, school.

¹ Este texto serviu de base à apresentação realizada no III Seminário Linguagem, Discurso e Ensino, na UniRitter, em julho de 2004. Por esse motivo possui marcas de oralidade que as autoras preferiram manter.

* Mestre em Teoria da Literatura, professora do Departamento de Letras da UNISC e membro do Grupo Estudos Poéticos, coordenado pelo professor Norberto Perkoski e integrado também pela professora Sandra Regina Simonis Richter. Atualmente possui o apoio do edital FAP/UNISC para desenvolver a pesquisa *Poesia e Infância*, que estuda a inserção do texto poético entre crianças da Educação Infantil com base na obra de Georges Jean.

** Graduada em Letras Espanhol, aluna do Curso de Letras Português e bolsista PIBIC/UNISC do projeto *Poesia e Infância*.

LEITURA LITERÁRIA: janela fechada na escola?

Um dos pontos polêmicos nas discussões sobre literatura atualmente é a relação entre a pesquisa acadêmica, tanto na área de Lingüística quanto na de Teoria Literária, e o distanciamento dos jovens da leitura literária nas séries finais da Educação Básica. Qualquer professor reconhece que, à medida que avançam os anos de escolarização, se instaura uma enorme lacuna entre o texto literário na escola, sua potencialidade enquanto experiência estética, e seus leitores reais, os alunos.

Contudo, há nas crianças, quando ainda não tiveram acesso à escola e também nos anos da Educação Infantil e das Séries Iniciais, um incontido desejo de ler. As crianças têm especial interesse por dominar a leitura, na medida em que sua prática se configura como mais uma forma de brincadeira que as faz participarem do grupo e se sentirem “grandes”. Não deixa de ser alarmante pensar que a instituição que abriga o potencial metodológico para a realização desse desejo possa ser uma das responsáveis pelo seu aniquilamento.

Para refletir sobre o binômio literatura/escola, interessa-nos principalmente o fato de a linguagem literária realizar-se através de um uso singular de palavras e expressões, um uso não convencional que exige do leitor a capacidade (e vontade) de reconstruir o mundo projetado pelo texto através de uma atualização alicerçada em suas experiências pessoais. Embora a literatura seja, enquanto documento escrito, uma inequívoca forma de preservação do conhecimento produzido pela humanidade, a atividade do leitor de literatura precisa ser uma atividade inventiva e lúdica.

Para além da necessária curiosidade intelectual, o que faz com que possamos compactuar com as leituras que realizamos é a possibilidade que temos de, através delas, sermos poéticos (no sentido grego de *poiesis*, que significa criar). O mundo não está aí para ser visto, assistido, ou lido. A realidade se faz com nossa intervenção ativa. A imaginação opera imagens não para nos dar o real, mas para ultrapassá-lo, ela

inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, [...] mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. (BACHELARD, 1998, p. 18)

Por isso, todo mundo gosta de ouvir/ler histórias, pois a literatura forja espaços para que se saia dela, ela não é uma “tarefa” monótona centrada em si mesma. Crianças e adolescentes desejam que a leitura signifique um canal de abertura, pois o ser humano merece “olhar para dentro” e experimentar as vivências diretas e simbólicas que os textos potencializam.

Há um conto de Marina Colasanti, cujo título é “Como um colar”, que narra a história de uma princesa, que todos acreditavam cega, mas que cega não era, porque, desde o dia de seu nascimento, apenas não havia sentido necessidade de abrir os olhos (COLASANTI, 1992), ela não desejava ver o “de fora”, pois se extasiava com a riqueza daquilo que não via.

A atitude da princesa, debruçada na janela de seus olhos voltados para o íntimo, pode ser associada ao universo plurissignificativo que a leitura literária abarca. Na verdade, às novas leituras agregamos sempre projeções pessoais e estéticas que vamos construindo ao longo de nossa história de leitores. Nós contribuimos com os sentidos dos textos quando, invadidos por eles, os modificamos com nossas próprias experiências. Então, entre as várias possibilidades interpretativas que o conto de Marina Colasanti suscita, não é surpreendente que as autoras deste artigo o leiam como metáfora da leitura literária. A partir de nossas convicções de educadoras, a leitura descortina um infinito potencial de inventividade na medida em que faculta à imaginação ensaiar outros tipos de visões.

Com a poesia isso não poderia ser diferente. O texto poético, como texto literário que é, também exige que nos deixemos provocar, que nos entreguemos ao ritmo, ao enlevo melódico e às imagens projetadas a partir dos poemas. A poesia faz devanear, faz encontrar “um não-eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo” (BACHELARD, 1988, p. 13), ela gera em nós um “verdadeiro despertar da criação poética” (BACHELARD, 1993, p. 7), que pode ser percebido no modo como lemos o seguinte poema:

Os carneirinhos
 Todos querem ser pastores,
 quando encontram, de manhã,
 os carneirinhos,
 enroladinhos
 como carretéis de lã.

Todos querem ser pastores
 e ter coroa de flores
 e um cajadinho na mão

e tocar uma flautinha
e soprar numa palhinha
qualquer canção.

Todos querem ser cantores
quando a Estrela da Manhã
brilha só, no céu sombrio,
e, pela margem do rio,
vão descendo os carneirinhos
como carretéis de lã...

Após a leitura do poema "Os carneirinhos", de Cecília Meireles (1990, p. 19), acreditamos que poucas pessoas não deixem de devanear e de se sentir pastores. A estrutura paralelística, primeiro ritmo poético e "origem de toda e qualquer poesia" (TREVISAN, 2001, p. 79) presente nos primeiros versos de todas as estrofes, reitera em nós o desejo de guardarmos e protegermos esses pequenos carretéis de lã, enroladinhos em seu descanso noturno que finda.

Na segunda estrofe, experimentamos, ainda em uma estrutura paralelística que se forja através da repetição da conjunção aditiva "e", a enumeração dos elementos necessários a essa prática e as ações triviais com as quais nos ocuparemos: ter coroas de flores e um cajadinho, tocar uma flautinha e soprar numa palhinha.

Note-se que essa estrutura de repetição do "e" desacelera a leitura, enfocando a paricômia, até de movimentos, embleática daqueles que se deixam ficar na condução lenta dos animais, na execução melódica de "qualquer canção". Além disso, a maioria dos versos são heptassílabos e a redondilha maior, verso notadamente popular, contribui para a percepção maleável e sonora do ritmo, justamente por não possuir um esquema de acentuação silábica fixa.

Depois, o primeiro verso da terceira estrofe sofre uma pequena modificação. Então, já desejamos ser cantores, pastores-cantores que assistem ao espetáculo da aurora, que acompanham os carneirinhos descendo pela margem do rio, enquanto a estrela-d'alva ainda pode ser observada no céu do amanhecer. Todos queremos ser pastores, pastores-cantores, pastores-poetas como Cecília, cantora de um cenário lírico que não finda, que se repete na vida, no paralelismo do poema e nas reticências que a poeta utilizou.

E se depois da leitura (ou audição) desse poema perguntássemos, o que todos querem ser quando encontram os carneirinhos?, com o que se parecem os carneirinhos?, por que os carneirinhos são comparados a carretéis de lã?. Seria possível experimentar da mesma forma o texto se imaginássemos que, ao final

de sua leitura, haveria a obrigatoriedade de responder a um questionário? É claro que não!

Quando os professores recorrem a questionamentos como os que, por brincadeira, acabamos de fazer, eles estão afirmando o contrário do que dissemos até agora sobre os "significados de ler". Eles estão, mesmo inconscientemente, propondo que todos os sentidos de um texto estão inscritos de modo objetivo no próprio texto. Mas isso não é verdade. Embora saibamos que há leituras equivocadas, que extrapolam a significação textual, nós reconhecemos que há, na mesma medida, "n" interpretações possíveis para um mesmo texto e que perguntas como essas remetem a mero exercício de escrita. A afirmação é um lugar-comum para a Linguística Textual ou para a Estética da Recepção. Porém, essa aparente banalidade não chega à escola. Como uma praga, a escola persegue a resposta certa,

a leitura única, a leitura baseada na autoridade, não no trabalho interpretativo. Se isso é danoso na formação científica, imagine-se na literatura que, mais que outro campo, não quer dar uma resposta. O que significa tal passagem de tal poema? Difícilmente se pode fazer uma pergunta mais idiota do que esta. O que não significa que um poema não signifique nada. Pelo contrário: ele significa muito, muitas coisas, às vezes ele significa mais pelo que é do que pelo que significa. O que não se tem é o direito de exigir uma única resposta, uma única leitura. Praga pragueira: a leitura única, uniforme, para todos da mesma série no mesmo ano no mesmo país. (POSSENTI, 1994, p. 31)

A prática docente nas séries finais da Educação Básica e na universidade nos faz encontrar, ao longo de vários anos, alunos que se contentam apenas com a prática da cópia, preferindo reproduzir resumos, resenhas da internet e afirmações balizadas dos especialistas a se aventurarem a dizer como fruíram o texto (quando o lêem!!), a se aventurarem a abrir essa janela "para dentro". Esses estudantes estão "de-formados" e, ao final de cada ano letivo ou semestre, nos fazem digerir a sensação incômoda de que nosso trabalho pouco os auxilia na conquista de um *status* de leitores.

A escola não engendra espaços para o sonho e o devaneio, condições sem as quais a leitura literária não se efetiva. E a academia, salvo raras exceções, não relaciona o aluno/leitor que lhe chega com o aluno/professor que forma, as experiências de leitura que esse aluno já teve com as que poderá proporcionar enquanto docente. E é óbvio que essa ligação existe.

Afirmamos que nossos alunos se mantêm, via de regra, em um horizonte mínimo de compreensão dos textos lidos (MARCUSCHI, 1996). Entretanto não

temos sido capazes de encontrar alternativas para recuperar o contrato do aluno com a obra literária (ZILBERMAN, 1982). Esse fato pode ser facilmente comprovado numa rápida análise dos currículos que criamos e das prioridades que a eles impomos. Vivemos um processo de sacralização da leitura, baseado principalmente em concepções salvacionistas do ato de ler e de sua promoção (PERROTTI, 1990). Em relação à leitura, o conhecimento produzido pela universidade não faz diferença para o aluno, pois mesmo nos casos raros em que é parâmetro para a formação de professores nas licenciaturas, não chega à escola. Frente à realidade, os professores, depois de “formados”, têm preferido optar pela manutenção de um ensino “quase tradicional”.

Assim formamos professores que deixam de aprender na companhia dos alunos aquilo que os textos literários dizem sobre a condição humana para se preocuparem em ensinar modos de fazer cópia. Isso, na Educação Infantil e na séries iniciais do Fundamental, se traduz em reproduzir o conteúdo moralizante que a sociedade espera seja repassado às crianças, através de textos pobres e aventuras medíocres, com ilustrações enormes, coloridas e estereotipadas.

Já nas séries finais do Fundamental ou no Ensino Médio, esses professores contentam-se em reafirmar o que a crítica diz sobre as obras literárias e que será a porta de entrada para a universidade via vestibular, num círculo vicioso sem precedentes. Esse quadro nos faz aceitar o irônico anseio de Rubem Alves (2003, p. 55) por uma escola retrógrada, que

vai para trás. Quero uma escola que vá mais para trás dos “programas” científica e abstratamente elaborados e impostos. [...] Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. [...] Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios.

O curioso é que a maioria dos graduandos, até mesmo os das universidades federais, já atua profissionalmente, o que nos coloca diante da urgência de que nossas pesquisas teóricas dialoguem e se intensifiquem no contato com os problemas concretos que eles nos trazem. Nosso discurso projeta um futuro para o indivíduo a partir da escola. Afinal, argumentamos, esse futuro se mostrará determinante para a vida particular de cada um de nossos alunos. E, desse modo, “as crianças não têm presente. Têm apenas futuro. Na escola, toda gente se preocupa com os anos que virão a seguir [...]. Perante a impossibilidade de os preparar para o futuro, por que não damos uma chance às crianças de viverem apenas e somente o presente?” (ALBUQUERQUE, 2003, p. 94). É difícil agüentar a espera pelo futuro quando percebemos que o futuro que existia no passado é o presente que já se esfalçou em virtude do novo futuro que precisa ser engendrado.

Quando chegará o futuro para os alunos que temos hoje, com seus presentes paupérrimos, suas leituras escassas, seu parco conhecimento dos clássicos, suas dificuldades de escrita e de interpretação? Não serão eles aqueles que nos ajudarão a entender o significado de ler em nossa cultura, a nos dizer o que fazer com as teorias que estudamos ou desenvolvemos?

Em relação à alfabetização, já há avanços, como a idéia de que a leitura não possa ser reduzida a simples decifrado, defendida por Paulo Freire, e também a noção construtiva do erro, estruturada a partir dos estudos de Emília Ferreiro. O conhecimento dessas teorias levou os alfabetizadores a perceber que há uma relação de comprometimento entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, uma sempre exigindo a continuidade da outra (FREIRE, 1999).

Mas não há comprometimento sem desejo, algo de que pouco se fala: “É preciso desejar ler muito, ler mais, ler sempre” (BACHELARD, 1988, p. 26). Ao contrário do que muitos acreditam, não há prazer na leitura, ou pelo menos esse prazer não é imediato. O campo de abertura que as experiências da leitura literária disponibilizam só acontece no íntimo do leitor sob o domínio consciente de sua liberdade. Os benefícios da leitura literária, por mais íngremes e complexos que sejam os temas abordados, advêm da alegria estética que temos ao exercitar nossas duas grandes funções psíquicas: a imaginação e a vontade, pois “não se quer bem senão aquilo que se imagina ricamente” (BACHELARD, 1991, p. 20). Somos “feitos para respirar livremente” e, inebriados pelas imagens advindas da leitura, suportar a especificidade do livro que é ser “ao mesmo tempo uma realidade do virtual e uma virtualidade do real” (BACHELARD, 1988, p. 25).

E como a escola se empenha em construir espaços para solidificar esse desejo? Além da alfabetização, que outros desafios à vontade e à imaginação ela tem proposto aos alunos? Será que o desejo de ler não sucumbe frente ao formalismo de um aprendizado mecânico de signos e normas? E a leitura da poesia? Em que momento as crianças encontram esse gênero, tão fundamental à compreensão corpórea do fenômeno literário?

A JANELA ABERTA NÀ LEITURA DA POESIA

No projeto *Poesia e Infância*, que prioriza a circulação do texto poético entre crianças das Escolas de Educação Infantil, há duas premissas básicas. A primeira é a de que, como o texto literário circula pouco (e mal) nessas instituições, o encontro das crianças com a poesia é um encontro apenas periférico, marginal, o que é uma pena, na medida em que esse distanciamento

não se faz por uma decisão consciente das crianças – elas adoram poesia! – mas pela insegurança dos professores em priorizar sua leitura.

Chegamos, então, à segunda premissa, segundo a qual, nessa faixa etária, que inicia um longo percurso chamado processo educacional, o texto poético só chega às crianças através da voz do adulto, cuja qualificação para o “trabalho” com a poesia exigirá principalmente a capacidade de uma atitude poética frente aos desafios da leitura para poder dinamizar a fruição no outro. Essa qualificação depende, evidentemente, de que não poupemos esforços em demonstrar aos professores a necessidade de que se empenhem na circulação desses textos.

Georges Jean (s.d.) evidenciou que o conhecimento e a prática íntima da poesia é viável na escola, apontando para os aspectos que ele denominou alquimia verbal poética e que fazem parte do modo como a criança experimenta a poesia. Para ele, esses aspectos são a instrumentalização verbal (através da poesia a criança adensa sua percepção da potencialidade da linguagem), a música no corpo (o corpo da criança precisa envolver-se na descoberta da poesia, principalmente por se tratar de uma linguagem que, para se realizar plenamente, necessita da oralidade, do aparelho fonador) e a imaginação (o texto proporciona uma abertura para a imagem, que nos toma por inteiro, tornando-se momento profícuo para o devaneio).

Na busca por facultar espaços de interação do público infantil com a poesia, temos realizado encontros semanais com crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil em duas escolas, uma da rede municipal e outra, da particular. Nesses encontros usamos parlendas, músicas e textos poéticos previamente selecionados a partir de uma temática, que são apresentados às crianças, deixando-as livres para que se manifestem a propósito das sensações e relações que os textos despertam.

Na preparação do material, procuramos textos que não encerrem a palavra apenas no dizer (poético) do adulto, mas que permitam promover e legitimar o movimento e o ritmo dos corpos e das palavras das crianças. Isto é, que permitam fazer emergir a “viva voz” de cada uma no seu grupo.

As seleções são meros roteiros, que podem e devem ser modificados à medida que as situações concretas de interação vão surgindo. Uma das seleções, denominada *Eu janela de mim*, procurou pontuar as *percepções táteis*: o toque; *sonoras*: os sons; *olfativas*: os cheiros; *gustativas*: os sabores e *visuais*: cores, espaços e formas, em unidades temáticas que culminavam na unidade *corpo*: tudo em mim, pois, através do corpo, a criança extrai imagens e sentidos para validar seu estar no mundo.

É a “viva voz” das crianças saboreia o texto poético de forma lúdica. Elas

brincam sem compromisso com as palavras e, excitadas por elas, são capazes de se maravilhar com as imagens mais complexas que os textos propõem. Elas fruem a poesia como um brinquedo, um brinquedo arriscado na medida em que precisam dominar a materialidade da linguagem: som, palavra e imagem, para poderem extrair da leitura (que para elas é uma escuta) conhecimento, o tipo de conhecimento que a poesia pode proporcionar e que reverbera experiências e estados psíquicos comuns e, ao mesmo tempo, singulares para a existência humana.

Nas outras artes isso também acontece, não podemos pintar se nunca misturamos cores, não conseguimos dar forma a diferentes materiais se nunca tivemos de imprimir nossa força e nosso desejo à argila ou ao papel machê, não extraímos sonoridades intensas da flauta ou do violão se não conhecemos a posição acertada dos dedos ou a embocadura nos instrumentos. Com isso estamos afirmando que só há um modo de familiarizar crianças com a especificidade da leitura poética: dando-lhes a oportunidade de viver a poesia o mais cedo possível e através de uma escolarização adequada (SOARES, 1999).

Isso pode ser percebido através do relato de como as crianças encontraram Fernando Pessoa pela primeira vez. Um dos textos escolhidos para integrar a primeira temática de nossa seleção, a da *percepção tátil* - o toque - foi o “Poema Pial” (PESSOA, 1981, p. 20):

Poema Pial

Toda a gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número UM,

Para quem mexe as orelhas em jejum.

Pia número DOIS,

Para quem bebe bifês de bois.

Pia número TRÊS,

Para quem espirra só meia vez.

Pia número QUATRO,

Para quem manda as ventas ao teatro.

Pia número CINCO,

Para quem come a chave do trinco.

Pia número SEIS,

Para quem se penteia com bolos-reis.

Pia número SETE,

Para quem canta até que o telhado se derrete.

Pia número OITO,

Para quem parte nozes quando é afoito.

Pia número NOVE,

Para quem se parece com uma couve.

Pia número DEZ,

Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já não estão frias.
Tampas nas pias!

Embora, nessa seleção, tenhamos usado inúmeras manifestações folclóricas que exploram as sensações táteis, como os brincos “Cadê o toucinho?”, “Janela, janelinha”, “Serra, serra, serrador” ou as parlendas “Cabeça, ombro, perna e pé”, “A cobra” e “O sapo não lava o pé”, acabamos dando ênfase especial a esse texto autoral, o poema de Fernando Pessoa, pela receptividade que as crianças demonstravam por ele, preferindo ouvi-lo repetidas vezes.

Em uma análise posterior, percebemos que a poesia propunha sensações táteis generalizadas no corpo todo (mãos, orelhas, boca, nariz, cabelos e pés) através de uma série de elementos que são particularmente apreciados pelos pequenos, entre os quais as repetições (que favorecem a apreensão do ritmo e a memorização), as rimas externas e o efeito de *nonsense*, ou ilogismo, através do qual o leitor percebe a incoerência das idéias num “jogo proposital do poeta, que aproxima situações inconciliáveis num treino divertido de imaginação” (AGUIAR, 2001, p. 129).

Há um fato curioso em relação à audição desse poema. Como vocês devem ter percebido na leitura, na décima estrofe, o poeta rimou as palavras “nove” e “couve”, o que resulta, para o português brasileiro, em uma rima impura heterofônica (TAVARES, 2002, p.216). Mesmo adorando o poema e divertindo-se muito com ele, as crianças referiram seu estranhamento à estrofe dez, tecendo

comentários de que “essas palavras não combinam”. Em nossa avaliação, comê o poema, desde a primeira estrofe, desenvolve uma linha melódica que valoriza a rima externa, tornando-a evidente, as crianças estranharam a quebra do encantamento melódico de até então, ocasionada pela existência de uma rima em que o timbre das vogais tônicas é diferente: aberto em nove e fechado em couve. Esses comentários denotam a sensibilidade e atenção dos pequenos aos jogos rítmicos propostos pelas vogais.

Depois de as crianças já conhecerem praticamente de cor o poema, passamos a utilizar sua estrutura para a realização de brincadeiras linguísticas que denominamos de “Percebendo rimas”. A sistemática consistia na eliminação de uma palavra, rima final de cada estrofe, que deveria ser “adivinhada” pelas crianças, mas cuja lógica semântica estava dada no próprio enunciado. Assim:

Percebendo Rimas: Poema Pial

Toda a gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número um
Para quem solta muito ___ (pum)

Pia número dois
Para quem come feijão e ___ (arroz)

Pia número três
Para quem sabe falar ___ (inglês, francês...)

Pia número quatro
Para quem faz cocô no ___ (mato)

Pia número cinco
Para perua que usa ___ (brinco, cinto)

Pia número seis
Para quem sempre joga ___ (xadrez)

Pia número sete
Para quem vive mascando ___ (chiclete)



Pia número oito
Para quem arrota todo o ____ (biscoito)

Pia número nove
Para quem nunca se ____ (move)

Pia número dez
Para quem chuta ou dá ____ (pontapés)

E, como as mãos já não estão frias.
Tampas nas pias!

O processo de adivinhação encantava as crianças e sua repetição levava a soluções inusitadas, preferidas por elas, mas que sempre atentavam à exigência rímica. Na estrofe cinco, por exemplo, os pequenos preferiam, em uma das escolas, a seguinte elaboração:

Pia número quatro
Para quem faz cocô no prato

e sempre que chegavam a esse momento da recitação eles riam muito, talvez devaneando e imaginando a insólita “refeição”.

Se atentarmos para a estranheza manifestada pelos pequenos em relação à estrofe dez, em que havia uma diferença de timbre na rima das palavras nove e couve, percebemos que esse estranhamento não acontece com a rima das palavras *quatro* e *prato*, sugerida por eles na brincadeira de rimas. Nesse estágio da pesquisa, reconhecemos que as crianças parecem ter menos restrições às rimas que mantêm o timbre da vogal tônica inalterado, mesmo quando ocorram pequenas mudanças a partir dessa vogal.

Como palavras finais gostaríamos de reiterar que a “prática” da poesia requer tempo e insistência. Se, por um lado, precisamos fazer a imersão das crianças no universo da poesia de forma lúdica e gratuita, por outro temos de ter a certeza de que as crianças não buscam a poesia por conta própria. Ninguém atribui sentido àquilo que não lhe parece singular. Num mundo prosaico, que educa para ler a realidade através da concretude da experiência útil, quais seriam as vantagens do exercício poético?

Em nossa opinião, é a fruição estética, aquela proporcionada pelas artes, que possibilita o tipo de ensaio do sensível, capaz de fundamentar perspectivas de inventar o real. Aquele tipo de invenção que a escola alega ser sua responsabilidade, quando julga poder capacitar o indivíduo para o futuro através

dos conteúdos, conteúdos que são apenas experiências do já realizado e não de devaneios possíveis do novo. Mas

a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o “eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser. [...]

A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (FISCHER, [s.d.], p. 20)

O professor que vive poesia com crianças tem que ter consciência de que está despertando nelas o desejo por um modo de experiência que não deve falhar. Isso também deve ser uma preocupação para quem forma o aluno professor nas licenciaturas, que deveria aprender a aprender

sem perder a memória da infância, sem esquecer a sensibilidade que teve, a claridade que cintilava dentro da sua ignorância, e os seus embarques por essas auroras de aventuras que se abriam nas páginas dos livros!

Talvez a ciência pedagógica não diga tudo, se não for animada por um sopro sentimental, que a aproxime do lirismo da vida quando apenas começa; desse lirismo que os homens, com o correr do tempo, ou perdem, ou escondem, cautelosos e envergonhados, como se o nosso destino não fosse o sermos humanos, mas práticos. (MEIRELES, 1979, p. 28)

Que o contato conosco, com nosso saber, não impeça os alunos de abrirem suas janelas: curiosas para fora, atentas para dentro; ativas para fora, perspicazes para dentro. Eu, janela de mim, que me dou e me sou na janela de ti, através da qual eu também quero ver.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.) et al. *Era uma vez... na escola*: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ALBUQUERQUE, Pedro Barbas. A escola da ponte: Bem-me-quer, malmequer ... In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem nunca imaginar que pudesse existir*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 77 – 95.

- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem nunca imaginar que pudesse existir*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *A terra e os devaneios da vontade*: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A água e os sonhos*: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COLASANTI, Marina. *Entre a espada e a rosa*. São Paulo: Salamandra, 1992.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget. [s.d.].
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 18. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- _____. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e cultura*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.
- PESSOA, Fernando. *Poesias coligidas, quadras ao gosto popular, novas poesias inéditas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- POSSENTI, Sírio. Pragas da leitura (2). *Série Idéias*, São Paulo, n. 13, p. 27-33, 1994.
- SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Maria B.; EVANGELISTA, Aracy A. M.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. 12. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- TREVISAN, Armindo. *Uma iniciação à leitura poética*. 2. ed. Porto Alegre: SMC, Uniprom, 2001.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____ (Org.) *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.