

Fabiana Inês Beber

**ISTO E AQUILO:**

o processo de letramento ao som da poesia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras  
– Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição,  
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Brocchetto Ramos

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Cristina Zimmer

Santa Cruz do Sul, março de 2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

### **Titulares**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Brocchetto Ramos – Orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Cristina Zimmer – Co-orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Onici Claro Flores

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rejane Pivetta de Oliveira

B387i Beber, Fabiana Inês

Isto e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia /Fabiana Inês Beber; orientadora, Flávia Brocchetto Ramos . - 2007.

247 p.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2007.

Bibliografia.

1. Leitura. 2. Poesia infanto-juvenil. 4. Fonética. 5. Letramento. 6. Cognição. I. Ramos, Flávia Brocchetto. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-graduação em Letras.III. Título.

CDD: 372.4

Bibliotecária : Muriel Thürmer CRB 10/1558

**Ao João Hélio, de 6 anos, arrastado por sete  
quilômetros preso ao cinto de segurança do  
carro da mãe dele**

**Às crianças que, de uma forma ou outra,  
são privadas do direito à poesia**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela coragem, saúde e luz com que me protegeu.

Ao Dila, pela compreensão e incentivo.

Agradeço às crianças da primeira série do Colégio Nossa Senhora Medianeira, cujas respostas me afirmaram de novo a consciência da importância da poesia em suas vidas. À professora titular, Maristela Ramos, e à equipe diretiva, na pessoa da diretora Marta Emmel, meu reconhecimento pela confiança, colaboração e acolhimento.

Foi um professor quem me abriu o mundo mágico da poesia; sem a influência dele esta dissertação não teria sido escrita. Obrigada, Norberto Perkoski. Ao escrevê-la, recebi auxílio de amigos que demonstraram um valioso interesse nos meus esforços. Pelas sugestões, sou grata a todos. Arles e Fabi: obrigada pela disponibilidade.

Flávia Ramos, orientadora, agradeço pelo feliz convívio e pela orientação sábia e segura. Tive também a alegria de encontrar em Márcia Zimmer a co-orientação encorajadora. Graças aos esforços das orientadoras, aliando paciência, sensibilidade e crítica, este trabalho assumiu a presente forma.

Agradeço também à Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, pela oportunidade em realizar este trabalho e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que tornou possível desenvolver esta pesquisa pela concessão da bolsa de estudos.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral, a partir de uma investigação experimental com crianças de primeira série do Ensino Fundamental, analisar o processo e os efeitos da leitura do texto poético sobre o autoconhecimento, o desenvolvimento da consciência fonológica e a leitura na fase inicial de letramento. Os sujeitos desta pesquisa foram 24 (vinte e quatro) crianças do Colégio Nossa Senhora Medianeira, em Candelária, com idade entre 6 e 7 anos, que estavam cursando a primeira série sem repetência e que tinham freqüentado a Educação Infantil. As crianças foram divididas em grupo controle e grupo experimental, sendo que apenas o segundo grupo foi envolvido com a leitura de poemas da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (2002). Desse modo, a presente pesquisa busca aproximar principalmente os campos da Literatura e da Lingüística, tendo a leitura e a cognição como fios condutores de todo o estudo. A coleta de dados foi dividida em sondagem, pré-testes, aplicação de roteiros de leitura e pós-testes, estendendo-se praticamente durante todo o ano letivo de 2006, o que caracteriza o estudo como sendo longitudinal. A realização desta investigação: 1) proporcionou às crianças em processo de letramento, tomadas como grupo experimental nesta pesquisa, o contato com poemas, levando-as, pelo prazer da poesia, à reflexão sobre si mesmas e sobre o mundo, promovendo a afirmação do eu e o encontro deste com o outro, com a alteridade; 2) evidenciou que as crianças do grupo experimental aumentaram seu nível de consciência fonológica depois da exploração dos elementos sonoros dos poemas, tais como rima, aliteração, assonância, alternância vocálica e consonantal; 3) comprovou que o desempenho em leitura das crianças do grupo experimental foi significativamente maior que o desenvolvimento das crianças do grupo controle. Assim, a partir dos resultados apresentados, é possível combinar isto e aquilo. Constata-se a importância do gênero poético tanto para o autoconhecimento quanto para o incremento da consciência fonológica e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura, especialmente nessa fase inicial do desenvolvimento de tal experiência. Tomando-se por base a proposta pedagógica experimentada, que constitui a maior contribuição desse estudo, apontam-se sugestões práticas que possam servir de suporte para ações pedagógicas indicadas para esse fim.

Palavras-chave: leitura, poesia infantil, autoconhecimento, consciência fonológica, letramento

## ABSTRACT

This study has as its general objective, starting from an experimental investigation with children of first grade of the Elementary School, to analyze the process and the effects of the reading of the poetic text on the self-knowledge, the phonological conscience development and the reading in the initial phase of literacy. The subjects of this research were 24 (twenty-four) children of Nossa Senhora Medianeira School, in Candelária/RS, with age ranging between 6 and 7 years. They were studying the first grade without repetition and had frequented the Infantile Education. The children were divided into group control and experimental group, and only the second group was involved with the reading of poems from the book *Ou isto ou aquilo* by Cecília Meireles (2002). So the present research searches to approximate mainly the fields of Literature and Linguistics, having the reading and the cognition as conductive threads of the whole study. The data collection was divided into survey, pre-tests, application of reading itineraries and post-tests, lasting practically all the school year of 2006, what characterizes the study how being longitudinal. The accomplishment of this investigation: 1) provided to the children, in literacy process, taken as experimental group, the contact with poems, taking them, for the pleasure of the poetry, to the reflection about themselves and about the world, promoting the statement of the self and the meeting of this with the other, with the alterity; 2) it evidenced that the children from the experimental group raised their level of phonological conscience after the exploration of the resonant elements of the poems, such as rhyme, alliteration, assonance, vocalic and consonantal alternation; 3) it proved that the reading performance in the children of the experimental group was significantly larger than the performance of children of the control group. So, from the presented results it is possible to combine this and that. It is verified the importance of the poetic gender for the self-knowledge as well as for the increment of the phonological conscience and, consequently, for the learning of the reading, especially in that initial phase of the development of such experience. Based on the pedagogical proposal experienced, which constitutes the largest contribution of this study, practical suggestions are appointed that can serve as support for suitable pedagogical actions for that aim.

Key-words: reading, infantile poetry, self-knowledge, phonological conscience, literacy

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 Ilustração 1 – Capa da obra: MEIRELES, Cecília. <i>Ou isto ou aquilo</i> . Ilustrações de Eleonora Affonso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.....	78
2 Ilustração 2 – Capa da obra: MEIRELES, Cecília. <i>Ou isto ou aquilo</i> . Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.....	78
3 Quadro 1 – Listagem dos poemas utilizados na pesquisa .....	80
4 Quadro 2 – Dados obtidos durante a fase de amostragem.....	81
5 Quadro 3 – Exemplos de produções em cada hipótese de escrita .....	87
6 Quadro 4 – Brincadeiras com a linguagem .....	92
7 Figura 1 – Escores medianos no pré e pós-testes por grupo .....	112
8 Figura 2 – Gráficos de dispersão do escore CONFIAS no pré e no pós por grupo .....	113
9 Figura 3 – Nível de leitura no pós-teste em ambos os grupos .....	122
10 Ilustração 3 – Escrita de um aluno ao término da pesquisa .....	131

## **LISTA DE TABELAS**

1 Teste de Wilcoxon para avaliar a evolução pré-pós (Controle) .....	111
2 Teste de Wilcoxon para avaliar a evolução pré-pós (Experimental) .....	111
3 Nível de leitura por grupo (pré-teste) .....	121
4 Nível de leitura por grupo (pós-teste) .....	121
5 Evolução do nível de leitura CONTROLE .....	123
6 Evolução do nível de leitura EXPERIMENTAL.....	123

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....	19
1.1 Poesia e infância .....	19
1.1.1 A necessidade da arte .....	19
1.1.2 Poema e linguagem poética .....	23
1.1.3 O (auto)conhecimento poético .....	26
1.1.4 A relação materno-infantil: o ritmo corporal .....	29
1.1.5 Criança, poesia e brincadeira .....	32
1.2 Leitura .....	38
1.2.1 A arte de ler .....	40
1.2.2 Leitura: do social ao prazer pessoal .....	42
1.2.3 O leitor infantil e a necessidade de mágica .....	47
1.2.4 Escola e leitura de poesia .....	52
1.2.5 A mediação do professor no processo da leitura .....	54
1.3 Poesia: autoconhecimento e consciência fonológica .....	58
1.3.1 A poesia e a busca pela compreensão de nós mesmos .....	58
1.3.2 O som na poesia .....	61
1.3.3 A natureza e a importância da consciência fonológica .....	64
1.3.4 Pesquisas sobre consciência fonológica .....	69
1.3.5 O autoconhecimento e a consciência fonológica: uma abordagem através da poesia .....	71

2 MÉTODO .....	74
2.1 Objetivos .....	75
2.2 Hipóteses .....	75
2.3 População e amostra .....	76
2.4 Poemas .....	77
2.5 Descrição dos instrumentos .....	80
2.5.1 Instrumentos de amostragem: descrição e aplicação .....	80
2.5.1.1 Levantamento e computação dos dados obtidos na amostragem .....	81
2.5.2 Instrumentos da pesquisa: descrição e aplicação .....	83
2.5.2.1 Sondagem .....	83
2.5.2.2 Pré-testes .....	83
2.5.2.3 A mediação com o grupo experimental .....	88
2.5.2.4 Pós-testes .....	98
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	99
3.1 Autoconhecimento .....	101
3.1.1 Descrição dos resultados e avaliação da primeira hipótese .....	101
3.1.2 Discussão dos resultados relativos à primeira hipótese .....	102
3.2 Consciência fonológica .....	110
3.2.1 Descrição dos resultados e avaliação da segunda hipótese .....	110
3.2.2 Discussão dos resultados relativos à segunda hipótese .....	114
3.3 Leitura .....	120
3.3.1 Descrição dos resultados e avaliação da terceira hipótese .....	120
3.3.2 Discussão dos resultados relativos à terceira hipótese .....	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
REFERÊNCIAS .....	139
ANEXOS .....	148
(não disponíveis em formato digital)	
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa .....	149
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	150
ANEXO C - Roteiro para entrevista com a professora titular e alunos .....	153
ANEXO D - Roteiro para entrevista com a equipe diretiva da escola .....	155
ANEXO E - Exemplo de abordagem de poema pela apostila utilizada na escola .....	158
ANEXO F - Poema utilizado no pré-teste de leitura .....	159
ANEXO G - Níveis de leitura .....	160
ANEXO H - Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS .....	161
ANEXO I - Roteiro piloto .....	163
ANEXO J - Registro de empréstimo do livro <i>Ou isto ou aquilo</i> .....	170
ANEXO K - Roteiro 1 – Colar de Carolina .....	171
ANEXO L - Roteiro 2 – Ou isto ou aquilo .....	178
ANEXO M - Roteiro 3 – A bailarina .....	186
ANEXO N - Roteiro 4 – Jogo de bola .....	191
ANEXO O - Roteiro 5 – Uma palmada bem dada .....	197
ANEXO P - Roteiro 6 – Leilão de jardim .....	202
ANEXO Q - Roteiro 7 – O menino azul .....	206
ANEXO R - Roteiro 8 - Bolhas .....	211
ANEXO S - Roteiro 9 – A chácara do Chico Bolacha .....	216
ANEXO T - Roteiro 10 – A língua do nhem .....	223
ANEXO U - Roteiro 11 – O vestido de Laura .....	228
ANEXO V - Roteiro 12 – O último andar .....	235
ANEXO W - Roteiro encontro final .....	242

## INTRODUÇÃO

*... parece não haver razão para a tentativa de apartar os problemas literários da Lingüística geral.*

Hollander apud Jakobson, 1969, p. 161-2

Sempre gostei muito do livro de Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, principalmente do poema de mesmo título. Ainda hoje me lembro daquela edição, em capa dura, com a ilustração de uma menina exuberante, que tinha na biblioteca da escola onde estudei. Para mim, a edição em que li um livro pela primeira vez continua a ser, para o resto da vida, a original. Depois, um pouco maior, eu escolhi essa mesma poesia para declamar numa certa aula de literatura. Um texto se torna diferente a cada vez que o lemos. Ainda agora sei o texto de cor. Ele trata das escolhas. Aliás, ler aquele livro foi uma escolha. A poeta parece falar para uma criança, mas todos sabemos que as escolhas ficam ainda piores quando a gente cresce. Ou não? Talvez as escolhas da hora sejam sempre as piores. Por exemplo, nesse momento, da escritura da dissertação, eu tenho que escolher uma área, um tema, uma linha de pesquisa. Qual área? Esta ou aquela? Qual tema? Sempre temos um leque de possibilidades à nossa frente. Como saber qual a melhor eleição? Será esta ou aquela?

Não é fácil. Talvez, por causa do meu encanto pelo texto poético e pelo fato de o título do livro tratar exatamente da dúvida, não sei se por isto ou por aquilo, mas penso que o texto já estava escolhido: *Ou isto ou aquilo*. A leitura sistemática não ajuda muito, neste caso. Os melhores guias são nossos caprichos de leitor, confiança no prazer e fé no acaso. A própria poeta

termina sem saber o que é melhor, eu também não sei. A dúvida existe, mesmo na certeza (a certeza não é absoluta). Entretanto, é preciso fazer opções. Fazemos sempre. Com as escolhas, os riscos e as conseqüências. Aliás, o que me intriga nessa obra é justamente a necessidade que temos de optar entre possibilidades e, nessa opção, excluir a que não foi contemplada. Como se fôssemos uma coisa ou outra.

Ao optar por cursar o Programa de Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, tinha que optar também por uma linha de pesquisa. Obviamente, minha inclinação é para a literatura e para a poesia. No entanto, a partir da área de concentração em Leitura e Cognição, como o referido curso apresenta um caráter transdisciplinar, apareceu a oportunidade de abordar a poesia com um pé em cada linha de pesquisa, “Texto, subjetividade e memória” e “Processos cognitivos e textualidade”. Dessa forma, o presente trabalho tenta articular a leitura da poesia a processos cognitivos como atividade reelaboradora e integradora na construção de sentido através dos vínculos com o autoconhecimento. Nesse caso, aproximar literatura e lingüística através da poesia me pareceu bastante harmônico e equilibrado, considerando a complexidade que caracteriza a leitura.

Feita esta rápida apresentação sobre meu envolvimento com a poesia, fica registrada a minha satisfação com este trabalho, que pretende despertar o interesse adormecido pela forma de saber na unidade de todas as coisas. Assim, a poesia mostra-se como uma moeda com dois lados importantes. Não se trata de um ou-isto-ou-aquilo, mas de um tanto-isto-quanto-aquilo.

Essa tradicional dicotomia entre a lingüística e a literatura priva aquele que se encontra em qualquer um dos lados de uma visão mais abrangente do pensamento humano e da experiência que uma contribuição de ambas as abordagens poderia oferecer. O relevante não são as diferenças, mas as aproximações entre esses dois domínios. Aproximação que passo a registrar também formalmente, a partir de agora, pela pluralização da pessoa do discurso.

Justificamos a opção por uma pesquisa experimental porque temos a preocupação de verificar como a leitura desse gênero textual – o poema – contribui para o desenvolvimento do

processo de aprendizagem da leitura, especialmente quando o leitor está em fase inicial de aprendizagem da leitura.

No entanto, sabemos que conduzir uma pesquisa fundada na experiência que só se concretiza com a participação das crianças, que vai abordar o autoconhecimento e a sensibilidade, e, portanto, escapa ao controle externo, no qual quase nada valem perspectivas de medidas, é um móvel de insegurança, é arriscar-se. No entanto, é preciso arriscar-se. Parafraseando Barthes (2004), isso é pesquisar: a idade em que se ensina o que não se sabe. Julgamos estar experimentando o ensino da literatura enquanto procedimento pedagógico, que possa subsidiar e qualificar o trabalho dos professores, no intuito de alcançar o melhor desempenho dos alunos em relação à leitura. Sabemos que, dentre as tarefas da escola, a formação de leitores é uma das primeiras e das mais importantes.

Conhecemos também vários estudos que apontam a importância da literatura para auxiliar a escola no cumprimento dessa tarefa pedagógica. Também compreendemos que, principalmente na fase em que o leitor emerge, quando criança, é a poesia que mais dialoga com sua forma de perceber o mundo, pela brincadeira com a linguagem, com a sonoridade, com o ritmo.

Por outro lado, sabemos, a partir das últimas pesquisas, dos números sobre analfabetismo<sup>1</sup>. Em outro sentido, mas nesse contexto da alfabetização, estudos recentes sobre aprendizagem da leitura e da escrita indicam que a consciência fonológica pode contribuir para o melhor desempenho justamente nessas competências.

Então, parece naturalmente possível unir em torno da poesia dois aspectos, autoconhecimento e consciência fonológica, que, juntos, podem potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita pela via da brincadeira com o som. O primeiro, por ser mais inconsciente, interno e, por isso mesmo ajudar o leitor infantil a responder a suas inquietações na busca do conhecimento de si e o segundo, por influenciar diretamente sobre o plano fonológico da

---

<sup>1</sup> De acordo com os dados do V Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2005), sobre habilidades de leitura e escrita, apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Conforme pesquisa efetuada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2001, 59% dos alunos brasileiros de 4ª série do Ensino Fundamental têm profundas dificuldades no quesito leitura. Foram classificados em estágios muito crítico e crítico. Isso significa dizer que não foram alfabetizados adequadamente.

linguagem, auxilia a criança na decodificação. Dessa forma, entendemos a leitura como decodificação, mas para além dela.

Quando a literatura aparece em sala de aula, é o gênero narrativo que impera. Essa ausência do texto poético mostra que apesar de sabermos sobre a importância da poesia, esse tipo de composição ainda é pouco difundido. Nesse sentido, a falta de propostas parece piorar ainda mais a situação porque muitos professores reconhecem a importância de abrir as portas da escola para a poesia, mas não sabem como fazer. Em outros momentos, a poesia aparece ou como um texto doutrinário de qualidade duvidosa ou o texto selecionado é de boa qualidade, mas a abordagem o utiliza como pretexto para outros ensinamentos.

Provavelmente, nesse caso, considerando a potencialidade do texto poético enquanto conteúdo e forma, as últimas pesquisas numa ou noutra área e a carência de abordagens, é oportuno e urgente articular conhecimentos oriundos das duas áreas, com auxílio de outras, no sentido de auxiliar a aprendizagem da leitura.

A partir de uma investigação experimental com 24 (vinte e quatro) crianças de primeira série, assumimos como objetivo analisar o processo e os efeitos da leitura do texto poético sobre o autoconhecimento e o desenvolvimento da consciência fonológica na fase inicial de aprendizagem da leitura. Para isso, propusemos a leitura de poemas da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (2002), a partir da exploração dos textos em três etapas, baseadas na obra de Juracy Saraiva (2001). As crianças da turma foram divididas em dois grupos, experimental e controle, sendo que inicialmente só as doze crianças do grupo experimental foram envolvidas com o desenvolvimento dos roteiros. Os dois grupos foram avaliados, antes e depois dos encontros com os poemas, em relação à leitura, escrita e consciência fonológica.

Ao formularmos o objetivo geral da nossa investigação, percebemos que fazer um recorte teórico não seria nada fácil. O que estamos propondo é bastante complexo e precisamos reunir idéias de vários estudiosos que orientem a nossa abordagem em relação à leitura de poesia. O trabalho está estruturado em três capítulos: as considerações teóricas; o método; a análise e discussão dos resultados, além das considerações finais e dos anexos.

No primeiro capítulo, destinado à fundamentação teórica, apresentamos estudos que vão ao encontro dos interesses dessa investigação. Assim, realizamos uma retomada dos estudos sobre poesia e infância. A necessidade da arte como uma possibilidade de autoconhecimento e constituição de nós mesmos é abordada principalmente a partir dos estudos de Ernst Fischer e Antônio Cândido. Octavio Paz e Howard Gardner contribuem para a exploração da linguagem poética. Edgar Morin, Johannes Hessen, José de Moraes, Rildo Cosson e Alfredo Bosi são teóricos que elucidam aspectos do conhecimento poético. Gaston Bachelard, Glória Kirinus e Verden-Zoller fundamentam nossas primeiras relações de conhecimento com o mundo: a relação do ritmo corporal entre mãe e bebê. Sobre a ligação entre criança e poesia pelo viés do jogo, utilizamos as noções de Huizinga.

Em relação à leitura, segundo ponto importante explorado na fundamentação teórica, evidenciamos o seu papel iniciado na escola, mas não fechado nela. Por isso, entendemos a leitura como decodificação, mas para além dela. Juracy Saraiva, Maria da Glória Bordini, Marisa Lajolo, Paulo Freire, Ângela Kleiman, Jorge Larrosa, Vera Teixeira de Aguiar, Bruno Bettelheim, Lev Semenovitch Vygotsky, Jean Piaget, Regina Zilberman e Magda Soares são os estudiosos que contribuem para traçarmos um marco teórico sobre essa atividade que tem sido colocada no centro das atenções de várias áreas.

Considerando a possibilidade de interação entre autoconhecimento e consciência fonológica, a terceira seção, ainda dentro da fundamentação teórica, traz estudos de Ana Maria Lisboa de Mello e Felipe Alliende, além de outros já citados. Enfatizando o extrato sonoro mostrado com clareza na poesia infantil, chamamos a atenção para as idéias de Iuri Lotman e Ezra Pound. A natureza e a importância da consciência fonológica é abordada trazendo discussões de Adams e Byrne, Alves, Freitas, Moojen e Cardoso-Martins, além de outros.

Fundamentada na base teórica exposta anteriormente, propomo-nos à articulação dos vários aspectos envolvidos na leitura da poesia, através de uma proposição pedagógica, plano que é descrito no capítulo dois. Assim, o segundo capítulo, onde explicitamos aspectos da parte experimental, expõe os objetivos, as hipóteses, a população e amostra e a descrição dos

instrumentos de amostragem e de coleta de dados. A presente investigação realiza-se a partir de pré-teste, aplicação da proposta e pós-teste.

O capítulo três retoma os dois primeiros capítulos na medida em que apresenta a análise e a discussão dos resultados da parte experimental à luz da teoria exposta inicialmente. Por isso, distribuimos esse capítulo em três pontos principais, retomando os aspectos teóricos, quais sejam autoconhecimento, desenvolvimento da consciência fonológica e leitura. Estes três aspectos são, basicamente, os fundamentais da nossa investigação e dizem respeito às hipóteses que tínhamos sobre a leitura de poesia na fase da alfabetização. Sobre cada um, realizamos a descrição e a avaliação da hipótese correspondente e posterior discussão dos resultados. É importante evidenciar que, para contemplar as duas principais áreas envolvidas, foi necessário envolver aspectos qualitativos e quantitativos.

Nas considerações finais, parece que os resultados desta pesquisa sugerem um papel importante para a lingüística, para a literatura e para a educação, já que possuem relação direta com a aquisição da linguagem e com o processo de letramento. Este estudo procura superar a histórica polarização entre processos sintéticos e analíticos em relação às discussões sobre alfabetização escolar, que, geralmente, são polemizadas em debates sobre a eficácia de métodos globais frente a métodos fônicos. A complexidade da poesia e a forma de abordagem aqui proposta provavelmente é outro caminho, um caminho para alfabetizar letrando. Nessa direção, voltando à epígrafe dessa introdução, realmente não há motivos para apartar saberes, mas há razões de sobra para aliar conhecimentos. Morin destaca que

[...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36)

Nesse sentido, a visão colocada neste trabalho busca o diálogo com o outro, ocasião propícia para uma prática discursiva mais aberta. Este espaço para a poesia cria traços para uma abordagem que ocupa um entre-lugar, fecundo em diferentes olhares.

## **1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Este capítulo destina-se à revisão da literatura sobre poesia e infância, autoconhecimento, leitura e consciência fonológica, com o plano de entrelaçar algumas considerações teóricas, relacionando-as fundamentalmente ao espaço escolar.

### **1.1 Poesia e infância**

*Em nós, ainda em nós, sempre em nós,  
a infância é um estado de alma.*

Bachelard, 1988, p. 125

#### **1.1.1 A necessidade da arte**

Vivemos rodeados de poesia. Há poesia nas coisas que nos emocionam quando olhamos, tocamos, cheiramos, ouvimos ou provamos. Um pôr-do-sol, uma lua cheia, a chuva, a noite ou o dia são coisas bonitas, poesia para nossos olhos. Para descobrir estas belezas, no entanto, é preciso, como aconselha a poeta Roseana Murray (1999), desamarrar o olhar e deixar que ele se derrame sobre todas as coisas belas porque o mundo é sempre novo. Os sentimentos mexem, dirigem e mudam nossa vida. Pode haver poesia no amor, na dor, na saudade, na esperança e em tantos outros momentos em que sentimos a vida pulsar. Quando a arte sensibiliza e mexe com nosso interior, aí também temos poesia.

Observando as origens da arte, verificamos que sua função inicial mudou e novas funções passaram a existir. Na verdade, a razão de ser da arte é condicionada pelo tempo histórico e, por

isso, dificilmente permanece a mesma. As manifestações artísticas representam a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Ao mesmo tempo, a arte dá forma artística aos conflitos e às paixões do homem. Ou seja, de acordo com Fischer (2002), a arte tem um poder de se sobrepor ao momento histórico e exercer um fascínio permanente. Assim, histórias como as de Prometeu, trazendo o fogo para a terra, e Ulisses, voltando para casa em meio a mil aventuras, são criações que, mesmo distantes no tempo, mantêm, para nós, a sua força original (que tiveram), permanecendo sempre e de modo significativo.

Em meio às lutas de classes, há um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento do gênero humano. Nesse sentido, a arte é um elemento da nossa cultura que, por excelência, age constante e profundamente em nós, ou seja:

Quanto mais chegamos a conhecer trabalhos de arte há muito esquecidos e perdidos, tanto mais claramente enxergamos, apesar da variedade deles, seus elementos contínuos e comuns. São fragmentos que se acrescentam a outros fragmentos para irem compondo a humanidade. (FISCHER, 2002, p. 19)

Sobre esse aspecto, Carse (2002) também ressalta que a nossa vida é, na realidade, o desenrolar de uma história e, desse modo, ajuda-nos a compreender onde nos situamos nela. Ainda, segundo o mesmo pensador, “não há como alcançar autoconhecimento sem maior intimidade com os outros” (CARSE, 2002, p.235).

Assim, tanto Fischer quanto Carse mostram a necessidade da arte como um meio para o autoconhecimento através do espaço e do tempo que ela cria para o encontro conosco mesmo e com os outros, uma vez que “somos membros de uma grande congregação de pessoas cujos atos passados nos afetaram e de pessoas que serão afetadas por nossos atos no futuro” (CARSE, 2002, p. 235).

Atualmente, à medida que a vida do homem vai se tornando mais complexa, mecanizada e mais dividida, “esquecida do espírito coletivo que completa uns homens nos outros” (FISCHER, 2002, p. 8), parece que a função da arte é refundir esse homem e incitá-lo à permanente escalada de si mesmo, se é que é possível resumir assim. Independente de qual tenha sido a função da arte

e quais os novos papéis assumidos, o fato é que ela normalmente acompanha esse esforço do homem ir se construindo através dos tempos. Fischer (2002) reconhece que há alguma coisa na arte que expressa uma verdade permanente. É essa coisa, referida por Fischer, que nos possibilita comover-nos com pinturas pré-históricas e antiqüíssimas canções que ainda hoje nos proporcionam um prazer artístico e valem, em certos aspectos, como norma e modelo insuperáveis. Assim, “trata-se de uma idéia que sugere, também, que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária” (FISCHER, 2002, p. 11). É justamente nessa linha de pensamento que nasce esta pesquisa, com base na convicção de que a poesia, enquanto uma possibilidade de manifestação da arte, tem sido, é e será sempre necessária. Aí nos perguntamos: necessária para quê?

Atentando para aqueles que usufruem e não para os que criam, tendemos a considerar natural que pessoas ouçam música, vão ao teatro, ao cinema, leiam romances e poemas. Por quê? O que buscam as pessoas nessas manifestações? Distração, divertimento, relaxamento? É instigante, no mínimo, pensar por que distrai e relaxa o mergulhar na vida dos outros. Que estranho divertimento é esse? Fischer (2002), ao supor que alguém pudesse responder aos questionamentos, dizendo que almejamos escapar de nossa existência insatisfatória para outra mais rica, logo sugere outro questionamento: “por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas?” (FISCHER, 2002, p. 12).

É possível, então, que o homem queira, ou precise, ser mais do que apenas ele mesmo. É como se nós nos buscássemos também nos outros. Queremos ser mais completos, não bastamos individualmente, queremos ser sujeitos em construção com os outros. Parece que um mundo com mais significação passa necessariamente pelo “relacionar-[nos] com alguma coisa mais do que o ‘Eu’, alguma coisa que, sendo exterior a [nós] mesmos, não deixe de ser-[nos] essencial” (FISCHER, 2002, p. 13).

Ora, essa necessidade é, de certa maneira, suprida também pela arte, que se configura como um caminho do indivíduo para a plenitude, que, por sua vez, pode ser atingida, de acordo com Fischer (2002), se nos apoderarmos das experiências alheias que potencialmente nos

concernem, que poderiam ser nossas. O que sentimos como “nosso” inclui tudo aquilo que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é, portanto, o meio indispensável para essa união conosco mesmo; reflete, conforme Fischer (2002, p. 13), “a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias”.

Para Candido (1995), a literatura é uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade. Conforme o teórico, a fruição da literatura intensifica nossa humanidade porque dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, nos organizando e nos libertando do caos. Nesse sentido, a literatura direciona-se a um papel humanizador.

Até aqui, examinamos a noção de arte pelo viés da identificação de quem a recebe. No entanto, Fischer (2002) também aponta para a possibilidade de que o observador não se identifique com o que está sendo representado e esclarece que a tensão e a contradição são inerentes à arte. Aliás, do ponto de vista do artista, a arte também reúne tanto emoção quanto objetividade.

Fischer ressalta a qualidade libertadora e questionadora da arte. Para o teórico, a arte desestabiliza o espectador para que ele seja levado a algo mais produtivo do que a mera observação, seja levado a pensar. “A obra de arte deve apoderar-se da platéia não através da identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão” (FISCHER, 2002, p. 15).

Esse elemento mágico é inerente à arte, conforme Fischer (2002). Em sua origem, a arte foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas em uma forma primitiva de magia. No entanto, esse papel mágico da arte foi gradualmente cedendo lugar ao papel de esclarecimento das relações sociais. Em uma sociedade que exige reconhecimento preciso e consciência global diversificada, as formas rígidas dos tempos primitivos são rompidas e chega-se a formas abertas, à liberdade formal. Algumas vezes, conforme o estágio alcançado pela sociedade, predominará a sugestão mágica ou a racionalidade. Contudo, independente da predominância de um dos dois elementos, Fischer (2002, p. 19) ressalta que “sua função [a da arte] concerne sempre ao homem *total*,

capacita o ‘Eu’ a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser”.

Se, como pudemos perceber, em sua origem a arte oferecia predominantemente o elemento mágico e, gradativamente, foi incitando uma classe destinada a transformar o mundo à ação, é também verdade que esse resíduo mágico foi preservado como próprio da arte, tendo em vista que “sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte” (FISCHER, 2002, p. 20).

Podemos dizer, então, que a arte tem fundamentalmente este elemento encantador e fascinante que podemos chamar de poesia. Há poesia em todas as obras de arte: no desenho, na pintura, na fotografia, na dança, no teatro, no cinema, no canto ou nos sons harmoniosos de um instrumento. Poesia feita com palavras é outra possibilidade artística. É literatura, arte da palavra. Com versos e estrofes ou com palavras dispostas de modo criativo, temos um poema. Na literatura, a poesia está nas palavras bem usadas, na musicalidade, no que o autor nos diz e como diz. Sobre o poema e a especificidade da linguagem nesse tipo de manifestação da arte trataremos no ponto seguinte.

### **1.1.2 Poema e linguagem poética**

Se a poesia está mais na força, na beleza, na música e no apelo das palavras, o poema é, por excelência, a disposição criativa das palavras. Precisamos delinear algumas idéias a respeito do que seja poema e poesia, mesmo sabendo que

classificar não é entender. E menos ainda compreender. Como todas as classificações, as nomenclaturas são instrumentos de trabalho. No entanto, são instrumentos que se tornam inúteis quando queremos empregá-los para tarefas mais sutis do que a simples ordenação externa (PAZ, 1982, p.17).

Contrariando o título de um poema de Cecília Meireles (2002, p. 38-39), “Ou isto ou aquilo”, a poesia não é nem isto, nem aquilo, pois não está para ser definida, dado seu caráter inefável, se considerarmos seu significado mais puro. Segundo Octavio Paz (1982, p. 15), “a atividade poética é revolucionária por natureza: é pão dos eleitos e alimento maldito; isola e une;

experiência e intuição; filha do acaso e fruto do cálculo”. A poesia está para ser experimentada. Assim, a experiência do poema, sua recriação através da leitura ou da recitação, nos revelará o que é poesia. Quando lemos um poema, estamos à procura de algo. E não é incrível que o encontremos, pois, como salienta Paz, já trazíamos esse algo dentro de nós.

De acordo com Del Pino (1976, p. 48), dentre os sentidos da palavra “poesia”, o que será adotado aqui é aquele que a considera como “qualidade que caracteriza os bons versos ou como caráter que comove ou eleva a alma”. O verso, por sua vez, é o elemento formal, que pode ser caracterizado pela métrica e pelo ritmo. O poema é, então, a soma de poesia e verso. Enquanto a poesia é o transcendente; o verso é a estrutura, a forma. Ou ainda, como declara Octavio Paz (1982, p. 16-7):

Quando – passivo ou ativo, acordado ou sonâmbulo – o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de algo radicalmente distinto: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente.

Da mesma forma, Jorge Guillen (1972, p. 7) afirma: “Não partamos de poesia, termo indefinível. Digamos poema como diríamos quadro, estátua”<sup>2</sup>.

No entanto, apesar de haver, nos estudos teóricos sobre literatura, uma distinção entre poesia e poema, nesse trabalho não faremos tal distinção conceitual porque estamos percebendo, ao abordarmos a obra de Cecília Meireles, o poema como poético e a poesia como qualidade intrínseca aos poemas. Por isso, utilizaremos ora “poesia” ora “poema” para tratar dos textos referentes ao gênero poético e às produções poéticas da obra *Ou isto ou aquilo*.

Segundo Paz (1982), cada poema é um objeto único, criado por uma técnica que morre no instante da criação e que, por isso, não é transmissível, já que é feita de invenção, que só serve para o criador. Assim os poemas selecionados, objetos do presente estudo, constituem exemplares isolados, que não se repetirão. Por esse motivo, também a elaboração dos roteiros depende principalmente da materialidade sobre a qual o texto é composto: o aspecto formal, atentando para a estrutura do poema, seus aspectos fonológicos e fonéticos e sua concepção visual.

<sup>2</sup> No partamos de “poesia”, término indefinible. Digamos “poema” como diríamos “cuadro”, “estatua”.

Sabemos, então, que o poema é o setor tradicionalmente ultravalorizado da criação verbal artística. Howard Gardner (1994), inclusive, considera o poeta como usuário da linguagem por excelência. Nesse sentido, o que mais caracteriza a linguagem poética é a maneira como as palavras são organizadas e a energia que elas carregam.

De acordo com Paz (1982), o poeta é servo das palavras que faz a linguagem recuperar seu estado original. Em seu estado primeiro, a palavra tem a possibilidade de significar duas ou mais coisas ao mesmo tempo. O poeta, então, liberta a palavra. Finalmente, esta mostra toda a sua profundidade e sentido.

Diferentemente da linguagem de uso prático, na poesia há uma recriação do significado das palavras, pois elas são empregadas num contexto diferente do convencional. A linguagem comum é desvelada ou transfigurada pelo poeta. Daí a originalidade que gera, como bem salientou Paz (1982, p. 53), uma “resistência irritante” para o leitor, que precisa, de certa forma, refazer o caminho do poeta.

A palavra, no poema, encarna algo que a transcende e a ultrapassa. Sem deixar de ser o que é, ritmo, som, cor, significado, ela ainda é algo mais, é imagem. Essa característica transforma o poema numa forma especial de comunicação. Por isso, podemos dizer que, além de ser sentido e transmissão de sentido, o poema excede o limite da linguagem. Não é de admirar que raras vezes o poema é compreendido logo na primeira leitura. Aliás, Paz (1982) ressalta que todo poema oferece certas dificuldades iniciais. Dificuldade que reside em sua novidade. O poeta, em pouco espaço, resume sua visão de mundo e a transmite com impacto ao leitor. Na poesia, a utilização da linguagem não tem uma intenção prática ou objetiva. No entanto, há também conhecimento sendo transmitido porque a poesia, enquanto arte da palavra, é uma forma de conhecer e intervir sobre a realidade.

### **1.1.3 O (auto)conhecimento poético**

A poesia é, pelos motivos já comentados, um dos caminhos que pode levar as pessoas à conscientização de si mesmas em relação ao mundo. Para Edgar Morin (2002, [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar\\_morin.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar_morin.htm)),

o papel da escola passa pela porta do conhecimento. É ajudar o ser que está em formação a viver, a encarar a vida. Eu acho que o papel da escola é nos ensinar quem somos nós; nos situar como seres humanos; nos situar na condição humana diante do mundo, diante da vida; nos situar na sociedade; é fazer conhecermos a nós mesmos. E eu acho que a literatura tem o seu papel.

Considerando esse papel da literatura de fazer-nos conhecer a nós mesmos, aludido por Morin, podemos nos questionar sobre que tipo de conhecimento é esse relacionado ao texto poético, por exemplo. Compreendemos que se trata de um tipo especial de cognição, que difere do conhecimento mediato e discursivo. De acordo com Hessen (1999), que reconhece a existência de um conhecimento imediato, o conhecimento intuitivo dá-se pelo olhar, sendo sua característica maior a de que o objeto é imediatamente apreendido, como ocorre de forma mais notável na visão. Para o teórico, a intuição pode ser de vários tipos: racional, emocional e volitiva, fundamentando-se na estrutura psíquica do homem.

Admitir ou não a existência de outro tipo de conhecimento, além do racional e discursivo, aponta para a concepção que temos acerca do homem, sobretudo de como se pensa a respeito da essência do ser humano. Hessen (1999) ressalta que quem vê o homem como um ser exclusivamente teórico, cuja função é pensar, irá reconhecer apenas o conhecimento racional como válido. Quem desloca o centro de gravidade do ser humano mais para o lado do sentimento e da vontade, estará inclinado a reconhecer um outro tipo de apreensão do objeto. Nesse caso, estamos convencidos de que aos múltiplos aspectos da realidade, corresponde também uma multiplicidade de funções do conhecimento. “Quem [...] se mantém sintonizado com a realidade concreta da vida, logo se convence de que o verdadeiro centro de gravidade do ser humano não está nas forças intelectuais, mas nas emocionais e volitivas” (HESSEN, 1999, p. 109-110). Dessa forma, se considerarmos a vida como um jogo de forças - não descartando a importância da força do intelecto - são as do sentimento e da vontade que parecem ser as dominantes.

Sobre esse aspecto, Morais (1992) também enfatiza sua convicção de que a sensibilidade está em primeiro plano em relação à inteligência. Para o teórico, o elemento fundamental da vida é a vontade, e vontade é sentimento. Para Vygotsky, igualmente

o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘por que’ de nossa análise do pensamento (VYGOTSKY, 2005, p. 187).

Dessa forma, o humano se faz mais e mais humano conforme conjuga sensibilidade e inteligência. Daí decorre que o conhecimento precisa ser consequência da vontade de conhecer, da emoção e do condicionamento dos nossos desejos mais profundos. “A arte não é ornamento de sociedades esnobes, mas mergulho no autoconhecimento” (MORAIS, 1992, p. 83).

Cosson (2006) corrobora esta posição a respeito do conhecimento sobre nós mesmos, inserindo a literatura nesse processo. Para o estudioso, através do texto literário temos a possibilidade de encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17). É como se incorporássemos o outro sem renúncia da nossa própria identidade porque no exercício da literatura, leitura ou escritura, podemos ser outros, viver como outros, rompendo com os limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. Nesse sentido, interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia, foco desta pesquisa.

A vivência do literário não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como vivenciar essa experiência. Ou seja, a palavra feita matéria na poesia é processo formativo tanto da linguagem quanto do leitor, conforme Cosson (2006). A leitura nos fala de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, “assim como nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17). Antoine Compagnon é outro teórico que aborda a importância da leitura literária para a identificação e projeção do leitor, que aplica o que ele encontra no texto à sua própria situação. De acordo com o estudioso,

o leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro. (COMPAGNON, 1999, p. 144)

Isso só acontece porque o texto literário concede ao leitor um espaço, liberdade. Deste modo, a literatura constitui-se como via de constituição do sujeito. Um exemplo disso está nos versos “Queria ser uma romã/ ou um cais cheio de estrelas/ sem este corte ao meio./ Uma coisa inteira.”, de Neide Archanjo (ARCHANJO, 1994, p.61). Este poema poderia ter sido escrito por qualquer ser humano, dada a consciência da nossa incompletude e a constante busca do preenchimento dessa falta. Essa subjetivação, sistema de relações, pode ocorrer, entre outras possibilidades, através do ler. Desse modo, as leituras que realizamos vão se colando ao que somos e, aos poucos, vamos nos construindo também por intermédio do que lemos. A cada leitura, nos transformamos de algum modo. Entretanto, nem sempre damos por essas mudanças. Elas simplesmente ocorrem e, de repente, nos deparamos diferentes, nem melhor, nem pior: mudados.

É próprio da condição humana esse deslocamento, equilíbrio e desequilíbrio, empenho em responder às perguntas nem sempre bem formuladas. É a insatisfação com os limites, o desejo de plenitude e essa busca de sermos uma coisa inteira que nos movimentam. E, nesse contexto, as experiências de leitura configuram-se como possibilidades de irmos nos construindo enquanto sujeitos.

De qualquer forma, quando falamos em arte, independente do nome dado ao tipo de conhecimento envolvido, parece que os teóricos a apontam como sendo uma via de autoconhecimento do homem. “O que nos leva a sondar o *ser* da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos” (BOSI, 1999, p. 8).

Essa busca incessante de responder às questões voltadas para quem realmente somos tem sua origem no começo da vida, encontrando no ritmo e no som a primeira fonte de aprendizagem poética de contato com o mundo, aspecto que abordaremos no tópico seguinte.

#### 1.1.4 A relação materno-infantil: o ritmo corporal

Ainda no ventre materno, a criança já vive num ritmo de movimentos recorrentes: ritmo cardíaco, respiração, movimentos e vibrações da voz da mãe. Protegida e segura, na condição de embrião, cresce desenvolvendo seus próprios ritmos corporais em dueto com os da mãe, que o contém e o alimenta em seu útero.

Dessa forma, o ritmo corporal, na íntima relação que acontece entre mãe e filho, é a base da qual surge a consciência humana, que passa pelo desenvolvimento da consciência corporal e do conhecimento do corpo, no processo de constituição do Eu. Conforme Verden-Zoller (2004), após a íntima relação no útero entre o bebê que cresce e sua mãe, o processo inicial mais importante para o desenvolvimento da consciência humana ocorre na musicalidade elementar dos ritmos corporais vibratórios e sonoros da relação materno-infantil, enquanto a mãe dá de mamar, acaricia, embala, fala, acalanta e balança o berço do recém-nascido.

Kirinus corrobora esta idéia, destacando o ritmo corporal na relação materno-infantil, e descreve o relacionamento mãe-filho através das cantigas de ninar como um “momento-processo inicial e especial, um desses cacos de espelho quebrado do *composé* poético do ser humano” (KIRINUS, 1998, p. 23). A criança está envolvida, desde o início da vida, em toda uma carga sonora ricamente permeada de ritmo e de melodia. Ela os ouve, através dos primeiros cantos poéticos, rimas e estribilhos emitidos pela mãe num tom de alto grau afetivo.

Nesse sentido, “o som é um dos elementos primeiros e fundamentais ainda da época fetal. Ou seja, o feto responde aos sons. Não pelo ouvido, mas por uma situação vibracional gestáltica” (BENZON apud KIRINUS, 1998, p. 24). Por isso, podemos dizer que o som é um dos estímulos mais primitivos do homem. “O ritmo não é medida, nem algo que está fora de nós; somos nós mesmos que nos transformamos em ritmo e rumamos para algo” (PAZ, 1982, p. 70).

Ao nascer, portanto, a criança sabe o que é ritmo. Durante nove meses ouviu as batidas de um coração. Escutou também a velocidade das correntes sangüíneas e a respiração compassada. Todos sabemos que o ritmo é básico na poesia. E também as palavras. A criança aprende muito

cedo, através delas, a dar um sentido ao mundo. Antes de dominar o código escrito, a criança canta, experimenta ritmos, brinca com canções de ninar, brincos, mnemônias, trava-línguas, parlendas e cantigas de roda. Já de início, fica evidente, então, a íntima relação das pessoas, enquanto crianças, com a poesia. De acordo com Bachelard (1988, p. 95-96), essa infância dura para sempre no ser humano já que “uma infância potencial habita em nós”. Aliás, de acordo com o teórico, é justamente essa infância que permanece como uma simpatia de abertura para a vida e permite-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira. Desse modo, esse ser poético atravessaria sem envelhecer todas as idades do ser humano, da infância à velhice.

Entre mãe e filho, cria-se, pois, um contato sonoro em que a mãe não é provedora apenas do alimento e das atenções próprias da infância, mas igualmente de um significativo repertório de sons, nuances, melodias, ritmos, acentos e tons. “Este arsenal de elementos sonoros nutre e familiariza o ‘*infans*’, desde seus primeiros meses de vida, com todo um jogo de sons, pertinentes ao campo do poético, que povoam o seu pequeno e absorvente estado mental” (KIRINUS, 1998, p. 25).

Para isso, é importante que a mãe seja capaz de produzir um ambiente melódico harmônico e tenha ressonância com a competência rítmica da criança. Ou seja, a mãe precisa também escutar o ritmo do seu coração e seguir a frequência das suas pulsações, de certa forma, escutar a sua infância. “À mulher, a maternidade oferece o contato íntimo com o recém-nascido que canta-se e canta-lhe.” (KIRINUS, 1998, p. 28). Para a mãe, entoar uma canção de ninar é uma forma de falar consigo mesma e ao mesmo tempo oferecer sonoridade ao filho. Para a criança, a cantiga de ninar configura-se praticamente na primeira fonte da aprendizagem poética, de sensibilização diante da palavra-som, que vem acompanhada da sensação de proteção, cuidado e carinho.

Conforme explica Kirinus (1998), para o recém-nascido, a canção de ninar cumpre um papel fundamental no que diz respeito à forma como entra em contato com ele. Além de comunicar, denotar e contar, vale-se do objeto físico “mãe”, que significa a própria extensão da criança e, ao mesmo tempo, seu contato com o mundo. Para a estudiosa, esta mãe sonora, ao

oferecer o seio, elemento significativo da vida, também oferece a língua que o liga ao mundo. A mãe sonora supre a psique infantil, povoada de ambivalências, com um ingrediente a mais. As sensações de ambivalência nascem com a criança, assim como a linguagem, e se presentificam neste estado mental inicial para acompanhá-la pelo resto da vida. Nessa fase, acontece a interiorização da linguagem, em geral, e de elementos da linguagem poética, em particular.

Em sua fase pré-escolar, notamos que a criança imita versos e brinca com as palavras muito naturalmente e, sem perceber, interioriza a fonologia e a gramática da poesia oral. É nesse período que a experiência lúdica, em geral, e a experiência com a palavra, em particular, é mais evidente. Não estaria no ato de brincar com as palavras, especialmente, e no ato de brincar, amplamente, o ato de poetar?

Vimos, até aqui, que necessitamos da arte e podemos encontrar nela uma via de conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. Quando a arte se mostra pela palavra, temos a literatura que, por sua vez, pode manifestar-se em forma de poema utilizando-se de uma linguagem especial. O autoconhecimento possibilitado pela poesia evidencia uma busca incessante do homem por conhecer-se - o que pode ser procurado também em várias outras fontes. Essa busca poética acontece desde a origem da vida pela relação da mãe com o bebê através do ritmo/som corporal (primeira forma de linguagem) e estende-se pela vida afora. Estamos sempre querendo saber quem somos. Para a criança, quando chega à escola, a poesia pode constituir-se em um importante caminho, para que ela tente responder às inquietações sobre a vida, nessa fase em que o humano ainda percebe o mundo, fundamentalmente, por meio do lúdico. Por isso, a relação entre criança-poesia-brincadeira será nosso próximo foco.

### **1.1.5 Criança, poesia e brincadeira**

A poesia é, como delineamos até aqui e conforme afirma Filho (1996, p. 45), uma experiência humana. Experiência que se caracteriza como sendo especial, única e singular. Conhecimento que se materializa enquanto percepção, enquanto forma de olhar no âmbito da linguagem.

Poesia para criança é poesia também com igual qualidade da poesia para adulto, porém com a função lúdica em primeiro plano. Isso quer dizer que o jogo e a brincadeira, que despertam prazer misturado com alegria, devem ser os principais objetivos da poesia infantil. Poesia é brincar com palavras, com o sentido delas, com o seu som - rimas, aliterações, assonâncias, onomatopéias e repetições - com pontuação livre, permitindo leituras expressivas e criativas. A poesia é uma mistura de som, visualidade e imagens poéticas. E vai além disso: ela tem de dizer algo ao leitor. Aliás, a poesia procura dizer o que já foi dito em uma linguagem sempre nova, imprevisível.

Se a poesia é uma maneira de olhar para si, para o mundo, para o outro, para a vida, isto se faz de um modo afetivo, criativo, lúdico e mágico. De qualquer modo, é um olhar inaugural. Esta maneira de se relacionar com o mundo, assim encantada e seduzida, é própria do homem. Entretanto, parece que a poesia harmoniza-se mais com a experiência de alguns seres, como é o caso do poeta, da criança, do primitivo e dos loucos. Huizinga (2005, p. 133) ressalta que a poesia “está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso”.

Isso quer dizer que todos podem experimentar a sensação poética, perfeitamente possível, mesmo que não seja constante. No entanto, para que cada um possa usufruir dessa experiência, é necessário uma abertura para o poético, que implica, entre outros aspectos, predisposição e sensibilidade. Huizinga (2005, p. 133), ao propor esse clima de transcendência, na região do entusiasmo e do êxtase, destaca que “para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da

sabedoria infantil sobre a do adulto”. Há, portanto, uma relação de estreita cumplicidade entre a poesia e a criança. “Ora, eis porque a poesia me parece algo típico da criança” (FILHO, 1996, p. 46).

Poesia e percepção infantil caminham no mesmo sentido. O infante relaciona-se de forma mais direta com o mundo e com as coisas que o cercam porque ainda está desarmado de conceitos e da lógica racional. Sua maneira de perceber o mundo é mais primitiva, encantada. Ou seja, seu olhar é poético. Para a criança, os elos lógicos entre as coisas desaparecem e ela mesma se funde com o mundo. A linguagem da criança - suas construções verbais - evidencia a singularidade de sua percepção: associativa, imagética e metafórica.

Fica evidente, então, a relação criança-poesia, a qual remete também para a relação criança-poeta, na concepção de Filho (1996). A criança se aproxima do poeta pelo modo mágico de ver o mundo, pelo imaginário solto, pela capacidade de fantasiar. Ao escrever para crianças, o poeta torna-se menino de novo e também pode se divertir tanto quanto a criança.

Nesse sentido, o poeta é uma criança preservada. É aquele adulto que cultiva e deixa aflorar a criança que tem dentro de si, conforme destaca Bachelard (1989). O poeta é aquele que mantém uma postura poética diante da vida, que soube desenvolver a percepção infantil, a intuição, a sensibilidade lírica. Enquanto a criança experimenta o poético na relação com o mundo, o poeta busca localizar esta experiência, concentrando-a ao máximo nos limites da linguagem verbal. Na criança, a poesia transforma-se em jogo, brinquedo, experiência, verbalizada ou não; no poeta, esta experiência tende a se realizar em palavra, linguagem verbal, poema. “Para a criança, a poesia é o mundo; para o poeta, a poesia é o verbo” (FILHO, 1996, p. 46).

Nesse momento, podemos retomar as noções de poesia e poema. Se a poesia é de todos, o poema é do poeta. O poema pode ser considerado como uma tentativa consciente de expressar a poesia em palavras, dando-lhe uma forma, por meio da linguagem verbal. No entanto, essa linguagem, para tornar-se poética, é organizada de uma maneira também bastante especial. Ora, não poderia ser diferente porque, para dar conta dessa maneira especial de ver, que é o poético, o

fazer também precisa ser desviante no interior da ordem da linguagem. Esse fazer pressupõe um tanto de fantasia criadora, mas também um tanto de consciência crítica: do mundo, da linguagem e da literatura.

Por esse motivo, a leitura de poema pela criança reveste-se de fundamental importância: é a maneira ideal de fazer a criança não perder a poesia que originalmente nasce com ela. Contudo, é isso que, geralmente, acontece quando chega à idade escolar, à época da alfabetização. Acaba acontecendo uma ruptura da criança com sua experiência anterior, que é poética, por conta do contato dessa criança com a escola e com as estratégias tradicionais de alfabetização.

É certo que a escola não é uma instituição isolada, mas um espaço onde podemos observar tensões e conflitos próprios da sociedade como um todo. Assim, temos uma escola que se identifica com os mecanismos e os objetivos da produção massiva, dos resultados práticos, do instrumentalismo, da utilidade, enfim da sociedade de consumo. Essa escola desconhece o caminho da criatividade e reproduz o cerco da ideologia. Fundada numa concepção adultocêntrica, a escola tende a destruir a possibilidade de uma aprendizagem significativa, que envolva a pessoa como um todo.

O poema provavelmente poderá ampliar, a partir de uma interação planejada, sobretudo se receber o tratamento devido na sala de aula, toda aquela experiência viva, concreta e espontânea que os jogos lingüísticos, as brincadeiras vocabulares, as intuições rítmicas das palavras desenvolveram espontaneamente na sensibilidade infantil. “Recuperar o conteúdo lúdico da poesia no trabalho escolar significa resgatar sua natureza original” (AVERBUCK, 1982, p. 76).

Assim sendo, há nos poemas de Cecília Meireles, poeta escolhida para a presente pesquisa, uma apropriação das formas primárias de estruturação poética quais sejam acalantos, parlendas, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, provérbios e ditados, “que podem servir de ponto de partida para que a criança, dentro da lógica de seu desenvolvimento afetivo e estético, passe a conviver com uma linguagem mais elaborada – a linguagem do poema” (FILHO, 1996, p.48). Os poemas de Cecília Meireles, ora líricos, ora lúdicos, evidenciando sua natureza lúdico-artística, estão, para crianças em fase de aprendizagem da leitura, entre o conhecido e o

desconhecido, auxiliando-as a, a partir do que já dominam, ampliar seus conhecimentos acerca de si, do mundo e da linguagem.

A sala de aula deveria ser o lugar do poema e das múltiplas conseqüências que a sua experimentação pudesse gerar, pois ele não só enriquece a herança poética que a criança traz, mas também pode favorecer o seu autoconhecimento enquanto ser humano: autônomo, singular, diferente, em especial por causa da sua relação com os outros. Além disso, é muito provável, ainda que não seja esta a função da poesia, que a criança vá aprendendo a dominar conhecimentos lingüísticos cada vez mais complexos.

Se uma das questões cruciais do poema em sala de aula sempre foi a forma de abordagem, pensamos que o tratamento dado ao texto poético não precisa privilegiar um ou outro aspecto, mas envolver a criança de uma forma mais complexa, passando pela leitura oral, silenciosa, pelo espaço para conversa, também pela exploração da linguagem e pelas atividades lúdicas.

Talvez Quintana tenha conseguido sintetizar a relação da criança com o faz-de-conta através da menina Lili, do texto abaixo.

“Lili vive no mundo do Faz-de-conta ... Faz de conta que isto é um avião. Zzzuuu ... Depois aterrissou em piquê e virou trem. Tuc tuc tuc tuc ... Entrou pelo túnel, chispando. Mas debaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou. E o mocinho? Onde é que está o mocinho? Meu Deus! Onde é que está o mocinho?![...]” (QUINTANA, 2005, p. 10)

Assim como Lili vive no mundo do faz-de-conta, todas as demais crianças se relacionam com o mundo brincando, de tal modo que podemos afirmar que brincar é a essência desse período da vida, uma atitude imediata e espontânea.

O brincar é diferente para a criança e para o adulto. Para a Lili, que está em fase de desenvolvimento, a brincadeira simbólica desempenha papel que não pode ser ocupado por nenhuma outra atividade, porque é só esta forma de ligação com o mundo que oferece à criança a possibilidade de se organizar, de organizar a própria história. Nessa organização, a criança coordena esquemas mentais e corporais, o que possibilita a emergência de esquemas afetivos.

[...] No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derrubado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha (QUINTANA, 2005, p. 10).

O mundo lúdico da infância é sério e, por isso, os adultos que trabalham com as crianças não podem arrancá-las dessa brincadeira, que é coisa séria. É por viver neste mundo em que uma lata de sardinha além de lata pode ser trem, que a criança cresce e explora o mundo, conhecendo-se, descobrindo-se e entendendo-se naturalmente.

O brinquedo é um meio, um suporte material que facilita o ato de brincar, mas a ausência dele não impede a vivência do lúdico porque ela usa a imaginação. Sem brinquedos, a criança precisa de espaço físico e de tempo para imaginar.

Há diferentes formas de brincar. Logo que nascemos, nossas atividades lúdicas são de exploração do corpo, dos movimentos, dos sons, do espaço, da comunicação. O processo de construção do conhecimento se dá basicamente pela experimentação e manipulação de si e do mundo ao redor, pelo prazer de descobrir e, satisfazendo a curiosidade, conhecer.

De acordo com Lima (2004), a criança pode brincar sozinha ou com as outras pessoas. As duas possibilidades são importantes. Na primeira, mergulha na sua fantasia e alimenta sua interioridade, exercendo sua capacidade de concentração e de invenção. A segunda forma é importante para que a criança tenha o estímulo e a crítica que um parceiro pode proporcionar. O fato de uma criança brincar com outras não significa necessariamente que brinquem juntas, mas paralelamente, no mesmo ambiente, na companhia dos outros. Brincar em grupo é uma aprendizagem indispensável à integração social. Em grupo, as crianças aprendem a partilhar.

É brincando de faz-de-conta que a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades. É nesse vivenciar suas idéias em nível simbólico que as crianças compreendem o seu significado na vida real. De acordo com Góes (2003, p. 44) “a criança, por meio do faz-de-conta, da ação-imitação, experimenta suas próprias reações-ações.

Assim, brincando, fazendo-de-conta, inicia seu aprendizado de vida. Conhece a si mesma; mais que isso, aprende sobre os que a rodeiam e sobre os lugares em que vive”.

Através dessa experimentação cada criança “tem também a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações; quanto maior for a imaginação da criança, maiores serão suas chances de ajustamentos ao mundo ao seu redor” (LIMA, 2004, <http://www.uneb.br/seara/artigos>). Quando existe representação de uma determinada situação, a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade, conforme destaca Lima (2004).

Às vezes, o faz-de-conta não imita a realidade, mas é um meio de sair dela, é um jeito de assumir outras vidas, de ter outras experiências, de viver em outros lugares ao mesmo tempo. Nesse sentido, a leitura, principalmente de textos literários, permite que a criança exercite esta possibilidade de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, com um pé na realidade e outro em um lugar imaginado e depois voltar para seu mundo concreto enriquecida com as vivências oriundas da fantasia.

No início, a busca pelo conhecimento sobre quem somos passa pela comunicação com a mãe, pela exploração do corpo. Mais tarde, esse processo de autoconhecimento passa por conhecer também os outros. A leitura, nesse sentido, principalmente do texto literário, pode proporcionar exatamente essa possibilidade de nos conhecermos pela capacidade de vivermos em outros lugares, experimentar outras formas de vida que não são nossas, mas que poderiam ser. Normalmente, o ensino da leitura é tarefa da escola, mas não começa nem termina nela.

Nesse sentido, José Luiz Fiorin (2003) ressalta que um curso de Letras tem dois módulos, que se delinearão claramente ao longo da história: um tem por objeto o estudo dos mecanismos da linguagem humana; o outro tem por finalidade a compreensão da literatura, que é fato lingüístico. Embora claramente distintos, esses dois módulos mantêm relações muito estreitas. Por isso, dedicaremos a próxima seção à abordagem da leitura, que tem na figura do leitor sua peça fundamental.

## 1.2 Leitura

*Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.*

Marisa Lajolo, 2005, p. 7

Ao longo da evolução dos estudos lingüísticos e também da história da literatura, pode-se dizer que os estudos sobre leitura sempre estiveram centrados em três pontos principais, obra (texto), autor e mundo (leitor). Ora a ênfase era dada a um dos pontos, ora a outro, sempre em nome de determinada concepção de língua e de linguagem. Atualmente, no entanto, o leitor é considerado um elemento [intocável] da tríade autor-texto-leitor e estudos mais recentes vão entender leitor e obra como partes de um processo (BAKHTIN, 1998; BARTHES, 1988; ISER, 1996; YAUSS, 1994; COMPAGNON, 1999).

Temos vivenciado, portanto, uma ascensão da figura do leitor, isto é, a transferência do enfoque do plano da produção para o da recepção. O leitor é considerado peça fundamental da leitura, cuja criação de significado resulta da sua atuação direta. “Logo, os efeitos do texto verbal sobre o leitor não se limitam à decodificação de significantes, pois esse ato cognitivo se relaciona à sua experiência de mundo”, conforme salienta Saraiva (2005, p. 216).

Podemos dizer que todas as leituras favorecem a descoberta, ou a criação de sentidos, mas são as literárias que a fazem de modo mais abrangente, porque “a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”, como destacam Aguiar e Bordini (1993, p. 13). Assim, a linguagem literária representa uma visão da existência humana. O mais importante, nesse caso, não é o fato, como acontece com textos informativos, mas as maneiras do ser humano pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros da mesma espécie, porém, em lugares e tempos diferentes.

Anteriormente, abordamos de forma rápida a importância do leitor e as particularidades da leitura literária. Neste entremeio, quando o leitor for infantil, há, ainda, outros aspectos a serem observados e considerados. De acordo com Ramos (2004, p. 128), “o leitor infantil está

mergulhado num mundo próprio e criativo, rico em imaginação”. Por isso, o receptor infantil também precisa se ver no objeto artístico. Para que haja interação, o horizonte de expectativa do leitor deve dialogar com o horizonte do texto. No entanto, quando o leitor é a criança, essa sintonia parece ainda mais difícil, porque o adulto fala do lugar do adulto, por mais que procure diminuir a distância entre esses dois mundos, infantil e adulto. Para que os dois horizontes entrem em harmonia, o adulto precisa tentar colocar-se no lugar da criança, mesmo que só recupere a infância pela memória. Daí a necessidade de o adulto, tanto o escritor quanto o professor, reviver a infância potencial que há em todos os humanos, refletindo o universo infantil de acordo com o modo fantasioso como a criança se aproxima do mundo. Só dessa forma, o poeta poderia formular um ponto de vista que estivesse em consonância com os pequenos leitores, e o professor poderia assumir uma postura poética diante dos textos para que pudesse, como mediador de leitura, fruir a poesia em seus alunos.

Bachelard (1988) corrobora esta idéia de meninice expandida. A infância, aí aludida, é uma infância cósmica, guardada como potencialidade dentro de todos os adultos. Essa energia, esse canal de abertura para o mundo é acordado, muitas vezes, pelas imagens suscitadas pelos poemas. Para o teórico, é também na poesia que acontece uma fusão entre memória e imaginação. Do ponto de vista do poeta, a infância potencial é um germe de poema. O devaneio suscita a necessidade do registro, o poema surge. Do ponto de vista do leitor, uma imagem escrita, ativa a memória, que é ultrapassada pela imaginação. O leitor, então, devaneia, recriando essa infância imaginada, como se fosse concluir uma infância inacabada. Contudo, apesar de o foco não ser a criança, ao longo do texto, Bachelard (op. cit.) salienta a importância da poesia como área potencial para o desenvolvimento da imaginação, principalmente pelo leitor, dando especial destaque para a necessidade de criança também poder, nas suas solidões, exercitar essa imaginação. Quer dizer, viver poeticamente, ler poesia.

E, por falar em poesia, é outro o semblante que encontramos nela e este a criança reconhece e rapidamente com ele se identifica. Huizinga (2005) dá ciência que o saber intuitivo, o ludismo sonoro e semântico da poesia encontram ressonância no solo lúdico da infância, por isso, é recebida com encantamento e adesão afetiva.

### 1.2.1 A arte de ler

A leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola, para fazer alusão à epígrafe de Marisa Lajolo nesta seção. Do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita, conforme Lajolo (2005). Nesse sentido, Paulo Freire (1985, p. 11) diz que o ato de ler “não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Entretanto, a escola é o espaço formal onde os indivíduos têm, de modo mais sistemático, “ensinado” e “modelado” pelo professor um relacionamento com a palavra escrita. Auxiliar as pessoas a interagir com o texto escrito, torná-lo legível e significativo é competência da escola em sua busca de oferecer condições para o real exercício da cidadania por parte dos seus alunos, já que, “o ato de ler e de escrever, no fundo são indicotomizáveis” (FREIRE, 1985, p. 18).

Na escola, a questão relacionada à leitura de poesia é como escolarizar a literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la numa simulação que mais nega do que confirma seu poder de humanização, enfatizado por Antônio Cândido. Se o contato com o texto poético, sua leitura, audição ou produção, ajuda a criança a se autoconhecer, então o desafio é fazer com que a abordagem desse tipo de texto realmente dê abertura para que a criança faça as ligações necessárias.

A importância da leitura é indiscutível, inclusive “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”, afirma Kleiman (2002, p. 7). Daí decorre que ensinar os alunos a compreenderem textos escritos seja, para a escola, uma das tarefas mais desafiadoras. A partir dessas afirmações, pode-se questionar, então, se o professor pode, de fato, “ensinar” a compreensão, o que vale dizer, um processo cognitivo. Kleiman (2002, p. 7) responde à pergunta de forma tachativa: “evidentemente, não”.

Os estudos dos processos cognitivos subjacentes à leitura revestem-se de vital valor no âmbito educacional: podem auxiliar os professores na elaboração de materiais que auxiliem seus

alunos/leitores na criação de sentidos, à medida que o processo seja melhor conhecido pelos profissionais. Nesse sentido, sabemos que a leitura também tem sua história. Na atualidade, lemos diferentemente da maneira que se lia há algum tempo. Em cada época lê-se de forma variada, com algumas ressalvas. Contudo, independentemente das mudanças ocorridas, a resposta para a questão sobre como aprendemos a ler permanece desconhecida. Apesar de servirmo-nos seguidamente do processo de leitura, ainda sabemos muito pouco sobre os movimentos internos que ocorrem em nosso corpo quando lemos.

Para Moraes (1996), ler é uma arte porque se refere a um conjunto de meios, de processos regulados que tendem para determinado fim. No entanto, o estudioso afirma que se os leitores dispõem da arte de ler e se eles utilizam intencionalmente sua arte, não conhecem conscientemente nem seus meios nem seus processos. Não sabemos como aprendemos a ler. “Como todas as artes cognitivas, a leitura, uma vez dominada, é simples, imediata, e não demanda esforço aparente. A arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, relegada a operações automatizadas nas redes de neurônios inacessíveis” (MORAIS, 1996, p. 11). Mesmo assim, Moraes menciona três motivos para penetrar nessa opacidade. O primeiro deles seria o desejo inato que o homem tem de se conhecer; o segundo, a possibilidade de criar máquinas que praticam a leitura automática. Por último, ele considera que o conhecimento da compreensão dos processos de leitura, que poderiam servir como auxiliares na elaboração de métodos de ensino e de técnicas de reeducação adequadas.

Moraes (1996) também ressalta a leitura como uma moeda com dois lados: social e pessoal. Conforme o teórico, a tendência a acreditar nos efeitos perniciosos da leitura está ultrapassada, mas ainda hoje, de modo geral, a leitura, tomada como problema social, raramente é vista como leitura por prazer. É preciso saber ler, sim, mas ler para estudar, para instruir-se, para buscar informações.

### 1.2.2 Leitura: do social ao prazer pessoal

Precisamos, nesse momento, esclarecer que estamos utilizando o termo letramento ao lado do termo alfabetização em nosso estudo, considerando a mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país em fins do século XX (SOARES, 2001). Essa mudança pode ser percebida pela alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e alfabetizados: durante muito tempo, analfabeto era quem não escrevia o próprio nome; nas últimas décadas, é considerado alfabetizado ou analfabeto quem sabe ler e escrever um bilhete simples. Ou seja: “da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um ‘bilhete simples’)” (SOARES, 2001, p. 21).

Assim, entendemos o termo letramento no sentido utilizado por Soares como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2001, p. 18). Por isso, a alfabetização, aprender a ler e escrever, seria um caminho que leva ao letramento, já que apenas decodificar e codificar não basta. É preciso também saber fazer uso do ler e escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.

O termo letramento também admite, conforme Soares (2001), considerar um indivíduo analfabeto como letrado, fazendo uso de práticas sociais de leitura e escrita, sem ele próprio ler e escrever de forma autônoma. Assim, em nossa pesquisa, quando escrevemos “letramento ao som da poesia”, estamos partindo de um letramento sem o domínio da leitura e escrita por parte das crianças envolvidas, mas rumo à acepção de letramento em que as crianças passem a se apropriar da decodificação e codificação e façam uso dessas habilidades em suas relações com elas mesmas e com os outros.

Hoje, em nosso país, reconhecemos o direito a todos de saber ler e escrever. Em vista disso, uma escolaridade mínima para materializar esse direito é obrigatória. Mas nem sempre foi assim. Antes da Revolução Industrial, a leitura era privilégio exclusivo de uma minoria.

No entanto, mesmo sendo considerada direito de todos, a leitura continua muito mal compartilhada. Conforme o V Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF em Leitura e Escrita/2005, divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), braço social do Grupo IBOPE - apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. 7% são analfabetos. Segundo o INAF, 30% estão no Nível Rudimentar, ou seja, conseguem ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Outros 38% dos brasileiros estão no Nível Básico de alfabetismo, lendo textos curtos, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência (INAF, 2005, [http://www.ipm.org.br/an\\_ind\\_inaf\\_5.php?in=5](http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_5.php?in=5)).

De acordo com autores como Morais (1996) e Cagliari (2001), a leitura é indiscutivelmente um problema da sociedade. O desenvolvimento econômico é condicionado pela possibilidade que terão todos os homens e mulheres ativos de tratar a informação escrita de uma maneira eficaz.

Ao mesmo tempo em que mais e mais indivíduos tornam-se capazes de ler e escrever, fala-se em crise da capacidade de leitura, dados que poderiam configurar-se como contraditórios, mas que na verdade não o são. Acontece que a crise se explica pelo fato de que a demanda social em matéria de capacidade de leitura e escrita aumenta depressa, ou seja, as funções sociais da leitura e da escrita multiplicam-se em número e importância. As necessidades de formação e de informação exigem muita leitura. Os léxicos científicos e técnicos, por exemplo, são adquiridos por meio da leitura (CAGLIARI, 2001).

Nesse contexto, parece, então, que as demandas da sociedade aumentam mais rapidamente que a capacidade dos adultos, e até dos jovens recém-saídos da escola. “A reeducação dos adultos e sua reciclagem eventual podem exigir um nível de leitura que eles jamais possuíram ou não possuem mais. A leitura se faz e se fará cada vez mais na tela, em ritmos que podem escapar ao controle do leitor” (MORAIS, 1996, p.21).

A leitura já é indispensável na vida cotidiana, mas essa exigência é ainda mais importante na vida profissional, considerando-se que as ofertas de trabalho não-qualificado estão

diminuindo. O predomínio de critérios acadêmicos (baseados na leitura e na escrita) para ocupação de cargos de trabalho manual, inclusive, denunciam que a leitura saiu há muito tempo do círculo dos intelectuais para penetrar em todo tipo de atividade. O ingresso em profissões de prestígio ou medianamente valorizadas se faz por meio de estudos superiores. Executivos que ocupam cargos de direção passam boa parte do tempo lendo. A vantagem dos que fazem isso, rápido e bem, é considerável.

Feito este rápido mapeamento do atraso observado nas capacidades de leitura da população em relação às necessidades do mundo atual, vamos discutir exatamente sobre como se propõe o desempenho dessa habilidade fundamental na escola, espaço social reservado ao aprendizado sistemático, na fase inicial da leitura.

O fato de muitas crianças fracassarem na aprendizagem da leitura constitui um problema social considerável. As dificuldades ou os atrasos de leitura manifestam-se desde o primeiro ano escolar e, como vimos, os pequenos atrasos no início da escolaridade custam muito caro mais tarde. Essas crianças têm dificuldades de acompanhar o ritmo das outras e as diferenças vão se avolumando e aprofundando. Logo, a escola torna-se uma fonte de disparidade social e cultural, agravando desigualdades preexistentes, aspecto que é corroborado pela pesquisa do INAF, apresentada anteriormente, que mostra que 81% dos analfabetos pertencem às classes D e E, assim como a maioria, 64%, dos que estão no Nível Rudimentar também pertencem à classe D e E. Em conclusão, as principais deficiências nas habilidades de leitura e escrita estão concentradas entre pessoas das classes C, D e E (INAF, 2005, [http://www.ipm.org.br/an\\_ind\\_inaf\\_5.php?in=5](http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_5.php?in=5)).

É preciso, porém, que reconheçamos que as razões dos fracassos na aprendizagem da leitura não se resumem à sociedade e à escola. Há distúrbios da aprendizagem da leitura que estão associados a deficiências cognitivas das próprias crianças. Importa destacar a grande necessidade de conhecer melhor a natureza e as características dos distúrbios para escolher soluções educativas mais adequadas (CAGLIARI, 2001).

Fica evidente, então, que o desenvolvimento da habilidade leitora e a difusão da leitura no contexto escolar dependem de um ensino eficiente e da abertura de oportunidade a todos. “A leitura só pode desenvolver-se e generalizar-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural. [...] Ela (leitura) depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas” (MORAIS, 1996, p. 25). Assim sendo, reunidas as condições materiais e cognitivas da atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente expandir-se.

Na esfera pessoal, os prazeres da leitura podem ser múltiplos. Lemos para saber, para refletir, para compreender. “Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar [...]” (MORAIS, 1996, p. 12).

Nessa caminhada individual, ler é relacionar cada texto lido aos anteriores, sejam textos-vida ou textos lidos, para reconhecê-los, significá-los e assimilá-los. Esse processo torna o leitor um leitor-sujeito de sua própria história. Por isso, podemos dizer que o ato de leitura é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um co-autor (ISER, 1996).

Compagnon (1999), citando Proust, ressalta que não há leitura inocente, ou transparente. No entanto, o leitor também é modificado pela experiência da leitura.

Quando lemos, nossa expectativa é função do que nós já lemos – não somente no texto que lemos, mas em outros textos – e, os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obrigam-nos a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo que já lemos até aqui neste texto e em outros. (COMPAGNON, 1999, p. 148-9)

Ler é, então, mais do que decodificar, mas sem deixar de ser decodificação, “pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo” (COMPAGNON, 1999, p. 148). É debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações por meio da relação que o texto oportuniza. O texto poético o faz de forma lúdica, possibilitando o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem. O aprendizado a partir da relação leitor-texto parte dos aspectos

sensoriais, emocionais e racionais. Por esse motivo, não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira.

Nessa leitura da intimidade, a solidão é fundamental. Esse aspecto da leitura é defendido por Jorge Larrosa (2003), para quem a solidão da leitura é uma solidão específica, porque também é comunicação. Nesse caso, retirar-se para ler “é estabelecer uma separação que une, uma distância que aproxima”<sup>3</sup> (LARROSA, 2003, p. 599). O leitor aparta-se da realidade, da vida e dos outros, para encontrá-los no distanciamento, de outro jeito. Na verdade, o leitor não se afasta da realidade, ele afasta-se de determinado tipo de relação com a vida e com os outros, que, segundo o teórico, é uma realidade trivial. Por causa disto, por confiar que a leitura vai lhe dar uma realidade mais nítida e uma vida mais intensa, o leitor confia na solidão da leitura.

Nesse momento, o silêncio proporcionado pela leitura na solidão é necessário. Larrosa (2003) destaca que necessitamos nos retirar para ler, porque falamos demais sem dizer nada, porque escutamos demais, sem ouvir. A leitura nos dá o silêncio de que necessitamos para escapar das circunstâncias, para desviarmos do mundo pragmático, concreto e interessado. “E nos dá por último o silêncio necessário para recuperar uma certa unidade, um certo reconhecimento, uma certa sensação de estar em nós mesmos, um certo ensimesmamento”<sup>4</sup> (LARROSA, 2003, p. 601).

Questionamo-nos sobre que sentimento é esse que se cria dentro de nós, leitores, quando se lê um poema que nos toca? Que artifício é esse que a poesia entrelaça dentro de nossos corações e mentes, nos revelando uma vida com mais encanto e um olhar com mais sensibilidade? Larrosa (2003, p. 603) ressalta que lemos um texto, mas sobretudo retiramos alguma coisa de dentro de nós, algo que vem do nosso silêncio, da nossa disponibilidade. Essa disposição do leitor também já foi citada por Paz (1982) quando revela que o leitor encontra no texto o que já trazia dentro de si.

---

<sup>3</sup> Es establecer una separación que une, una distancia que aproxima.

<sup>4</sup> Y nos da por último el silencio necesario para recuperar una cierta unidad, un cierto recogimiento, una cierta sensación de estar en nosotros mismos, un cierto ensimismamiento.

Para que a poesia crie essa propensão no leitor, é indispensável a utilização da linguagem de uma forma especial, diferente da que usamos todos os dias, da linguagem corriqueira. Paz (1982, p. 36) afirma que “o homem é um ser de palavras”. Aspecto que aponta para a inseparabilidade entre o homem e a palavra. “Sem elas ele é inapreensível”.

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais particular, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção. (LARROSA, 2000, p. 47)

O poema está sempre desvelando uma percepção subjetiva da realidade, visão do poeta sobre aquilo que nos cerca. O leitor, por sua vez, ao entrar em contato com a poesia, está sendo convidado a embarcar nessa viagem de palavras. O que importa não são os fatos, mas os sentimentos e a forma de expressá-los. As palavras têm poder de provocar no leitor “constelações de imagens” (PAZ, 1982, p. 27).

Dessa forma, para o leitor, o gozo poético também envolve superação de certas dificuldades, muito próximas às experimentadas pelo poeta no momento da criação. Aquele que lê participa recriando a obra e “reproduz os gestos e a experiência do poeta” (PAZ, 1982, p. 53). Aquele que lê poesia pode ser considerado um co-autor. O ato de criar o texto e o ato de ler o texto são emoções parecidas, desde que o poeta tenha o privilégio de encontrar um leitor sensível. Um leitor capaz de seguir o pedido do poeta, de “ir também”, de acompanhá-lo no percurso do texto. O trajeto percorrido durante a leitura é, no entanto, um caminho livre, conforme Larrosa (2003, p. 605): “Por isso ler é um jogo que não se pode nunca controlar, nem sequer por nós mesmos, como lançar-se a algo cuja trajetória não é dominável por nós”<sup>5</sup>.

### **1.2.3 O leitor infantil e a necessidade de mágica**

Se o processo de leitura do texto escrito envolve aspectos sensoriais (ver e ouvir símbolos lingüísticos), emocionais (identificar-se, concordar, discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar), então a criança compreende o texto de maneira diferente da

---

<sup>5</sup> Por eso leer es un juego que no se puede nunca controlar, ni siquiera por nosotros mismos, “como el lanzarse a algo cuya trayectoria no es por nosotros dominable.”

nossa. Não necessariamente porque se engana ao decodificar os signos gráficos, mas muitas vezes porque as palavras lidas, ou ouvidas, pela leitura de um adulto, ativam um universo mental, conhecimentos, experiências e processos de raciocínio que não correspondem exatamente aos nossos.

Não podemos discorrer sobre leitura de poemas sem considerar as especificidades do leitor com o qual nossa pesquisa está sendo desenvolvida: faixa etária de seis a sete anos. Piaget é estudioso do desenvolvimento cognitivo da criança e em muito nos auxilia a compreender alguns aspectos inerentes à infância. Enquanto Vygotsky atenta para os fatores ambientais que interferem no processo de desenvolvimento da criança, Piaget descreve estágios do crescimento da criança, compreendendo seus mecanismos internos.

De acordo com os estudos de Piaget, quando a criança está entre seis e sete anos, ela está no estágio denominado simbólico. Nesta etapa do desenvolvimento cognitivo, o uso do símbolo caracteriza o pensamento pré-operatório e a criança tem uma visão intuitiva de como a linguagem representa o mundo (PIAGET, 1975). Por isso, na mente infantil, a palavra “elefante” deve ser escrita com uma palavra grande, compatível com o tamanho do animal.

É importante compreender tal estágio, a fase do raciocínio simbólico, porque é nessa etapa que se encontra a maior parte dos estudantes que freqüentam a primeira série. Muitas dificuldades que a criança enfrenta em relação à aprendizagem da leitura e da escrita estão ligadas aos problemas com a transição do pensamento pré-operatório ao operatório concreto. Nesse sentido, a psicologia pode ajudar a nós, adultos, principalmente no papel de professores, a compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, para que ela possa se tornar um leitor competente.

Para Vygotsky (2005, 1999, 1984), o que facilita o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção é a interação social. Por isso, é importante que se criem situações de conversa com vizinhos, com amigos, com a família e, no espaço da escola, colegas e professores, mesmo que o vocabulário não seja conhecido, pois é ouvindo as palavras que o falante pode se apropriar delas.

Vygotsky ressalta a importância de a criança ter estímulos para desenvolver sua linguagem, alimentar seus pensamentos e sua imaginação, porque a linguagem ajuda a criança a direcionar seu pensamento. Ao arranjar a seqüência de palavras, a criança organiza o mundo para si e toma consciência do que sabe, pensa e sente. Desse modo, “a leitura contribui para o desenvolvimento psicológico da criança porque o pequeno leitor está em situação de diálogo com alguém, principalmente com o adulto que faz as vezes do [...] poeta” (AGUIAR et al., 2001, p. 37).

Dirigindo para, e ao mesmo tempo aproximando, os estudos dos dois pensadores do ato de ler, podemos entendê-lo como uma mobilização dupla e simultânea: interna e aliada aos estímulos do ambiente em que o sujeito leitor-criança vive. “É, pois, na interação com o real que ela [criança] constrói uma representação de si mesma e do mundo” (AGUIAR et al., 2001, p. 390).

Se considerarmos que a criança, antes de pensar racionalmente, produz muitos mitos, esclareceremos logo por que sua mente e a sua forma de perceber intuitivamente o mundo combinam tão bem com a literatura. Aliás, “qualquer que seja nossa idade, apenas uma estória que esteja conforme aos princípios subjacentes a nossos processos de pensamento nos convence” (BETTELHEIM, 2004, p. 59).

Bettelheim dá força a esta noção de perfeito ajuste entre o pensamento da criança e os poemas a ela dirigidos quando menciona que, “como Piaget mostrou, o pensamento da criança permanece animista até a idade da puberdade” (BETTELHEIM, 2004, p. 60). Por isso, por mais que a criança finja acreditar que as coisas não podem sentir e agir, para agradar aos adultos, bem no fundo, ela permanece intocada pela racionalidade. Daí decorre que, para a criança, o sol, a pedra, o rio, por exemplo, estão vivos, têm vontade própria e são habitados por espíritos que são semelhantes às pessoas: sentem e pensam. Para ela, não há uma linha divisória entre objetos e coisas vivas. Além disso, como a criança é egocêntrica, ela espera que os animais e os objetos falem sobre as coisas que são significativas para ela, estando convencida de que o animal sente e entende como ela.

Pelo mesmo raciocínio, pensamento animista, a criança, como os grandes filósofos, busca solução para a primeira e última das questões: Quem sou eu? O problema de sua identidade, a questão do autoconhecimento é a sua primeira grande pergunta. A literatura pode fornecer respostas a esta grande questão mobilizadora, porque sua linguagem dialoga diretamente com o modo como a criança percebe o mundo, diferentemente das explicações realistas, usualmente incompreensíveis para a criança, porque lhe falta a compreensão abstrata.

“Por conseguinte, é importante lembrar que apenas as afirmações que são inteligíveis em termos do conhecimento existente da criança e de suas preocupações emocionais trazem convicção para ela” (BETTELHEIM, 2004, p.62). A partir dessa asserção, fica mais fácil compreender, então, por que a criança encontra uma melhor explicação num mito que lhe diz que a Terra repousa numa tartaruga, do que querer que ela entenda que a Terra flutua no espaço, atraída pela gravidade, mas que a Terra não cai como a criança cai na terra. Bettelheim (2004), ainda, ao ressaltar a importância das descobertas científicas a respeito de como a mente de uma criança funciona, afirma que, apesar de várias pesquisas, muitos pais, e por que não dizer também professores, não as levam em conta. Os estudos de Piaget, especialmente, evidenciam que até que a criança possa compreender conceitos abstratos, como os de permanência de quantidade e de reversibilidade, ela só pode vivenciar o mundo subjetivamente.

Logo, e este aspecto interessa particularmente para nossa pesquisa, até a idade de oito ou dez anos, a criança só pode desenvolver conceitos altamente personalizados sobre aquilo que experimenta. Enquanto uma pessoa não tem completa segurança em si mesma, a imaginação e as projeções são bem preferíveis a nenhuma segurança. São esses dois “nortes” que a poesia tem para oferecer para a criança. A partir da leitura de poemas a ela dirigidos, a criança tem a possibilidade de experimentar as vivências apresentadas no texto de forma imaginada e projetada, o que lhe dá a segurança necessária para que cresça e, depois, reconheça que o que tomou como literalmente verdadeiro é apenas um símbolo. Essa passagem de uma fase para outra não acontece sem que a criança tenha vivenciado a anterior.

É tal segurança (parcialmente imaginada) que, quando experimentada por tempo suficiente, permite à criança desenvolver aquele sentimento de confiança na vida de que ela necessita para crer em si mesma – uma confiança necessária para que aprenda a resolver os problema das vida através de suas próprias e crescentes habilidades racionais (BETTELHEIM, 2004, p. 64).

Toda criança deseja experimentar certas situações desafiadoras, confrontar-se com provas excepcionais de todo tipo, viver o que os outros vivem, experimentar ritmos e sons, e ela tem essa possibilidade de vivência, no nível de sua vida imaginativa, ouvindo ou lendo poemas.

A característica concreta e animista do pensamento infantil, quando não é observada e compreendida pelo adulto, pode acabar gerando muitos problemas de comunicação entre a criança e o indivíduo que atingiu a maioridade. Por essa razão, Vygotsky (2005, 1984) chama a atenção para a necessidade de o adulto conversar muito com a criança, criando situações para que ela perceba os diferentes significados das palavras e as relações possíveis entre eles, desenvolvendo mais o pensamento.

O contato com a literatura, por sua vez, mais especificamente com poemas, é uma possibilidade de aproximação do raciocínio da criança, dando atenção ao desenvolvimento de sua linguagem. Ao brincar com os sons, a criança aprende a simbolizar. Piaget (1975) destaca o quanto o desenvolvimento cognitivo está ligado à capacidade de criar símbolos, que, por sua vez, depende da imitação, do jogo, do sonho, da representação. Chegamos, então, exatamente ao ponto que queríamos destacar desde o início desta exposição:

Quando a criança chega à primeira série, ela está em plena fase do jogo simbólico, e a literatura pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento cognitivo, pois ativa a função simbólica no leitor através de jogos de linguagem [...]” (AGUIAR et al., 2001, p. 52).

O estrato fonológico, no poema, leva ao significado. Por isso, a poesia é uma das linguagens mais indicadas para ativar, no pequeno leitor, a função simbólica, remetendo, inclusive aos estágios iniciais do desenvolvimento dos conceitos, na linguagem da criança, conforme salientam Aguiar e colaboradores (2001). Esses estágios iniciais correspondem aos

primeiros esquemas verbais na criança de zero a dois anos, estando ligados a signos semiverbais, próprios de um tipo de inteligência que Piaget (1975) denomina de sensoriomotora.

Se a poesia está ligada ao lirismo da vida, quando começa, então o poético é fundamental para as pessoas. Poderíamos dizer que ele é vital, necessário. José Morais (1996, p.13), inclusive ressalta que “a leitura foi muitas vezes comparada à alimentação. Um texto, conforme nossa fome e nossa disposição momentânea, a gente engole, devora, mastiga, saboreia [...] E se o texto é poético, sendo a poesia mais etérea que a prosa, ler é também respirar”. Cecília Meireles (1984, p. 32) corrobora esta noção ao afirmar que “a Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”. Se considerarmos o leitor infantil, que está em fase potencial de desenvolvimento em vários sentidos, então a atividade da leitura do texto poético se reveste de fundamental importância. É alimento de qualidade que reforça a vida.

#### **1.2.4 Escola e leitura de poesia**

Realizar uma pesquisa voltada para a leitura de poesia considerando o leitor infantil em fase de aprendizagem da leitura, não pode deixar de envolver uma reflexão no âmbito da instituição de ensino. A decorrência óbvia é a aproximação inevitável entre poesia e escola. A conexão literatura infantil-escola faz parte da origem do gênero, ou seja, tal ligação surgiu porque a literatura infantil nasce para cumprir o papel de educar a criança para a sociedade moderna que se aproximava.

Desde o começo da literatura infantil brasileira, conforme Zilberman (2005) a poesia esteve presente, tendo Olavo Bilac como um de seus principais expoentes, no início do século XX. As primeiras obras, como *Poesias infantis*, de 1904, de Olavo Bilac, e *Alma infantil*, de 1912, de Francisca Júlia, acompanhavam a estética parnasiana, “pouco afeita ao gosto da criança”, de acordo com a estudiosa (2005, p. 127).

É só com o programa modernista, a partir da década de 1920, que aparece a maioria dos livros de versos dedicados às crianças, agora evidenciando técnicas e princípios mais livres e libertários. Assim sendo, muitos poetas modernos brasileiros escreveram para crianças. São

exemplos Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana, José Paulo Paes, Ferreira Gullar e Manoel de Barros, sendo este último um dos mais importantes poetas nacionais, nesse começo de milênio. No entanto, enquanto alguns poetas mais canônicos publicaram apenas um ou dois livros dedicados exclusivamente ao público infantil, outros, como Sérgio Capparelli ou Elias José profissionalizaram-se no gênero. Pode-se dizer que há uma concentração da produção nos últimos vinte anos, quando foi lançada muito mais da metade de todas as citações em versos para crianças, no Brasil.

O ângulo lúdico é fundamental em todo o poema dirigido à criança, pois escrever versos para os pequenos e esperar que o leitor aprecie é estabelecer uma conexão entre brincar e escrever. Foi justamente “a valorização do lado lúdico da linguagem [que] propiciou a expansão da poesia endereçada à infância, a partir dos anos 80” (ZILBERMAN, 2005, p. 129), quando descobriu-se a poesia para crianças. Segundo a estudiosa, antes, a temática de orientação cívica e a adequação de textos a intuídos didáticos afastaram os criadores mais ousados, fazendo com que a poesia demorasse a se sobressair entre nós.

A partir de 1980, então, diversificou-se o elenco de autores escrevendo para criança e várias possibilidades expressivas apareceram. O tipo de indivíduo predominante nos poemas é a própria criança. Os adultos aparecem pouco e, quando aparecem, são sobretudo velhos. Quanto à temática, os elementos da natureza estão presentes com grande assiduidade, sendo os animais, principalmente os domésticos, os temas mais abordados.

Como afirmamos anteriormente, os bichos são recorrentes na literatura infantil porque possibilitam simbolizar a própria criança, a partir de algumas de suas características. Os animais podem sintetizar o mundo interior da criança, substituí-la ou alegorizar, em decorrência da forma física ou atuação, virtudes ou comportamentos dos seres humanos. Nos poemas direcionados às crianças, os animais correspondem, fundamentalmente, ao esforço de aproximar leitor e tema do texto. Por isso estão presentes, em especial, os bichos domésticos.

A perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira é predominante nos poemas para criança, criando um efeito de humor ou de *nonsense* para o leitor. No entanto, os poetas

brasileiros também lidam com temas mais abstratos, abordando inclusive questões de teor filosófico. Nesse caso, quando o efeito do poema é mais lírico do que lúdico, os poetas utilizam mais recursos visuais. Como exemplo, podemos citar um dos poemas abordados nessa pesquisa, “O vestido de Laura”, em que Cecília Meireles refere-se à efemeridade das coisas, em decorrência das mudanças. Para isso, a poeta utiliza a imagem de um vestido, que vai desfazendo-se aos olhos do leitor.

Assim, a poesia entra na escola principalmente por duas vias. A primeira quando o texto é particularmente encomendado para atender a algum propósito temático ou pedagógico; a segunda é pela apropriação do texto artístico, escrito sem vínculo com a escola. No caso de nossa pesquisa, estamos tratando da segunda opção, o que se configura como sendo a escolarização da literatura (SOARES, 1999), nomeada de letramento literário (COSSON, 2006).

Considerando que o contato com poemas artísticos se dá basicamente na escola, é o professor a figura responsável por fazer a mediação desse encontro. Com certeza, essa reunião só acontecerá caso o professor tenha informações teóricas sobre a importância da literatura para a criança bem como das necessidades do seu aluno e saiba, diante dessa noção, ter um comportamento encantado frente ao texto poético.

### **1.2.5 A mediação do professor no processo da leitura**

Considerando a formação de um público leitor, surge o papel da escola, entre outras instituições, como elemento vital para a sua qualificação. Na escola, é o professor, principalmente, que desempenha a função de aproximar o trinômio autor-obra-leitor, cujos caminhos vão por diferentes direções, apesar de se cruzarem. Rolla destaca que a função que cumpre a obra de arte para o autor é diferente da que tem na vida do leitor. “Ao autor serve de veículo de distensão, ao receptor, de meio de participação em destinos alheios, através dos quais clareia a problemática de sua própria existência” (ROLLA, 2004, p. 168).

Sabemos, sociologicamente, que a obra só está concluída quando chega ao seu receptor, por isso é como se os textos que não foram lidos não existissem. O processo artístico consiste em

produção e leitura. No entanto, esse caminho também não se dá de forma direta. No caso da poesia, o artista seguidamente necessita de intermediários entre sua produção e seus leitores, principalmente se forem leitores que estão em fase de aprendizagem da leitura. Nessa circunstância, a criança tem na figura do professor um importante mediário entre ela e o texto artístico. É pela mão desse professor que a criança caminha em direção à leitura da sua existência humana, atribuindo-lhe sentido.

Hauser (1977) explica o conceito de mediadores de leitura como sendo as muitas mãos pelas quais passam quaisquer obras de arte desde o produtor ao consumidor. Daí a importância desses intermediários, intérpretes, críticos, professores e *experts*, já que vão influenciar diretamente na sensibilidade, na capacidade associativa, no gosto e no juízo estético dos leitores.

O mediador, conforme Hauser (1977, p. 598), desempenha funções específicas que necessitam sensibilidade e conhecimento, mas que não constituem qualificação particular de um grupo restrito. “Todo aquele que reage sensível e espontaneamente às impressões artísticas e julga de um modo competente assuntos de arte e de gosto cumpre assim uma função mais ou menos importante.”<sup>6</sup> O mediador, de acordo com o teórico, cumpre uma função semelhante à do criador, pois revitaliza a obra artística, à medida que é responsável pela “vida nova” de autores e obras. Assim, Cecília Meireles é responsável pela forma da obra *Ou isto ou aquilo* e o professor, ao propor a leitura do texto em sala e criar situações prazerosas de envolvimento com os poemas, é responsável por seu “mito”. Não só o Menino Azul e o Chico Bolacha, por exemplo, mas também a própria Cecília Meireles transformam-se em figuras criadas pela imaginação poética.

“Dentro da sociedade, e na escola, os papéis de criador, público e mediador são difusos e cambiantes” (ROLLA, 2004, p. 170). O professor constitui, ou deveria constituir, um público especializado e pode desempenhar a função de mediador junto a um público leitor leigo. No processo de escolarização, o professor estabelece uma relação mediadora entre o poema e a criança. A leitura de poesia pela criança passa por uma predisposição individual, mas também por mediações externas como é o caso do professor, responsável por criar situações favoráveis à recepção, compreensão, fruição e extrapolação do texto poético.

---

<sup>6</sup> Todo el que reacciona sensible y espontáneamente a las impresiones artísticas y juzga de un modo competente en asuntos de arte y de gusto cumple así una función más o menos importante.

Conforme Meier (2002, p. 1), “a mediação da aprendizagem é uma forma especializada de interação entre um sujeito que aprende e um sujeito que ensina”. Desse modo, o professor, agindo entre a criança e a poesia, promove uma adaptação ou modificação dos estímulos, objetivando a aprendizagem, o desenvolvimento da sensibilidade para o poético. No entanto, essa interação entre poesia e criança não acontece de forma satisfatória apenas com a movimentação por parte do mediador, também se faz necessário um certo movimento por parte da criança, ou seja, “o mediado precisa querer aprender”. (MEIER, 2002, p. 2) Novamente é o mediador que precisa provocar essa postura, essa motivação para a aprendizagem em seus alunos. Para isso, o professor precisa também experimentar essa postura, essa motivação para e ante o texto poético.

A formação do aluno-leitor transita, necessariamente, pela capacitação do professor-leitor. A paixão pela leitura não é algo casual, pois ela se alimenta da exemplaridade que desencadeia o interesse, a motivação e o encantamento pelo mágico mundo da fantasia (SARAIVA, MELLO, VARELLA, 2001, p. 84).

Nessa direção, a obra *Incentivando o amor pela leitura* (2001) apresenta um conjunto de artigos que apresentam teorias e pesquisas voltadas para o desenvolvimento de ambientes educacionais que venham a incentivar o amor dos estudantes pela leitura, ajudando as crianças a se tornarem leitores motivados, ativos, engajados, que lêem em busca de prazer e de informações. Dentre os estudos expostos, a experiência de Johns e VanLeirsburg (2001) ressalta justamente a importância do professor para afetar as atitudes positivas em relação à leitura, porque as crianças desejam copiar as atitudes e as atividades daquelas pessoas que são significativas em suas vidas. “Dentro da sala de aula, não há modelo mais efetivo do que um professor que realmente ame os livros e a leitura. A centelha de prazer será captada pelos alunos que têm a felicidade de terem um exemplo deste tipo” (JOHNS, VANLEIRSBURG, 2001, p. 111).

Bachelard (1988, p. 95) confirma a necessidade desse estímulo positivo em face da leitura ser demonstrado pelo professor. Aliás, o teórico nos leva a pensar nessa comunicação entre poesia e infância justamente por intermédio da infância que dura no adulto. “Uma infância potencial habita em nós. – diz o estudioso- Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades”. Assim, poderíamos dizer que o educador, mediador de poesia, precisa ter uma atitude poética diante da vida,

deixando essa infância possível inundar sua maneira de ver o mundo, porque, voltando à epígrafe do primeiro aspecto das considerações teóricas, “a infância é um estado de alma” (BACHELARD, 1988, p. 125).

No entanto, além desse encantamento, qualidade pessoal que serviria como canal de abertura para o poético, o professor precisa de qualidades técnicas e domínio conceitual. Saraiva et al. (2001) destacam que o professor precisa conhecer o modo como a criança aprende, estabelecer uma relação afável com seus alunos e assimilar conceitos fundamentais que lhe possibilitem apreender seu objeto, a literatura. Dessa forma, o professor estaria conjugando dois aspectos fundamentais para o caminho do sucesso na mediação da leitura de poesia: saber teórico e atitude.

Não perdendo de vista o nosso leitor infantil, e o fato de que o encontro decisivo entre a criança e a poesia artística ocorre na escola, se esse momento acontece numa situação criativa, prazerosa e lúdica, em que conta a vida e não a gramática, ele poderá gerar aquele gosto pela leitura com o qual não se nasce, porque não é um instinto. Essa inclinação para o poético também precisa ser aprendida, precisamos, para tal, ter mediadores que se encantem com a poesia para que possam despertar esse encantamento em seus alunos.

Portanto, “mediar – define Meier – significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa – enfatiza o teórico – estar consciente de que não se transmite conhecimento” (2002, p. 4). Utilizando-nos dos estudos de Meier (2002), mediar a leitura de poesia na infância significa o professor estar intencionalmente e, ao mesmo tempo seduzido, entre a poesia e a criança, modificando, alterando, organizando, enfatizando, transformando os estímulos provenientes do texto poético, a fim de que as crianças construam sua própria aprendizagem também sobre leitura e escrita.

Podemos, assim, afirmar que precisamos ensinar primeiro o desejo pela leitura e, quando a criança precisa da habilidade da leitura, ensiná-la também. Aliás, podemos, com a leitura de poemas, combinar a vontade de ler com a capacidade de ler. Nessa direção, a exploração dos aspectos sonoros presentes nesse tipo de texto pode auxiliar na aprendizagem da leitura porque,

de acordo com Oliveira (2003, p. 26), um dos fundamentos da competência da alfabetização é a consciência fonológica. Desse modo, dedicaremos o próximo capítulo à discussão sobre a leitura de poesia durante o processo de alfabetização como possibilidade de proporcionar autoconhecimento e desenvolvimento da consciência fonológica dos leitores potenciais.

### **1.3 Poesia: autoconhecimento e consciência fonológica**

*Desenvolvimento pleno da capacidade lingüística da criança, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo são dois motivos relevantes para fazer do texto lírico uma ponte imprescindível entre a criança e a vida, como já recomendou, certa vez, o poeta Carlos Drummond de Andrade.*

Ana Maria Lisboa de Mello, 2001, p. 73

#### **1.3.1 A poesia e a busca pela compreensão de nós mesmos**

Em nossa sociedade e em todo o mundo, o saber ler é de grande utilidade prática e está fortemente atrelado à idéia de que o domínio da leitura auxilia a progredir na vida. No entanto, “a criança não fica fortemente motivada com recompensas futuras. A criança não se convence firmemente com esta razão” (BETTELHEIM, 1984, p. 48). O que se precisa para que uma criança fique ávida por aprender a ler, destaca o teórico, é uma viva fé de que um mundo de experiências maravilhosas se lhe abrirá, sendo capaz de ler. “Pois é a fé que mobiliza a nossa imaginação e nos dá força para empreender as tarefas mais difíceis, embora no momento não compreendamos bem como, por exemplo, a leitura nos vá fornecer todas estas maravilhosas oportunidades” (BETTELHEIM, 1984, p. 49).

O domínio da leitura é uma atividade muito importante na vida da criança, pois irá determinar a maneira como ela perceberá a escola e a aprendizagem em geral. Por isso, é fundamental que o esforço gasto pela criança na aprendizagem da leitura alie-se à convicção de que será compensada pela leitura de textos estimulantes.

Quando a aprendizagem da leitura é experienciada não apenas como o melhor caminho mas como o único caminho para sermos transportados para dentro de um mundo previamente desconhecido, então a fascinação inconsciente da criança em relação aos acontecimentos imaginários e seu poder

mágico apoiará os seus esforços conscientes na decodificação, dando-lhe forças para vencer a difícil tarefa de aprender a ler [...] (BETTELHEIM, 1984, p.49).

De acordo com Bettelheim (1984), a literatura foi um dos maiores feitos da humanidade, pois através dela o homem explorou o sentido de sua existência e a ordem do mundo. As crianças, por sua vez, ficam fascinadas com a magia e com a linguagem secreta, e o início da escola constitui a idade em que a criança está mais desejosa de partilhar dos segredos dos adultos. Dessa forma, o acesso ao código escrito proporciona às crianças o poder de participar do mundo secreto dos adultos.

A aprendizagem da leitura deve proporcionar à criança a sensação de que, por meio dela, um mundo insólito se abre para sua mente, conforme Saraiva e colaboradores (2001, p. 82). Por essa razão, os educadores precisam escolher obras significativas, que enriqueçam o mundo interior da criança e que vão ao encontro de suas aspirações. Além dos contos de fadas e de outras histórias do gênero, que propõem uma ruptura com o real imediato e dirigem-se a regiões do inconsciente, o texto poético incide diretamente sobre a interioridade do leitor, levando-o a um estado que visa ao que “se pode chamar de ‘conhecimento emocional’ do real, uma vez que ‘as coisas são sempre mais que aquilo que são, que parecem ser’” (Laurent-Delchet apud SARAIVA et al, 2001, p. 82).

A linguagem poética, subvertendo o uso habitual da língua, volta-se sobre si mesma, em um processo em que as palavras se libertam, realizando associações inusitadas; a sintaxe desorganiza-se. Na poesia, a musicalidade dos versos proporcionada pelo ritmo e o jogo das palavras, que projetam imagens incomuns, exigem do leitor a participação no fazer poético, conforme Saraiva e colaboradores (2001).

O estrato fônico é o que inicialmente atrai a atenção das crianças, proporcionando-lhes fruição estética. A criança, sensível a jogos de palavras, próprios da produção poética folclórica, sente prazer no jogo de semelhanças e contrastes sonoros entre as palavras, independente da significação. Assim sendo,

por desenvolver as áreas afetiva e intelectual, a leitura de textos literários, na fase da alfabetização, oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele (SARAIVA, MELLO, VARELLA, 2001, p. 83).

Nesse contexto, a poesia ultrapassa o uso habitual como meio para facilitar o processo de alfabetização, para constituir-se como elemento essencial e significativo, capaz de conciliar a relação sujeito-mundo, oferecendo ao leitor uma via de autoconhecimento. Contudo, por ser linguagem, a poesia soma, à sua função primordial, uma outra: “a de atribuir significados a sinais gráficos, significados que se enriquecem pelos sentidos que seu intérprete atribui a eles” (SARAIVA, MELLO, VARELLA, 2001, p. 83).

O poema infantil, direcionado para o gozo corporal do som, para o prazer das imagens, para o jogo, constitui um desafio cognitivo para a criança. A gratuidade inerente às brincadeiras com as palavras leva o pequeno leitor a uma situação mental em que se pode tudo o que na vida diária é mal visto pelo olhar do adulto, desde a quebra de padrões lingüísticos até a subversão dos padrões de apropriação do real. A partir da leitura do texto poético, mesmo quando ainda apenas ouve o adulto ler, à criança é possibilitado viver longe do seu ambiente familiar, lingüístico e social. Por isso, a experiência do poético proporciona um alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, provocada pelo desafio das formas e das idéias.

Não se pode pensar, entretanto, que essa função reconfortante do texto poético signifique poupar a criança do problemático, do inapreensível. É ela que, revestindo a angústia do ignoto, do difícil, permite que a poesia se transforme em objeto de uma atitude admirativa e instigue o pequeno leitor ao conhecimento (BORDINI, 1991, p. 39).

Se essa atitude admirativa, aludida acima, pode ser circunscrita a alguma fase de desenvolvimento humano, é na infância que ela se situa pela primeira vez, nesse momento em que a consciência sai do casulo dos instintos e descobre a novidade absoluta das coisas e sua alteridade radical, conforme Bordini (1991). “É então que consegue regozijar-se sem prevenções, consigo e com o outro, ainda sem o desejo da posse e a dor da separação ontológica” (BORDINI, 1991, p. 40). A maioria dos adultos acostuma-se com as coisas, tem certezas imutáveis e vê tudo

sempre pelo mesmo prisma. As crianças, não. Elas são naturalmente admiradoras. No entanto, a criança tende a acostumar-se à surpresa do mundo pelas mãos do adulto. É então que a experiência do poético pode transtornar esse habituar-se da consciência precoce, propondo-lhe que se abra para o diferente, que jogue com os sons, que investigue, que indague, que busque outras visões, que pressinta, que mantenha viva essa capacidade de maravilhar-se, mencionada por Bachelard (1988, p. 3) quando diz que “a sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se”.

### **1.3.2 O som na poesia**

Ezra Pound (2002) define a linguagem como um meio de comunicação e a literatura como linguagem carregada de significado. “Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 1998, p. 32). Nesse sentido, para impregnar a linguagem de significado até o máximo grau possível, dispomos, conforme o teórico, de três meios principais: fanopéia, melopéia e logopéia. No primeiro há uma projeção do objeto na imaginação visual; no segundo há produção de correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala; no terceiro modo de poesia há uma produção de ambos os efeitos estimulando as associações que permaneceram na consciência do receptor em relação às palavras efetivamente empregadas (POUND, 1998, p. 63).

De acordo com Bordini (1991), a evidência sonora da poesia ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança. Tradicionalmente, o tecido melódico tem sido cultivado pelo povo para expressar corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz à carícia. Por isso, é necessário que, nas primeiras séries, os poemas escolhidos para as crianças explorem esses elementos, jogos verbais, ritmos e cadências. “É nestas marcas encantatórias dos primeiros versos repetidos por sua sonoridade que se estabelecem os primeiros passos para uma ligação emocional da criança com o texto” (AVERBUCK, 1982, p. 74).

A ênfase no aspecto melódico propicia suportes concretos sonoros necessários para o desenvolvimento da criança. Assim, em fase de aprendizagem da leitura, tal aspecto pode

constituir-se em ponto de apoio para que ela se sinta segura de suas possibilidades durante esse, às vezes doloroso, descolar-se do ninho protetor da família.

Quando a criança atua sobre o plano melopéico<sup>7</sup> dos poemas, repetindo versos, aliteraões e sonoridades, ela está realizando suas primeiras aproximações com a poesia. Muitas vezes, inclusive, ela será capaz de repetir e apreciar um poema, sem mesmo entender o seu significado. A respeito desse aspecto, Lotman (1978, p. 190) ressalta que “as repetições fonológicas constituem o nível estrutural mais baixo do texto poético”. A primeira fase da criança em relação ao seu contato com a poesia é, então, a do domínio das sonoridades. Para ela, o poema carregado de significado pela experimentação intensa de um som é o que mais chama a atenção.

Assim, a despreocupação com o sentido pode “ser entendida como a porta de entrada para o mundo da linguagem, através da corporeidade do significante” (BORDINI, 1991, p. 25). É importante observar que ainda antes de a criança realizar a leitura sozinha, o professor é o leitor intermediário e o trabalho com a linguagem é predominantemente oral. Nessa fase, há uma mistura da língua associada a uma atividade de prática de gestos e de mímica. A linguagem é oral e mnemônica, portanto. “É possível que a criança se deixe levar mais pelo ritmo e pelo jogo das palavras do que por seu significado” (AVERBUCK, 1982, p. 75). É aí que reside o encanto do texto poético e o prazer da criança.

Sobre essa relação entre o corpo que fala e o mundo de que fala, Bosi (2004, p. 49) salienta que “qualquer hipótese que se inspire na *motivação* da palavra deverá levar em conta essa intimidade da produção dos sons com a matéria sensível do corpo que os emite”. O teórico, a partir da inquietante busca que a leitura poética sugere, questiona se os movimentos de que os fonemas resultam não seriam *ex-pressões* de um organismo que responde, com a palavra, a pressões que o afetam desde dentro. Em seguida, o próprio estudioso remete a pergunta à incancelável presença do corpo na produção do signo poético. (BOSI, 2004, p. 51) Para irmos fazendo ligações com o que escrevemos anteriormente, a respeito dessa interioridade, presente na leitura do texto poético, já citamos Larrosa (1999) e Paz (1982), que defendem que o leitor traz dentro de si muito do sentido do texto. Para Bosi,

---

<sup>7</sup> De acordo com a classificação de Ezra Pound (1998, p. 11), a modalidade de poesia em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical (som, ritmo) que orienta seu significado, nomeada de melopéia.

na fonte de todo processo da fala temos uma presença energética: uma vontade-de-significar que produz as miríades de ações verbais e não-verbais a que chamamos fenômenos de expressão e de comunicação. Essa força intencional de base, própria de todos os atos psíquicos, é capaz de fazer presentes objetos distantes ou imaginários. E é capaz de trazer a consciência a si mesma (BOSI, 2004, p. 51).

Tal ato de presença se dá mediante signos. Nesse sentido, o signo é um segmento de matéria assumido pelo homem para dar ato de presença a um objeto ou momento da existência. No caso da fala, destaca Bosi (2004), o som, ondas de ar que ressoam nas cavidades bucal e nasal, é a substância formadora do signo. A onda sonora é articulada no processo de fonação, onde encontra obstáculos como o palato, a língua, os dentes, os lábios. No momento em que o signo consegue vir à luz, plenamente articulado e audível, ele já vem marcado pelo escavamento do corpo, conforme Bosi (2004, p. 52).

O som do signo guarda, na sua aérea e ondulante matéria, o calor e o sabor de uma viagem noturna pelos corredores do corpo. O percurso, feito de aberturas e aperturas, dá ao som final um proto-sentido, orgânico e latente, pronto a ser trabalhado pelo ser humano na sua busca de significar (BOSI, 2004, p. 52).

Nessa incessante busca de significar, a leitura de poesia pelas crianças contribui para que exercitem os processos cognitivos (lingüísticos) e a imaginação, uma vez que esse tipo de texto enseja, de um modo muito especial, a mediação entre a sensibilidade do mundo e sua codificação no plano da linguagem verbal, através da fonética, da sintaxe, da semântica e da pragmática. Os estudos acerca da inteligência lingüística, evidenciados por Gardner (1994) dão destaque ao gênero poético, reforçam a importância da leitura de poemas.

Percebemos que a exploração desse tipo de texto, em sala de aula, relacionada com o desenvolvimento das habilidades de escutar, discriminar sons, perceber variações na intensidade, na duração e no timbre e inflexão dos sons e a própria memorização dos poemas são um excelente meio para aumentar a consciência da criança de sua imersão num mundo sonoro rico e diferenciado. Segundo Alliende (2005, p. 47), “sobre essa base, podem-se realizar atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, próximas à aprendizagem do código de leitura, que sirvam de base para o ensino direto de habilidades de decodificação”.

O domínio do princípio alfabético também é fundamental. Oliveira (2003, p. 141) esclarece que “decodificar significa usar o princípio alfabético empregando conhecimentos sobre as relações entre letras e sons para transformar sons em letras (escrever) e letras em sons (ler)”. Nessa direção, o termo decodificar refere-se à capacidade de decifrar, “desmontar” o código alfabético para aprender a usar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons para identificar palavras conhecidas de maneira precisa e automática, e também para decodificar palavras novas e desconhecidas. É dessa forma que podemos nos tornar leitores independentes e autônomos, objetivo tão divulgado pelas escolas em seus planejamentos (OLIVEIRA, 2003).

Se, como defende Oliveira (2003), a essência da alfabetização como processo de aprender a ler reside no processo de decodificação, um dos fundamentos sobre os quais repousa a decodificação é o desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto que discutiremos a seguir.

### **1.3.3 A natureza e a importância da consciência fonológica**

Estamos abordando a poesia na primeira série e pensando no quanto a literatura e a lingüística podem ser enriquecidas incluindo uma e outra nos seus campos de investigação. Sendo a leitura uma atividade comum às duas áreas, não podemos fechar os olhos para os estudos sobre a consciência fonológica, que tem sido um assunto de grande importância.

Profissionais envolvidos na educação de crianças já ouviram que os pequenos que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura fluente. Ao contrário, as que não têm tal consciência correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Adams (2006, p. 17) ressalta que “os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura”.

Para abordar a consciência fonológica devemos considerar a natureza da fala e a sua ligação com a escrita. As crianças, quando chegam na época de aprender a ler, “já são falantes

bem sucedidos de sua própria língua nativa, tendo dominado um conjunto extraordinariamente complexo de regras para a pronúncia e o arranjo de palavras, assim como, naturalmente, já aprenderam o sentido de milhares dessas palavras” (BYRNE, 1995, p. 39-40). Por isso, podemos dizer que a aprendizagem da fala ocorre de forma aparentemente tranqüila, mas o mesmo não podemos afirmar em relação à leitura se considerarmos, por exemplo, os últimos dados apresentados pelo INAF e que foram exibidos nesta dissertação na seção 1.2.2. Então, a existência de um número expressivo de pessoas que falam bem, mas que são analfabetas, não lêem e não escrevem, revela que há um descompasso entre o uso da língua falada e da língua escrita.

Se considerarmos apenas os aspectos físicos da fala e da escrita, Byrne (1995) esclarece que a fala é contínua e o discurso impresso é obviamente segmentado, entre e dentro das palavras.

A língua falada não apresenta elementos físicos claros que correspondam a esses segmentos discretos, as letras. Assim, o problema que o aprendiz de leitura deve resolver é aquele conhecido pelos cientistas da fala como o problema da segmentação, isto é, descobrir os elementos da fala contínua que correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética (BYRNE, 1995, p.40-1).

De mais a mais, existe um traço característico do pensamento e da ação humanas que também ameaça perturbar a aprendizagem da leitura, como se não bastasse a diferença entre a fala e a escrita. Acontece que, geralmente, as coisas que podemos fazer de forma fácil são difíceis de ser objetos do pensamento.

Numa conversa informal, a linguagem flui de forma automática e, normalmente, não se presta atenção ao código lingüístico, à organização interna das palavras, ao modo como se organizam ou como elas podem ser dominadas. Ou seja, costumeiramente, conversando ou lendo, dá-se pouco tento à estrutura da língua. Todavia, o ser humano possui a capacidade de observar atentamente a linguagem de forma consciente, refletindo criticamente sobre o código lingüístico, assumindo-o como objeto de reflexão. Assim, o usuário da linguagem pode prestar mais atenção na maneira como os morfemas se organizam dentro de uma palavra, ou no modo como as

palavras se organizam em sintagmas, ou ainda, no modo como as palavras são constituídas pela cadeia de sons, dentre outras possibilidades. (ALVES, no prelo)

Essa capacidade de reflexão sobre a língua pode constituir-se numa ferramenta importante para uma comunicação eficiente, pois pode auxiliar na compreensão de jogos de linguagem que remetam a diferentes nuances de significado, cujas idéias passíveis de serem entendidas estão atreladas ao domínio de determinados aspectos formais da língua que, por mais discretos que sejam, se apresentam muito significativos. Além disso, refletir sobre a língua, no próprio momento de aprendizagem de leitura dessa língua, pode representar uma habilidade que facilite o processo. O fato de tornarmos-nos conscientes de nossas operações leva-nos a dominar essas mesmas operações (POERSCH, 1998).

Diferentemente do que acontece ao usarmos a linguagem de forma automática, direcionar a atenção para o código lingüístico envolve o uso de processos metalingüísticos. Nesse caso, um nível maior de atenção está sendo despendido. A língua é tomada como objeto de análise em diferentes níveis, quais sejam ao nível do som, das estruturas sintáticas, dos significados e do uso da linguagem em determinado contexto. Nota-se, então, que o usuário da linguagem é capaz de refletir e de utilizar os aspectos do código lingüístico, descobrindo a respeito da estrutura e das relações com o funcionamento e o uso da língua. Dentre os vários aspectos da língua, um deles - a capacidade de reflexão e manipulação no que diz respeito à estrutura sonora das palavras - chama-se consciência fonológica. “Sendo assim, o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (ADAMS, 2006, p. 20).

A consciência fonológica é também conhecida como metafonologia e faz parte dos conhecimentos metalingüísticos que, por sua vez, pertencem ao domínio da metacognição. (FREITAS, 2004, p. 179) É esse conhecimento do sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos que permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras. Por isso, a consciência fonológica é a consciência dos sons que constituem as palavras que ouvimos e falamos. Para Varella (2001, p. 30), a consciência fonológica surge, inicialmente, a

partir do interesse suscitado pela língua falada e por algumas de suas propriedades, como a rima, que possibilita a exploração de semelhanças e diferenças entre palavras e partes de palavras. A consciência fonológica é, então, que permite a identificação de rimas, dos mesmos sons que estão no início ou no fim de palavras diferentes e de fonemas que podem ser engendrados para a criação de novas palavras (CIELO, 2003; FREITAS, 2004).

Dessa forma, pode-se definir a consciência fonológica como sendo

o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). (MOOJEN et al, 2003, p. 11)

Assim, a consciência fonológica ajuda a criança a perceber a sua linguagem como série de sons que pode segmentar e categorizar. Ora, o texto mais carregado de sons é a poesia. Não só. Principalmente quando ela é para criança, utiliza a linguagem de uma forma muito sonora, lúdica, combinando com a natureza de seu destinatário, para tratar de questões existenciais, próprias do ser humano.

A consciência fonológica faz parte dos conhecimentos de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos. De acordo com Freitas (2004, p. 179), “ela permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras”. No entanto, a consciência fonológica não pode ser considerada como um conceito único, mas deve ser vista como uma habilidade cognitiva que envolve diferentes níveis lingüísticos que vão sendo desenvolvidos numa escala crescente de complexidade. Portanto, conforme Moojen e colaboradores (2003), as habilidades metafonológicas podem ser divididas em três tipos: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema.

Quando utilizamos a palavra consciência, estamos nos referindo ao termo no sentido empregado pela psicologia cognitiva, como “o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos

mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos, preocupando-se ela em explicar os processos conscientes” (FLORES, 1998, p. 120).

Poersch (1998, p. 8) destaca que o termo consciência, para a psicologia geral, constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas no meio dos fenômenos psíquicos: a intuição. Na psicologia cognitiva, a consciência é entendida como o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, percepções, imagens ou sentimentos. Essa psicologia cognitiva preocupa-se em explicar esses processos quando os indivíduos estão envolvidos no exercício de diferentes atividades. A psicolinguística, por sua vez, faz uso do conceito de consciência no mesmo sentido da psicologia cognitiva.

De acordo com Flores (1998), o processo de conscientização é contínuo e variável. Os conteúdos ausentes da consciência formam o inconsciente. Assim, inconsciente e consciência plena constituem dois extremos, sendo o meio termo chamado de pré-consciência pelos psicólogos ou como sensibilidade, pelos psicolinguistas, o simples dar-se conta de algo sem maiores reflexões. Poersch (1998, p. 9) denomina de sensibilidade “o simples dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê”.

Em nosso estudo, considerando o início da aprendizagem da leitura, talvez fosse mais apropriado termos usado a expressão sensibilidade fonológica (CIELO, 1998) porque às vezes essa consciência referida não nos parece ainda tão plena, tão extrema. Se, como apontam Flores e Poersch (1998), o processo de conscientização constitui um *continuum*, entendemos que na faixa etária entre seis e sete anos, a criança ainda não apresenta a consciência plena, um conhecimento explícito, mas consiga dar conta da sua existência. Sobre essa terminologia, inclusive, Poersch (1998, p. 9) alerta que “se possuímos um nível baixo de consciência dos fatos [...], em vez de falar de consciência, mais correto seria falar de uma sensibilidade, de um mero ‘dar-se conta’ (*awareness*)”.

No entanto, optamos por utilizar a expressão consciência fonológica porque é a principal forma como aparece na literatura, embora fique o registro sobre nossa precaução no emprego de tal terminologia.

#### **1.3.4 Pesquisas sobre consciência fonológica**

A aprendizagem da linguagem, entendida como o domínio da leitura e da escrita, é uma das tarefas fundamentais a ser levada a efeito pelas crianças no início da escolaridade. Mas nem sempre tal tarefa é bem sucedida. Não é de admirar, então, que a leitura e a escrita tornem-se temas centrais na discussão em várias áreas, entre elas, a educação. Por isso, há aproximadamente duas décadas, a consciência fonológica tem sido estudada por pesquisadores, principalmente nos Estados Unidos e na Europa por justamente ser considerada importante no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. “Sabendo que tantas crianças carecem de consciência fonológica e que ela é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética, começamos a ver a importância de dar lugar à sua instrução” (ADAMS, 2006, p. 21).

No Brasil, a partir dos anos 80, o assunto também começa a despertar o interesse dos pesquisadores, sendo que as primeiras pesquisas buscam estudar a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

O estudo sobre a consciência fonológica tem interessado aos pesquisadores justamente por desempenhar importante função no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente com crianças em fase inicial de letramento. Estas pesquisas têm contribuído também para o desenvolvimento das atividades de alfabetizadores, que estão interessados em saber como ajudar a incrementar nas crianças esse conhecimento tão fundamental. Daí deriva-se a importância das pesquisas feitas no Brasil, trazendo experimentos realizados com crianças falantes de Português, inseridas em escolas brasileiras. No entanto, ainda são escassas as publicações sobre desenvolvimento da consciência fonológica em falantes do português brasileiro, considerando que cada língua impõe restrições diferentes ao que as crianças podem fazer com ela.

De fato, muitas pesquisas têm levado em conta as relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita e a consciência fonológica. Existe, no entanto, uma controvérsia quanto ao tipo de relação: ela é de causa, de efeito ou de reciprocidade? Há pesquisadores que consideram que quanto mais desenvolvida a consciência fonológica, melhor será a compreensão da leitura e da escrita. Por outro lado, algumas pesquisas apontam a consciência fonológica como conseqüência da aquisição da leitura e da escrita. Na literatura recente, há um terceiro grupo de pesquisadores, entre eles Adams (1990), Morais (1996; 2004) que entendem que as habilidades em leitura e escrita e a consciência fonológica estão ligadas para facilitar uma à outra, desenvolvendo-se através de uma influência recíproca.

Acredita-se que, para a criança que está em fase de aprendizagem da leitura e da escrita, o domínio dessa habilidade em seus diversos estágios pode constituir-se num facilitador para a aprendizagem. O “sistema alfabético da leitura e da escrita pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, o que corresponde à consciência fonológica” (MOOJEN et al., 2003, p. 11). Paz ressalta que “a linguagem falada está mais perto da poesia que da prosa” (1982, p. 25) . Por isso, considerando os aspectos sonoros próprios da fala e da poesia, é o poema, e não a receita culinária, a bula de remédio ou o texto jornalístico, por exemplo, que possui a “materialidade” necessária para o incremento da consciência fonológica.

Mais recentemente, passou-se também a buscar relações entre consciência fonológica e escrita (por exemplo, os estudos de Costa, 2003). No entanto, para a nossa investigação, destacamos alguns teóricos e o foco de suas pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e o desempenho em leitura.

A avaliação do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar, ou no início da primeira série, prediz em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. Isso já foi demonstrado entre os brasileiros (Cardoso-Martins, 1995).

Pesquisas também mostram claramente que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio de instrução, cujo resultado seria acelerar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita por parte da criança (Byrne, 1995).

Roazzi e Dowker (1989) pesquisaram a respeito da consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. Oliveira (2003) também apresenta estudos sobre consciência fonológica na alfabetização. Morais (1996; 2004), por sua vez, ao abordar a leitura de forma mais científica procura trazer outras pesquisas ao discutir sobre a importância da consciência fonológica para a arte de ler. Freitas (2003) também traz contribuições em relação à consciência fonológica, rimas e aliterações no português brasileiro. Alves (no prelo) contribui no sentido de apresentar alguns conceitos. Poersch (1998) e Flores (1998) também colaboram com seus estudos no sentido de elucidar alguns conceitos importantes para o estudo da consciência fonológica como consciência, metalinguagem e metacognição. Cielo (1998, 2003), por sua vez, também contribui com seus estudos sobre a sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. Allende e Condemarin (2005), por seu lado, trazem contribuições sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, assim como Lamprecht, Bonilha, Freitas, Matzenauer, Mezzomo, Oliveira e Ribas (2004). Entre os estudos sobre cognição e estratégias de leitura, podemos citar os trabalhos de Zimmer, Blaskowski e Gomes (2004).

No capítulo 3, sobre análise e discussão dos resultados, trazemos alguns desses estudos para fazermos a leitura dos dados coletados.

### **1.3.5 O autoconhecimento e a consciência fonológica: uma abordagem através da poesia**

Depois de todas as considerações apresentadas à luz de teóricos de várias áreas, vamos mostrar uma possibilidade de articulação na prática entre autoconhecimento e consciência fonológica. Acreditamos que evidenciar o aspecto lúdico da poesia no dia-a-dia escolar significa resgatar sua natureza original. Se o que a linguagem poética faz é jogar com as palavras, a criança, como leitora de poesia, para compreender este jogo, precisa também construir e reconstruir o texto.

A criança em fase de alfabetização pode partir do texto, mas precisa também chegar às unidades menores do que as palavras (fonema, sílaba) e de novo chegar ao texto. Nesse movimento, vai trilhando o caminho do letramento com o auxílio do professor, mas com o intuito

de chegar ao nível da leitura com autonomia. Depois que a criança já começa a ler e escrever por conta própria ela pode decompor os textos, “relacionando o poema a outras formas de expressão, ouvindo-o, repetindo-o, descobrindo seus paralelismos, reinventando-os” (AVERBUCK, 1982, p. 76).

É importante também no trabalho com o texto poético que o professor crie o clima favorável às condições de exploração do texto condizente com sua natureza artística. Assim, precisam estar presentes situações de inventividade, recursos visuais (como desenhos), atividades rítmicas e jogos com as palavras. Selecionar textos expressivos, de qualidade e coerentes com a faixa etária, entregá-los às crianças e esperar que elas se sintam tocadas pela mágica da poesia, também não são ações suficientes. “O que é preciso, verdadeiramente, é criar uma atmosfera de uma legítima ‘oficina poética’, em que a desconstrução dos textos seja o caminho para novas construções” (AVERBUCK, 1982, p.76).

Como vimos, pela fundamentação teórica, a poesia é caracterizada pelo seu funcionamento, é um discurso fechado que forma um universo de linguagem, reinventando suas regras. Para a criança, é necessário que ela vivencie o poema mais ou menos na linha de seu processo de criação. Ou seja, desmontar o texto, para o leitor infantil, significa compreender esse funcionamento específico, compreendendo as regras, não em sua teoria, mas em sua evidência prática, na realidade da estrutura verbal organizada, como destaca Averbuck (1982).

Essa noção de poesia só se concretiza na escola em um ambiente de liberdade e criatividade, numa espécie de “festa da linguagem” (BALPE apud AVERBUCK, 1982, p. 76). Essa idéia da abordagem da poesia na escola como uma reunião alegre para divertimento com a linguagem é fundamental para esta pesquisa e vai ao encontro da esfera lúdica que estamos propondo a partir da relação entre poesia e jogo (Huizinga, 2005). Por isso, o tratamento dado ao poema pode envolver uma prática maior da qual participam o desenho, o teatro, a declamação, a colagem, o canto, a imitação, a música, o recorte, em que a criança pode se expressar livremente sem outra limitação que a de realizar a tarefa a que se propôs (Averbuck, 1982). Em sala de aula, todas as formas de arte e comunicação podem entrar em jogo. Averbuck (1982, p. 82) sobre esse aspecto conclui que “associada a outras formas de dizer [...], a poesia na escola pode cumprir,

portanto, um papel integrador na medida em que, apoiando-se na palavra do aluno e do poeta, busca a essência da expressão do homem”.

Em relação à linguagem da poesia, sobre essa base melódica e sonora, estrato que primeiro atrai a atenção dos pequenos leitores, podemos proporcionar às crianças o desenvolvimento da consciência fonológica.

Dessa forma, a proposta de exploração dos poemas evidenciados em nossa pesquisa procura articular autoconhecimento e consciência fonológica. “A proposição de atividades de leitura e de produção textual centra-se em roteiros, concebidos como forma de organização e sistematização do trabalho de leitura e de escrita com os alfabetizandos” (SARAIVA, MELLO, VARELLA, 2001, p. 85). No entanto, a palavra roteiro deve ser entendida como uma descrição minuciosa do caminho a ser tomado, como uma relação dos principais tópicos a serem abordados e não como exercícios rotineiros ou automatizados. O roteiro “também não significa um caminho acabado: ele não diz tudo, não traz tudo. Ele promove aberturas, explora caminhos. É uma demonstração preliminar daquilo que pode vir a ser feito” (SARAIVA, MELLO, VARELLA, 2001, p. 85). Assim sendo, o termo roteiro é aqui entendido como um fio condutor de uma atuação, cujos resultados transcendem aquilo que lhe deu origem, conforme Saraiva e colaboradores (2001, p. 85).

Considerando a literatura consultada e tendo em vista a elaboração e a experimentação dos roteiros, entendemos que mudanças positivas em relação à leitura são possíveis, desde que as ações integrem, nessa fase inicial da aprendizagem da leitura, autoconhecimento, como forma de arte que a poesia é, e análise e reflexão sobre a língua, como o corpo que a poesia tem, que é a palavra. No processo de letramento, é importante incorporar às práticas de sala de aula o poema para, de maneira particular, conforme salienta Varella (2001, p. 33), “compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não-verbais. Alfabetizar, assim, inclui a reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito”. É o que estamos propondo. Nos próximos capítulos, estão relatadas a parte experimental da pesquisa e a análise e discussão dos resultados alcançados.

## **2 MÉTODO**

Pensando no método como um modo ordenado de agir ou como uma estrutura que orienta as etapas a serem vencidas, pretendemos, neste capítulo, descrever a implementação da parte experimental da pesquisa, elaborada a partir do referencial teórico exposto no capítulo anterior. Assim, a fim de verificar se a convivência com o texto poético durante a aprendizagem da leitura contribui para o autoconhecimento e para o desenvolvimento da consciência fonológica, relatamos os objetivos do presente trabalho, as hipóteses, a população e amostra, a seleção de poemas e a descrição dos instrumentos de amostragem e de pesquisa.

O objeto deste estudo é a leitura do texto poético. Esta pesquisa, desenvolvida longitudinalmente, envolve aspectos qualitativos e quantitativos. A coleta de dados estendeu-se de março a setembro, no espaço escolar, para que o ambiente remetesse às situações como ocorrem naturalmente. A pesquisadora foi um agente ativo, elaborando e aplicando os roteiros e fazendo as observações e os apontamentos necessários.

É importante ressaltar também, considerando-se a condução de investigação com crianças, que o projeto de pesquisa, sob inscrição 1473/06, referente a este estudo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, para apreciação no que tange aos aspectos éticos implicados no trabalho, tendo recebido aprovação (ANEXO A).

## 2.1 Objetivos

Como objetivo geral, determinamos analisar o processo e os efeitos da leitura do texto poético sobre o autoconhecimento e o desenvolvimento da leitura e da consciência fonológica na fase inicial de letramento. A partir desse objetivo, formulamos três objetivos específicos.

- Proporcionar às crianças, em processo de letramento, o contato com poemas, levando-as, pelo prazer da poesia, à reflexão sobre si mesmas e sobre o mundo, promovendo a afirmação do eu e o encontro deste com o outro, com a alteridade.
- Investigar se a exploração dos elementos sonoros tais como rima, aliteração, assonância, alternância vocálica e consonantal aumentam o nível de consciência fonológica.
- Verificar se o constante contato com a poesia, desde o início do processo de letramento, possibilita à criança potencializar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

## 2.2 Hipóteses

Com base nos objetivos anteriormente descritos, formulamos as seguintes hipóteses:

- 1) A interação com a poesia mobiliza o leitor infantil para a compreensão das relações de si com o mundo, ou seja, para o autoconhecimento.
- 2) A exploração dos aspectos melódicos dos poemas exerce um impacto significativo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica.
- 3) As atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, aliadas às demais atividades, desencadeadas pela exploração de poemas, exercem um impacto significativo sobre o desempenho na leitura dos sujeitos.

### 2.3 População e amostra

Com fundamento nos objetivos desta pesquisa, que levaram à formulação das hipóteses, a primeira exigência para a definição da população a ser estudada foi de que a mesma se constituísse de crianças em processo de letramento, em fase de aprendizagem da leitura, independentemente do sexo. Assim, os sujeitos pesquisados foram crianças de uma escola particular, que adota um livro didático (apostila) como material básico para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Das redes de ensino – particular, estadual e municipal – foi escolhida a rede particular por apresentar uma turma bastante numerosa (são 30 alunos na primeira série), o que representou uma possibilidade maior de encontrar mais sujeitos que contemplassem os critérios estabelecidos, constituindo, assim, uma amostra também mais numerosa e significativa. Além disso, a acessibilidade em nível geográfico (a escola está localizada no centro da cidade) e de relacionamento da pesquisadora com os profissionais da escola, garantiram o livre trânsito para a pesquisa. Ainda, o fato de todos os sujeitos que compuseram a amostra definitiva terem sido retirados da população da mesma escola e da mesma turma, da mesma professora, do mesmo ambiente escolar, neutralizou possíveis variáveis intervenientes. Desse modo, também a influência do nível socioeconômico-cultural foi minimizada, pois a clientela da escola é praticamente do mesmo nível.

É importante ressaltar que inicialmente tínhamos pensado em controlar um pouco mais os critérios norteadores da seleção dos grupos controle e experimental. No entanto, se fôssemos mais minuciosos nesse sentido, teríamos o número de sujeitos ainda mais reduzido. Dominando, por exemplo, o critério de hipótese de escrita, proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), a pesquisa seria de outro tipo porque seria insignificante ter dois ou três sujeitos em cada grupo. No entanto, como estamos realizando uma investigação em uma turma de alunos de uma sala de aula regular, é necessário que abordemos também as heterogeneidades como normalmente acontecem nesses ambientes, controlando, por isso, o mínimo de variáveis.

Para compor a amostra, as crianças tiveram que preencher os seguintes critérios:

- possuem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis para participar do estudo (ANEXO B).
- estarem cursando a primeira série sem repetência e terem freqüentado a Educação Infantil, aspectos que garantem um nível inicial mais parelho de recodificação<sup>8</sup>;
- estarem entre seis e sete anos de idade no momento da constituição da amostra.

Comprometemo-nos a, nos meses de setembro, outubro e novembro, proporcionar também aos outros sujeitos da turma da primeira série, ao grupo controle e às crianças que foram excluídas da amostragem, a oportunidade de participarem das atividades propostas inicialmente ao grupo experimental. Assim, todos os alunos daquela turma poderiam ler e brincar com poesia, apenas em momentos diferentes. Esse procedimento evitou que as crianças sofressem qualquer forma de constrangimento por não terem sido escolhidas.

A seguir, serão apresentados os poemas sobre os quais foram desenvolvidos os roteiros.

## 2.4 Poemas

Quatorze poemas foram selecionados da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles para as sessões de leitura e para o desenvolvimento dos roteiros: “A flor amarela”, “Passarinho no sapé”, “Colar de Carolina”, “Ou isto ou aquilo”, “A bailarina”, “Jogo de bola”, “Uma palmada bem dada”, “Leilão de jardim”, “O menino azul”, “Bolhas”, “A chácara do Chico Bolacha”, “A língua do nhem”, “O vestido de Laura” e “O último andar” (Os poemas podem ser conferidos em cada roteiro, ANEXO K ao ANEXO W). Para a pesquisa, foram utilizadas duas edições - uma de 1977, ilustrada por Eleonora Affonso e outra de 2002, ilustrada por Thais Linhares – em função de que uma delas ficava circulando entre os alunos, que levavam o livro pra casa, e a outra que a professora levava para os encontros. Nas ilustrações 1 e 2, podemos visualizar as capas dos livros referidos.

---

<sup>8</sup> Recodificar é usado no sentido de Moreira (1999) e Zimmer (2001; 2004): transferir de um código para outro código (do oral para o escrito neste caso). (MOREIRA, 2006, p. 16)



Ilustração 1 – Capa da obra: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Eleonora Affonso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

---

Ilustração 2 – Capa da obra: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

Como a ilustração não era o foco da pesquisa e, dentre as atividades propostas, uma delas era justamente que as crianças criassem seus próprios desenhos, as ilustrações não foram evidenciadas sempre. No entanto, as crianças pediam para ver as imagens pintadas nas obras.

A escolha da obra escrita pela poeta Cecília Meireles deveu-se ao fato de *Ou isto ou aquilo* ser um clássico da literatura infantil e reunir em seus textos, simultaneamente, a reflexão sobre circunstâncias da vida e sobre as possibilidades de exploração da linguagem, aspectos que vão ao encontro da proposta dessa pesquisa. Ítalo Calvino (1993, p. 16) deixa claro que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”, e assim justifica-se também a escolha da obra *Ou isto ou aquilo*.

Dos quatorze poemas selecionados, um foi utilizado para o pré-teste de leitura, outro foi explorado no roteiro piloto e os doze textos restantes foram explorados nos roteiros de mediação. Houve, também, um último encontro, espécie de “sarau diurno”, quando as crianças puderam realizar leituras e falar sobre os textos de que mais gostaram durante os encontros. A seleção e a ordenação dos poemas foi uma tentativa de abordar num crescente de complexidade algumas situações humanas e a linguagem apresentada (textos curtos, ordem simples e direta, discurso predominantemente narrativo, presença de rima, aliteração, assonância e alternâncias vocálica e consonantal). Além disso, embora seja um princípio subjetivo, a preferência da professora igualmente foi levada em consideração, aspecto já manifestado na introdução deste estudo. “[A professora] seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo [no livro], o remete. Como um presente, como uma carta. [...] Uma vez que só se presenteia o que se ama, [a professora] gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais el[a] o remete” (LARROSA, 2000, p. 140). No quadro a seguir, a relação dos “presentes” escolhidos:

Ordem dos poemas	Atividade	Poema
1º	Pré-teste de leitura	A flor amarela
2º	Roteiro piloto	Passarinho no sapé
3º	Roteiro 1	Colar de Carolina
4º	Roteiro 2	Ou isto ou aquilo
5º	Roteiro 3	A bailarina
6º	Roteiro 4	Jogo de bola
7º	Roteiro 5	Uma palmada bem dada
8º	Roteiro 6	Leilão de jardim
9º	Roteiro 7	O menino azul
10º	Roteiro 8	Bolhas
11º	Roteiro 9	A chácara do Chico Bolacha
12º	Roteiro 10	A língua do nhem
13º	Roteiro 11	O vestido de Laura
14º	Roteiro 12	O último andar
15º	Encontro final	Todos os poemas

Quadro 1: Listagem dos poemas utilizados na pesquisa

## 2.5 Descrição dos instrumentos

Destinamos esta seção para a descrição e a forma de aplicação dos instrumentos de amostragem da pesquisa.

### 2.5.1 Instrumentos de amostragem: descrição e aplicação

Foram dois os instrumentos que utilizamos na fase da seleção da amostra: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um questionário.

Para obter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participamos de uma reunião com os pais para explicar o trabalho em linhas gerais e encaminhar o pedido de participação dos sujeitos.

O questionário foi dividido em duas partes a fim de possibilitar a seleção da amostra (ANEXO C). Para responder aos questionamentos, realizamos uma entrevista com a professora titular, sem a presença dos alunos. Em seguida, para complementar as questões, realizamos uma

entrevista individualmente com cada criança em sala separada dos demais, preservando-as de qualquer tipo de situação embaraçosa ou exposição. Íamos conversando informalmente para que os dados acerca dos critérios estabelecidos fossem contemplados. Além disso, foi realizada uma busca junto à secretaria da escola para a confirmação dos dados pessoais de cada participante.

Assim, a reunião e as entrevistas foram utilizadas para levantamento de dados, com a finalidade de selecionar os sujeitos com perfil adequado aos requisitos da pesquisa. Além disso, os mesmos instrumentos também subsidiaram alguns dados para a sondagem acerca da realidade e do envolvimento do grupo com a poesia. Esse aspecto pode ser verificado na seção 2.5.2.1.

### 2.5.1.1 Levantamento e computação dos dados obtidos na amostragem

No quadro 2, a seguir, estão os elementos obtidos durante a reunião e as entrevistas, como um resumo dos dados na fase de amostragem.

ALUNO	TC	REPETÊNCIA	ED. INF.	IDADE	AMOSTRA
A1	S	R	N	6:8	
A2	S	NR	S	6:8	SGC
A3	S	NR	S	6:9	SGC
A4	S	NR	S	6:3	SGE
A5	S	NR	S	6:5	SGC
A6	S	NR	S	6:1	SGC
A7	S	NR	S	6:3	SGE
A8	S	NR	S	6:9	SGE
A9	S	NR	S	6:6	SGC
A10	S	NR	S	6:8	SGC
A11	S	NR	S	6	SGC
A12	S	NR	S	6:7	SGE
A13	S	NR	S	7	SGE
A14	S	NR	S	6:4	SGC
A15	S	NR	S	6:7	SGC
A16	S	NR	S	6:3	SGE
A17	S	NR	S	6:3	SGE
A18	S	NR	S	6:5	SGE
A19	S	NR	S	6:6	SGE
A20	S	NR	S	6:9	SGC
A21	S	NR	S	7:3	
A22	S	NR	N	13:10	
A23	S	NR	S	6:8	SGC
A24	S	NR	S	6:5	SGE
A25	S	NR	S	6:2	SGE
A26	S	NR	S	6:6	SGC
A27	S	NR	S	6:8	SGE

A28	N	NR	N	7	
A29	N	R	S	7:2	
A30	N	R	N	7	

Quadro 2: Dados obtidos durante a fase de amostragem

LEGENDA:

S – SIM      R – REPETENTE      SGE – SUJEITO DO GRUPO EXPERIMENTAL  
 N – NÃO      NR – NÃO REPETENTE      SGC – SUJEITO DO GRUPO CONTROLE

Podemos notar que todas as 30 crianças da turma da primeira série participaram da fase da amostragem, sendo que 6 (seis) delas foram eliminadas nessa fase. A1 por ser repetente, A21 e A22 por terem mais de sete anos. Além disso, os alunos A28, A29 e A30 não trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis até o prazo estipulado.

Restaram, portanto, 24 (vinte e quatro) alunos na amostra definitiva da pesquisa. Para constituição do grupo experimental e do grupo controle, os alunos participaram da técnica de randomização<sup>9</sup>. Após o sorteio, o grupo experimental foi constituído por 12 (doze) sujeitos e o grupo controle igualmente por 12 (doze) sujeitos identificados pelos códigos a eles atribuídos na coluna “amostra” do quadro 2 quais sejam SGE (sujeito do grupo experimental) e SGC (sujeito do grupo controle).

## 2.5.2 Instrumentos da pesquisa: descrição e aplicação

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos, assim aplicados:

### 2.5.2.1 Sondagem

Para a sondagem acerca da realidade da escola e da proposta pedagógica, realizamos uma entrevista com a equipe diretiva da instituição antes de iniciar a aplicação das proposições com os textos poéticos (ANEXO D).

<sup>9</sup> Por sorteio, que objetiva proporcionar a cada um dos participantes igual chance de ser escolhido.

Logo depois do contato inicial com a equipe diretiva, buscamos o entrosamento com a turma da primeira série, observando alguns encontros dos alunos com a professora titular. A finalidade dessa sondagem inicial foi a de observar e registrar como as crianças eram envolvidas no processo de autoconhecimento tendo por base a exploração de textos poéticos constantes na apostila adotada pela escola (ANEXO E).

### 2.5.2.2 Pré-testes

**Pré-teste de leitura:** foi aplicado um pré-teste de leitura com todos os alunos da amostra, no intuito de verificar o estado inicial de desempenho em leitura. O texto-alvo foi um poema da mesma obra escolhida para a pesquisa. Os alunos eram testados individualmente, em sala separada dos demais. Cada criança chegava na sala onde estava a pesquisadora, que conversava um pouco com a criança e, em seguida, a convidava a realizar a leitura do poema “A flor amarela” (ANEXO F). O poema é curto e, naquele momento, a fonte e o espaçamento entre as palavras foram aumentados em relação aos mesmos itens constantes do livro (MEIRELES, 2002). Da mesma forma, o texto foi digitado em letras maiúsculas. De acordo com a capacidade demonstrada pelas crianças durante a leitura, a pesquisadora ia dividindo-as entre os quatro seguintes níveis de processamento: sub-lexical (leitura de unidades menores do que a palavra), lexical (leitura de palavras), frasal (leitura de frases) e textual (leitura de texto) (ANEXO G). Esta classificação é baseada nos estudos de Claudia Martins Moreira (2006, p. 03), que ressalta que “embora a leitura seja uma atividade altamente complexa, que envolve a interação de fatores diversos, pesquisadores do assunto tendem a explicá-la dividindo-a em níveis de processamento”, conforme apresentamos anteriormente.

Dessa forma, para a presente investigação, o desempenho da criança estaria classificado de acordo com as seguintes características, em cada etapa:

Nível sub-lexical: a criança “finge” que lê, sabe o nome de algumas letras, estabelece alguma relação entre som-fonema e reconhece alguns sinais.

Nível lexical: a criança consegue ler algumas palavras mais simples (curtas e foneticamente regulares) e soletra algumas palavras, mas não chega ao final do texto.

Nível frasal: a criança já apresenta uma leitura inicial, decodificando a maioria das palavras, persistindo na leitura até o final.

Nível textual: a criança realiza a leitura de todo o texto com fluência.

**Pré-teste de consciência fonológica:** as crianças foram avaliadas em relação ao nível de consciência fonológica através do instrumento CONFIAS (ANEXO H).

O teste Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Seqüencial (MOOJEN, et al., 2003) é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e seqüencial. A escolha deste instrumento deve-se, principalmente, ao fato de que o CONFIAS considera as características fonológicas do português brasileiro.

As tarefas constantes do instrumento estão organizadas de forma seqüencial, buscando uma gradação de dificuldades ao longo do teste. O material foi organizado por um grupo constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, lingüistas e uma psicóloga. Em vista disso, a utilização desse teste possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com as hipóteses de escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1991). Além disso, contribui para a prática da alfabetização e instrumentaliza profissionais de diferentes áreas, podendo subsidiar pesquisas, como esta, na área da linguagem e da educação.

O teste é indicado justamente para o grupo com o qual esta investigação está preocupada, crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização. O instrumento é composto por tarefas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição silábica e fonêmica, no intuito de garantir o acesso aos diferentes níveis de consciência fonológica.

Outro aspecto que está em conformidade com o nosso estudo é que o CONFIAS é apropriado para uma análise quantitativa, mas fornece dados para análises qualitativas, a serem feitas a partir da experiência do profissional que está frente a frente com as crianças.

O instrumento é dividido em duas partes. A primeira corresponde à consciência da sílaba (com nove questões) e a segunda refere-se ao fonema (com sete questões), ele foi aplicado em sua totalidade de uma só vez, particularmente, com cada criança, em sala separada das demais. O tempo de aplicação foi de trinta minutos aproximadamente.

Durante a aplicação do teste, a criança chegava na sala e a professora perguntava se ela queria brincar um pouco com os sons das palavras. O teste foi gravado para propiciar uma melhor avaliação e revisão, em caso de dúvida. A pesquisadora, de posse de um caderno de aplicação, de uma folha de resposta e de pranchas com as ilustrações, ia realizando as perguntas e anotando as respostas das crianças. No ANEXO H constam uma prancha com ilustrações e uma folha de respostas para melhor entendimento da aplicação do instrumento.

No nível da sílaba, em tarefa de síntese, por exemplo, a professora dizia para a criança: “Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?” E pronunciava a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so-pa. E continuava: “E agora pi-ja-ma. Que palavra eu disse?” E assim sucessivamente com as palavras-alvo: bico, sorvete, mágico e elefante.

Na tarefa de segmentação, a professora dizia: “Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala”. “E esta outra: urubu”. E assim sucessivamente com as palavras-alvo: gato, abacaxi, cachorro e escova.

Como último exemplo nesta descrição, na tarefa de identificação de sílaba inicial, com a utilização da prancha que está no ANEXO H, a professora mostrava o desenho da cobra e perguntava “Que desenho é este? Agora eu vou dizer três palavras. Qual delas começa como cobra?” Caso a criança não entendesse, poderia ser auxiliada na identificação da sílaba inicial dos exemplos cobra e garrafa. Assim com os outros desenhos e alternativas: faca (fada, vaso, lata),

pipoca (sapato, piscina, bigode), cabide (bandeira, palito, carroça) e cenoura (raposa, semana, chinelo).

Para ter certeza de que as crianças entenderam a tarefa, foram propostos sempre dois exemplos iniciais. Nas tarefas que envolvem desenho, a criança testada visualizava um desenho de cada vez, para que ela não desviasse a atenção com as demais ilustrações. Por isso, acompanhava o instrumento uma bolsa com seis janelas para que nela fosse colocada a prancha. Cada janela só era aberta enquanto estava sendo dada a resposta relacionada ao desenho.

De acordo com as respostas, a professora ia anotando no Protocolo de Respostas, cujo modelo também pode ser observado no ANEXO H, sendo que o máximo de acertos no nível da sílaba é de 40 e no nível do fonema é de 30, totalizando a possibilidade de 70 acertos.

**Pré-teste de escrita:** Além disso, como parâmetro para a avaliação do desempenho dos sujeitos no aspecto da consciência fonológica, o próprio instrumento CONFIAS (2003) sugere que seja aplicada juntamente com ele uma avaliação da escrita. Essa avaliação relaciona-se às hipóteses propostas por Ferreiro e Teberosky (1991), como instrumento de classificação das concepções infantis sobre como as palavras são escritas, o que não significa assumir essa proposta como pressuposto para a alfabetização. De acordo com as autoras, são quatro as hipóteses gerais que caracterizam a escrita inicial das crianças: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Para o levantamento da escrita das crianças dos dois grupos, experimental e controle, solicitamos uma amostra de duas palavras e uma frase. Selecionamos as crianças em grupos de três e as levamos para uma sala separada dos demais. Pedimos que as crianças escrevessem em folha de ofício o que estávamos pedindo. As palavras-alvo foram castelo e esqueleto. A frase foi “O fantasma abriu a porta”. Ambas, palavras e frase, foram sugeridas pelo CONFIAS. É importante ressaltar que uma palavra na amostra não é suficiente para definir a hipótese, mas foi considerada a produção como um todo, com as palavras e a frase componentes.

Os critérios de análise para cada hipótese, de acordo com o CONFIAS, foram os que seguem: hipótese pré-silábica (uso de números e letras sem observar quantidade e valor sonoro); hipótese silábica (cada letra vale por uma sílaba, escrita com ou sem valor sonoro); hipótese silábico-alfabética (necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba); hipótese alfabética (cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba). No quadro 3, podemos observar as formas de escrita apresentadas pelas crianças da amostragem em cada nível.

Produções/ hipóteses	Pré-silábica	Silábica	Silábico-alfabética	Alfabética
Palavras-alvo Castelo	CANACI, SOTV	CASO, CASDOLO	CATLO, SATDLO, CASTLO, CASTOLA, CASTAO, CATELO, CATÉO, CATELO, CASLO	CASTELO, CASTÉLO, CHSTELO
Esqueleto	EINIECAMA, VÓMAR	ESQO, LSQTO	ECALEO, EQULETO, ESQTLO, ESQULETO, SEQUELETO, ESQUELCO, ESQELTO, ÉQETO, EQLETO	ESQUELETO, ESQUETO, ESQELETO, ESKELETO, CSQLETO
O fantasma abriu a porta.	ONINACAMN C, ÓRM - GESTE	O A AO A UAA, O VTANA ANIPOTA	O FATAMA A BARTA, OFTAM AIBRI APTA, O FNTAISM A LRATA, OFNSTAV ABRIU APORTA, O FATASMA A BRI, O FATAMA A BIATA, O FOA ABI API, FNTABIMABRIUAPOTA, O FETA A ABIO A POTA, UFTAMARIATA	O FANTASMA ABRIL A PORTA, O FÂNTASMA ABRIU A PORTA, O SNTASMA ABRIU A PORTA, O VANTASMA A PRIO A PÓRTA, O FETASMA A BIU A POTA

Quadro 3: Exemplos de produções em cada hipótese de escrita

### 2.5.2.3 A mediação com o grupo experimental

**Roteiro piloto:** para que a pesquisadora tivesse uma noção mais precisa do tempo que as crianças utilizariam para desenvolver as atividades, bem como do tipo de brincadeira e exercícios que o grupo estaria mais receptivo a realizar, houve a necessidade da aplicação de um roteiro

piloto. Assim, elaboramos um roteiro a partir do poema “Passarinho no sapé”, seguindo as etapas que seriam observadas nos demais roteiros (ANEXO I).

Com a execução desse roteiro, pudemos constatar o interesse das crianças em conhecer e manusear o livro de onde a professora havia retirado o poema que estava sendo lido. Por isso, a pesquisadora adotou como prática usual nos encontros o empréstimo da obra em foco. Uma criança, escolhida por sorteio, poderia levar o livro para casa naquele dia do encontro e trazê-lo no dia do encontro seguinte (ANEXO J).

Outra prática desencadeada pela observação durante a aplicação do roteiro piloto foi a elaboração do próprio bloco, que seria organizado gradualmente na seqüência dos encontros, cada criança elaborando o seu. Dessa forma, ao final da pesquisa, as crianças teriam também o seu próprio “livro” de poemas. A pesquisadora não havia previsto maiores explicações sobre a poeta Cecília Meireles e, no entanto, esse esclarecimento foi necessário, porque as crianças demonstraram curiosidade em saber sobre aquela pessoa que tinha escrito os textos que eles estavam lendo.

**Aplicação dos roteiros<sup>10</sup>:** Depois da aplicação do roteiro piloto, o grupo experimental da amostra foi envolvido durante quatorze semanas<sup>11</sup> com leitura de poesia. Os encontros aconteceram uma vez a cada sete dias, geralmente nas quartas-feiras, durante aproximadamente, uma hora e quinze minutos, no período regular das aulas. Todos os roteiros encontram-se em anexo (ANEXO K ao ANEXO W). Ao longo da investigação, foram reunidas produções das crianças do grupo experimental. Algumas foram anexadas aos respectivos roteiros, evidenciando que a proposta é exequível. A reprodução foi feita a partir da forma original e a seleção dos trabalhos foi realizada de acordo com a possibilidade de transposição. No entanto, quando alguma coisa impedia a cópia, prejudicando a legibilidade, optamos por não anexar a criação, no caso de desenho ou algo semelhante, e digitamos os textos. Apesar de termos feito o registro fotográfico, apenas o utilizamos para análise dos dados, mas não vamos divulgar as imagens das

---

<sup>10</sup> Essa proposta segue princípios sugeridos pelo Método Recepcional desenvolvido pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988).

<sup>11</sup> O primeiro encontro foi a aplicação do roteiro piloto. Na seqüência, ocorreram os doze encontros propriamente ditos, seguidos de mais um encontro final quando houve uma espécie de sarau, envolvendo todos os poemas já lidos. A aplicação totalizou, portanto, quatorze encontros.

crianças e, na medida do possível, encobrimos os sobrenomes, deixando apenas o primeiro nome nas produções porque nos comprometemos a assumir essa postura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes envolveram-se com temas e atividades que enfocaram o autoconhecimento e o desenvolvimento da linguagem, criadas a partir dos poemas listados na seção 2.4. Os roteiros de exploração dos textos foram elaborados com base na obra *Literatura e alfabetização*, de Juracy Saraiva (2001), e seguiram três etapas, sugeridas pela autora, que abarcaram (1) a propensão favorável à leitura, (2) a compreensão e a interpretação do texto, envolvendo a abordagem da linguagem, e (3) a transferência e a aplicação da leitura a atividades do contexto didático-pedagógico, envolvendo produção textual escrita.

Assim, na primeira etapa, nomeada de “Atividade introdutória de recepção ao texto”, foram criadas situações em que os participantes pudessem, de alguma forma, antever o tema ou a figura envolvida no poema que seria lido em seguida, que já começava a ser familiar mesmo antes da leitura propriamente dita. A professora lançava um questionamento ou apresentava um elemento que pudesse deflagrar algum sentimento, alguma inquietação a partir da qual as crianças comesçassem a falar sobre si. Ou seja, o propósito dessa etapa inicial era criar uma atmosfera positiva de acolhida ao poema.

Na segunda etapa, “Leitura compreensiva e interpretativa do texto”, os participantes mantinham contato visual com o texto escrito, normalmente exposto em um cartaz, e também o recebiam, individualmente, de forma impressa. A professora realizava a leitura de forma expressiva e, depois disso, as crianças eram encorajadas, também, a ler o poema sozinhas; depois em duplas ou em grupos. Posteriormente, era feita uma conversa mediada pela professora sobre o poema no intuito de juntos construírem o sentido do texto. Ao longo desse diálogo, a professora criava situações em que as crianças pudessem falar de suas vidas, gostos, preferências, desejos, sempre a partir do tema proposto pelo poema. Esse era um momento solitário, mas solidário, porque ao mesmo tempo em que cada criança podia se enxergar no poema, falar de si, de suas experiências e vontades, também ouvia os acontecimentos, alegrias e angústias dos colegas. Nesse movimento entre o Eu e o Outro, as crianças faziam suas relações de concordância,

acenando positivamente; ou de discordância, quando levantavam o dedo e emitiam opinião diversa; ou simplesmente escutavam sem fazer nenhuma avaliação visível; ou nem escutavam. Além da conversa desencadeada pelo tema ou por alguma imagem do poema associada às vivências dos alunos, havia também uma abordagem relativa à linguagem do poema, especialmente em relação ao plano fonológico, aspecto mais notório nessa fase de escolaridade. Havia brincadeiras com os sons, divididas em atividades orais, predominantemente, mas também exercícios escritos. Se no primeiro momento do roteiro a idéia foi preparar-se para receber o texto, na segunda etapa a intenção foi dar ouvidos ao poema e nele mergulhar de forma compreensiva e interpretativa.

Na terceira etapa, “Transferência e aplicação da leitura”, procuramos possibilitar às crianças a ultrapassarem dos limites do texto, relacionando-o com outras produções e também experimentando a escrita e outras formas de expressão, principalmente desenho e movimentos com o corpo. Quando os participantes praticavam a autoria, colocavam-se no texto. Além disso, normalmente a exploração do poema culminava com uma exposição das criações dos alunos. Algumas dessas exposições públicas podem ser conferidas no ANEXO W.

Salientamos que, embora os roteiros tenham sido elaborados a partir de três momentos marcados, cada texto poético é uma obra de arte e, por isso mesmo, não há modelo único de exploração a ser seguido. Cada poema contém, enquanto linguagem, uma questão existencial e uma materialidade diferente para ser especulada.

Em relação às diferentes questões humanas presentes nos textos, a partir de uma abordagem pelo olhar da infância, temos, entre outras possibilidades, a amizade e a solidão em “O menino azul” e “A língua do nhem”; a identidade pelo objeto de adorno pessoal em “Colar de Carolina”; a identidade pelo lugar onde vivemos, como em “A chácara do Chico Bolacha” e “O último andar”; a incompletude do humano em “Ou isto ou aquilo”; desejos, em “A bailarina”; a passagem do tempo em “O vestido de Laura”; a morte em “O último andar”; brincadeiras e brinquedos em “Bolhas” e “Jogo de bola”; a birra ou a imperiosidade da obediência a regras em “Uma palmada bem dada” e o universo dos bichos em “Leilão de jardim”. A partir da abordagem dos poemas, as crianças tiveram a oportunidade de tratar dessas questões, refletindo sobre si, de

uma maneira que até então possivelmente não tivessem feito e que talvez raras vezes venham a acontecer em outra circunstância.

Passaremos, em seguida, no quadro 4, a listar algumas atividades criadas com base nos poemas lidos pelas crianças nas situações em que elas puderam brincar e refletir sobre o aspecto fonológico da linguagem de acordo com as possibilidades que cada poema oferecia. Todos os roteiros constam em anexo para um melhor entendimento da abordagem como um todo (ANEXO K ao ANEXO W).

As atividades estão arranjadas de forma que possamos dar uma noção de como os participantes foram envolvidos com o aspecto sonoro dos poemas. É importante ressaltar que esta categorização não foi pensada no momento de elaboração dos roteiros, ela surgiu depois e fica claro que, apesar da tentativa de organizar as atividades em grupos, é difícil separá-las porque elas não foram pensadas como programa de treinamento, mas num movimento contínuo na exploração dos poemas. Por isso, os jogos de escuta, de rima, de sílaba, de fonema e de escrita aparecem entremeados.

As atividades foram desenvolvidas pela pesquisadora em uma sala de aula ao lado da sala de aula regular dos alunos. A mesma prática aconteceu com as outras crianças que, num momento posterior, também tiveram a mesma oportunidade do grupo experimental.

Os encontros também foram fotografados pela professora pesquisadora e, inclusive, os próprios alunos tiraram fotos dos colegas apresentando os desenhos ou lendo os poemas. Foi um procedimento que merece consideração porque as crianças adoraram poder assumir o papel de mediador, escolhendo o foco, a melhor posição e direcionando o olhar para aquilo que eles elegiam como meritório. A filmagem, no entanto, foi realizada por um profissional que instalava o equipamento antes do início do encontro e saía da sala, retornando apenas ao final. Essa opção deveu-se ao fato de que no roteiro piloto, o qual foi filmado com a presença do referido profissional, as crianças mostraram-se pouco à vontade com uma pessoa estranha ao grupo. Esse estranhamento também aconteceu em relação à máquina filmadora instalada na sala até aproximadamente o segundo encontro, mas logo depois ela foi admitida como um elemento que, de certa forma, engrandecia a importância das crianças, naquele momento de leitura de poemas.

Essa satisfação das crianças em serem filmadas e fotografadas pode ser comprovada com o testemunho de um aluno que, ao final dos encontros, escreveu “... eu gostei também porque você gravou filmou e tirou fotos de nos ...” (ANEXO W).

Além disso, ainda que os alunos tenham recebido em todos os encontros o poema de forma impressa e tenham realizado algumas atividades escritas, desenhadas ou pintadas em seus blocos, a aplicação ocorreu de forma predominantemente oral. Nesse sentido, nós solicitamos as respostas, alternadamente e de forma imprevisível, às vezes do grupo como um todo e outras de crianças, individualmente, no intuito de acompanhar melhor o desempenho e o avanço individual e também como forma de motivação para uma participação mais ativa. Considerando a faixa etária envolvida, dos seis aos sete anos, as atividades são breves requerendo a participação constante das crianças e incluindo atividades físicas que propiciem envolvimento e intencionalidade.

Quanto à forma impressa do poema, também é válido ressaltar que os textos foram digitados em fonte e espaços maiores entre as palavras do que os apresentados nas duas edições trabalhadas (MEIRELES, 1977; 2002). Os poemas também foram digitados em letras maiúsculas considerando a fase de aprendizagem da leitura e da escrita do grupo envolvido com o estudo.

A professora pesquisadora buscava os alunos do grupo experimental na sala de aula regular e os levava para a outra sala de aula, que já estava preparada para receber os alunos com a máquina filmadora instalada e as classes dispostas em círculo. As crianças não tinham lugares predeterminados e podiam sentar onde ficassem mais à vontade. Era interessante observar como elas variavam os lugares. Normalmente, havia na sala algum material exposto, ou o próprio poema em um cartaz. Antes mesmo das crianças sentarem, a preocupação de muitas delas era saber qual dos poemas seria lido naquele dia. Nesse caso, se o poema estivesse lá pendurado, mesmo as que não sabiam ler, ainda, se esforçavam para descobrir qual era o título.

Na seqüência, a professora entregava os blocos, que eram recolhidos ao final de cada encontro. Era visível a satisfação das crianças em manusear aquele material e, várias vezes, elas pediram para levá-lo para casa, o que acabou acontecendo apenas no final das atividades do ano.

Depois da recepção ao poema, atividade diferenciada com cada texto, as crianças recebiam o poema impresso e aí as atividades aconteciam conforme descrição nos roteiros em anexo.

#### **2.5.2.4 Pós-testes**

Depois de desenvolvidos todos os roteiros apenas com o grupo experimental, ao cabo de 14 semanas, os dois grupos da amostragem foram testados novamente em relação aos aspectos: leitura, escrita e consciência fonológica. Os pós-testes não serão novamente descritos, porque os instrumentos já foram expostos quanto às suas características e formas de aplicação na seção 2.4.2, sendo que após o desenvolvimento das atividades com os poemas, os testes aplicados foram os mesmos: pós-teste de leitura, pós-teste de escrita e pós-teste de consciência fonológica.

No capítulo seguinte, serão apresentadas a análise e a discussão dos resultados. Como podemos notar, inevitavelmente, uma apreciação já começara a ser feita.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

*Com efeito, a Coisa mesma não se esgota em seu fim, mas em sua atualização; nem todo o resultado é o todo efetivo, mas sim o resultado junto com o seu vir-a-ser.*

Hegel, 2003, p. 26-7

Este capítulo tem a finalidade de discutir os resultados alcançados nesta pesquisa. Para isso, examinamos cada um dos aspectos contemplados pelos objetivos desse trabalho à luz das considerações teóricas e da revisão da literatura. É importante reiterar que a análise e a discussão

dos resultados envolveram aspectos qualitativos e quantitativos. Por isso, em alguns momentos o estudo é mais descritivo e em outros, mais estatístico.

Antes, porém, precisamos discutir e analisar alguns dados coletados, durante a sondagem, a partir dos questionários apresentados nos ANEXOS C e D e das observações da abordagem proposta pela apostila constante no ANEXO E, no intuito de traçar, ainda que brevemente, algumas considerações acerca da poesia na realidade da escola onde estamos desenvolvendo a pesquisa.

A partir da entrevista com a equipe diretiva, constatamos que o gênero poético circula muito pouco pela escola, estando presente apenas em algumas ações isoladas. Nesse sentido, a instituição dificilmente desenvolve algum projeto em torno da leitura que mobilize a escola como um todo.

Por outro lado, a equipe diretiva reconhece a importância da leitura e apóia professores que porventura busquem auxílio para o desenvolvimento de tal habilidade. Prova disso é o fato de a escola criar espaço e possibilitar o desenvolvimento de nossa investigação em seu ambiente.

Em relação à professora titular, ela tem quarenta e seis anos, está cursando Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais e atua há seis anos na primeira série. Nunca participou de algum curso relacionado à Literatura Infantil, com exceção das disciplinas ligadas ao curso em andamento. De acordo com relatos da professora, ao referir sua história de leitura, na época em que cursava as séries iniciais não havia muita motivação para a leitura por parte da escola ou da professora. Começou a ler com os livros do “Círculo do Livro”, do qual faziam parte todos os gêneros. Sua primeira leitura livresca foi da obra *Reinações de Narizinho*, de Lobato. Já leu *O código da Vinci* e *Meu pé de laranja lima*. A professora declara que prefere ler romances e não tem muita familiaridade com poesia, mas lê muitos poemas para seus alunos. Atualmente tem assinatura da *Revista Época, Casa e Jardim* e outras revistas de carros e assuntos curiosos, mas no momento está lendo textos vinculados ao curso e cita pensadores como Paulo Freire e Fernando Becker.

Em sua prática pedagógica, a professora alfabetizadora utiliza principalmente uma apostila adotada pela escola. Ao analisarmos o livro didático adotado, percebemos que são poucas as manifestações poéticas constantes naquele material. Um exemplo pode ser observado no ANEXO E. O texto aí apresentado é um fragmento de um poema de Cecília Meireles, que prevê o ensino dos sons representados pela vogal “e”. Esse procedimento pedagógico é reforçado pela abordagem que usa o poema unicamente como pretexto para ensinar a letra “e” e a possibilidade dela representar som aberto e fechado.

Dessa forma, a análise dos dados coletados durante a sondagem mostra que o poema ainda se encontra praticamente ausente em sala de aula e quando comparece sua utilização é de cunho pedagógico, ou a abordagem proposta utiliza o poema como pretexto para outros ensinamentos, não o encarando como manifestação artística. Essa constatação corrobora o que a pesquisa de Ketzer (1997) aponta, quando ressalta o caráter livresco como principal conhecimento constituinte do âmbito escolar.

Em outro sentido, na contramão do que a escola normalmente propõe, as respostas dos alunos, quando questionados sobre suas preferências, apontam para o gosto por canções, trava-línguas, adivinhas e outras manifestações associadas a brincadeiras com a linguagem. Nesse sentido, os dados apontam para o que Bordini (1991) afirma e direciona ao que nossa revisão de literatura evidencia na seção 1.1, do capítulo 1, que a família, mais especificamente a mãe ou quem cuida da criança, é o primeiro grande responsável pelo acervo poético herdado pelo bebê. Por isso, a escola é a responsável por dar continuidade a este estado poético de infância, sem deixar, como adverte Drummond (1974), que a poesia venha a fenecer justamente no recinto responsável pelo desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões.

Passaremos, a partir de agora, a realizar, primeiramente, a descrição dos resultados e a avaliação das hipóteses descritas na seção 2.2. Depois, discutiremos os resultados referentes ao autoconhecimento, à consciência fonológica e à leitura.

### **3.1 Autoconhecimento**

Conforme foi formulada na seção 2.2 do capítulo 2, a hipótese sobre o autoconhecimento afirmava que a interação com a poesia mobilizaria o leitor infantil para a compreensão das relações de si com o mundo. Para descrever e analisar os dados concernentes a essa hipótese, esta seção está subdividida em duas, sendo que a primeira parte traz os resultados relativos a essa hipótese, avaliando-a, e a segunda subseção discute os resultados à luz do referencial teórico.

### **3.1.1 Descrição dos resultados e avaliação da primeira hipótese**

Todos os roteiros criados a partir dos poemas foram elaborados contemplando três momentos distintos, já citados, conforme proposição de Juracy Saraiva (1ª, 2ª e 3ª etapas) . Isso foi feito a título de organização porque, na verdade, os momentos se cruzam e são cruzados por aspectos que podem contribuir para o autoconhecimento do sujeito/leitor.

Para a avaliação dessa hipótese, foram analisadas as falas e as imagens das filmagens realizadas durante os encontros, além, é claro, das anotações que a pesquisadora fez em relação ao comportamento dos sujeitos diante do desenvolvimento das atividades. Igualmente foram analisados os blocos, que continham as produções escritas e desenhadas pelas crianças.

Desse modo, a hipótese seria corroborada caso as crianças demonstrassem algum deslocamento sobre si mesmas, possibilitado pelo espaço criado pela abordagem dos poemas.

Nesse sentido, as falas das crianças, suas atitudes, seus silêncios, seus gestos e animações, assim como as produções escritas e desenhadas podem ser entendidos como movimentos das crianças em direção ao autoconhecimento, o que confirmou a primeira hipótese da pesquisa.

### **3.1.2 Discussão dos resultados relativos à primeira hipótese**

É complexo abordar o autoconhecimento. Essa possibilidade muito provavelmente não é privilégio da poesia, há outras formas de procurar por quem somos. A religião, a filosofia e a literatura, possivelmente a arte em geral, fazem isso, de diferentes maneiras. No entanto, não é

pela dificuldade de pontuar, medir e categorizar que vamos deixar de mostrar, de forma descritiva, como pode a arte da palavra contribuir, nesse sentido, para um leitor em formação.

Nosso intento aqui é mostrar como esse aspecto pôde ser observado durante o desenvolvimento dos roteiros a partir da exploração do texto propriamente dito, mas também a partir da proposta, das situações criadas, das atitudes permitidas: enfim, dos espaços descobertos.

Não podemos medir ou comparar o autoconhecimento nos dois grupos. Entendemos que esse processo seja mais interno, mas que essa mobilização por vezes se exterioriza de algumas maneiras graças às condições criadas. Por isso, é possível observar, descrever e considerar alguns aspectos importantes apresentados pelas crianças do grupo experimental.

Assim, antes mesmo da leitura do poema, ainda na fase de recepção ao texto, as crianças já podiam falar sobre suas experiências, desejos e impressões a partir de questionamentos como “Vocês conhecem alguém que tenha o nome que começa com o som [k]?”, “Qual é a profissão que vocês querem seguir?”, “Quais os brinquedos de que vocês mais gostam?”, “O que vocês acham que significa dizer ou isto ou aquilo?” Depois da leitura, entre as leituras e ao final dos encontros, a possibilidade de falar sempre acontecia de forma muito espontânea e alegre. Era notável a satisfação de poderem falar naquele momento. Sobre o falar despertado pela leitura, Larrosa (2000, p. 146) salienta que “o ler da lição converte-se num falar e, às vezes, num escrever”. Essa noção apóia a proposta dos roteiros de Juracy Saraiva (2001, p. 83), ao predizer que o texto literário também “incentiva a criança a produzir textos, a partir da apropriação de textos existentes”.

A partir da leitura do poema, das questões suscitadas, das conversas, as crianças eram levadas ao cumprimento de várias tarefas. “Uma tarefa é algo que nos põe em movimento”, conforme Larrosa (2000, p. 140). Dessa maneira, no momento em que oferecíamos o texto às crianças, abríamos também uma dívida e uma tarefa, a da leitura, que só se cumpririam no movimento de ler. É importante, nesse momento, retomarmos o envolvimento do professor nesse processo.

Averbuck (1982, p. 69) adverte que “a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético tem seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno, se ele passar por um professor indiferente e fechado ao apelo da arte”. Na seção 2.4, quando escrevemos sobre a seleção dos poemas, referimos o texto escolhido como um presente dado aos alunos. Trazemos novamente a idéia de Larrosa quando escreve que “o professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição. Primeiro, entrega-se em sua eleição; depois, em sua remessa; em continuação, em sua leitura” (LARROSA, 2000, p. 140). Isso significa que, ao lermos o poema para as crianças, também escutamos o texto. O professor “lê também escutando a si mesmo e aos outros” (LARROSA, 2000, p.140). Então, o professor não realiza a leitura para as crianças, mas com elas. Nesse sentido, a leitura do poema pelo professor é sempre um momento esperado pelas crianças. É comum ouvirmos elas pedirem “Profe, lê de novo”, ou “Mais uma vez”. Também é comum, quando gostam do texto, pedirem para a professora ler o mesmo poema em vários outros encontros. Essa necessidade da repetição é própria da criança que conhece o mundo dessa maneira. Para Morais (1996), a repetição permite à criança conhecer a história palavra por palavra, dando-lhe a oportunidade de fixar melhor sua atenção sobre os aspectos formais do texto e sobre as relações entre a escrita e a fala. Sobre esse aspecto, Izquierdo (2004, p. 37) ressalta que “a repetição reforça as memórias, provavelmente recrutando cada vez mais circuitos nervosos para reforçar o armazenamento delas”.

Sabemos que desde muito cedo as histórias encantam a criança. Primeiramente, ela “lê” aquilo que a mãe, o pai, a professora, a vó contam. Segundo Roger Chartier, “essa leitura ouvida não distingue o ler do contar e alimenta-se dos mesmos textos escutados muitas vezes – o que é a própria condição de sua compreensão possível, a despeito da leitura pouco inteligível que aí é feita” (CHARTIER, 1996, p. 84). Nessa fase, a criança precisa de um mediador que empreste a voz para que ela faça a leitura do mundo.

Depois, quando já domina os misteriosos sinaizinhos, vai trilhando o caminho de leitora por conta própria. É a criança a caminho da maioria do leitor. Assim como na História da Leitura o progresso da alfabetização muda os modos de ler, em cada história de leitura particular, a alfabetização também é um marco importante. Aquela leitura que antes era mais dependente, oral e mediada, passa a ser feita com independência, na individualidade, de forma silenciosa,

mais íntima e secreta, acompanhando o desenvolvimento do corpo e da mente. Nesse momento, o leitor faz suas próprias escolhas e elege os livros da sua vida.

Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição (LARROSA, 2000, p. 141).

No entanto, não é a pura memorização e o domínio de regras que vai propiciar este estado de sensibilidade ao nosso leitor iniciante em relação à poesia. O professor pode utilizar a terminologia e incentivar o aluno a usá-la, como também fizemos em vários roteiros, chamando a atenção das crianças para os termos estrofe, verso, rima, por exemplo. Mas isso não é o que mais importa. Antes interessa à criança o próprio exercício de dizer, ler de diferentes maneiras, ouvir poemas, participar. Na sala de aula, isso significa criar um clima favorável, pois “a poesia requer silêncio e o espaço interior” (AVERBUCK, 1982, p. 70). Sobre esse aspecto, com o passar dos encontros, as crianças foram percebendo que havia momentos em que todos precisavam escutar e respeitar o momento destinado à leitura silenciosa ou à leitura de um colega. É notável que o grupo envolvido diretamente com poesia passou a ficar cada vez, por mais tempo, mais concentrado. É o que Averbuck (1982) destaca quando escreve sobre a necessidade da vivência e da aproximação ao meio poético para que o aluno caminhe em direção à poesia. Se, como defendemos no capítulo sobre leitura, na seção 1.2, o leitor, no exercício da leitura, de certo modo, refaz o caminho da criação, a poesia “exige uma ‘iniciação’, pressupõe um método próprio, um seletivo trabalho com os textos, destinados a propiciar aquelas sensações que correspondem à criação do ‘estado poético na criança’ [...]” (AVERBUCK, 1982, p. 70 – 1). Ações como utilizar uma música de fundo, ler com uma voz suave, ler pausadamente, com espaços entre as palavras, buscar o olhar das crianças, como que as convidando a fazer um passeio pelo imaginário, ler com o corpo, fazendo movimentos conforme as sensações experimentadas, por vezes fechando os olhos e sentando-nos no chão, para buscar outro espaço, foram comportamentos que apresentamos ao ler os poemas de Cecília Meireles e que ajudaram a criar essa esfera positiva, que as crianças repetiam ao lerem sozinhas. Quer dizer, podemos “contagiar” essa disposição poética. Quando lemos o poema “A bailarina”, por exemplo, fazendo movimentos, rodando os braços no ar, as crianças logo experimentaram os mesmos movimentos.

A arte para criança constitui uma atividade, um fazer. Para Duarte Júnior (1988, p. 111-2), “a arte tem importância [para a criança] na medida em que constitui uma ação significativa, ou significante [...]. A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significante que o produto final conseguido”.

Primeiramente, desenhando, pintando, imitando a criança vai organizando suas experiências, porque, à medida que vai realizando as ações, ela seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, relacionando-os e integrando-os num todo significativo. É nesse momento que ela também “busca um sentido geral para sua existência, percebendo o seu ‘eu’ como um todo integrado e relacionado a seu ambiente” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 112).

No momento em que as crianças realizavam as atividades como ler, brincar, conversar, desenhar, pintar, escrever, produzir sons, juntar letras, acontecia uma mistura de processos. Para elas, parecia que as coisas não eram separadas. Por isso, pintavam e conversavam, por exemplo, ao mesmo tempo. Nessa linha de pensamento, pode ser muito gostoso brincar e pensar sobre os sons das letras que devemos juntar para ler. Fundiam-se os processos de pensamento, os processos emocionais e perceptuais, numa síntese que confere ao trabalho desenvolvido esse caráter de integração. “Ainda não totalmente ‘educada’ para esta civilização que separa o intelecto do sentimento, a criança pode encontrar na atividade artística uma forma de resistência a essa cisão” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 112). Por isso, podemos dizer que a abordagem do texto poético da forma como propusemos nessa investigação “permite à criança a vivência do seu ‘eu’ como resultado de uma integração, mais do que uma separação entre aspectos aparentemente distintos” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 113).

Então, se a poesia, enquanto arte da palavra, possibilita à criança uma organização de suas vivências, o texto poético constitui-se como uma maneira de se autocompreender. Mas não basta apresentar texto de qualidade, apenas. É preciso muito mais do que isso. Vimos que o professor precisa ser sensível ao texto poético, que é importante criar um ambiente propício à recepção do poema, e que a criança precisa também agir a partir do texto, com o texto. Através do falar, do ler, do ouvir, do silenciar, do fazer e do brincar, a criança pode, de certa forma, ver-se desde fora,

já que existe um reconhecimento de si (maior ou menor) naquilo em que ela se projeta, em que produz.

Essa identificação com aquilo que faz pode ser percebida, por exemplo, quando a criança se coloca nos desenhos. Isso é importante também em relação ao seu relacionamento com o outro, porque, ao desenhar-se, por exemplo, a criança quer que os colegas e a professora vejam seu trabalho. Prova disso é que as crianças constantemente mostram para a professora e para os colegas os trabalhos que fazem. Buscam, com isso, uma aceitação no grupo, um reconhecimento pelos outros e uma reafirmação do 'eu'. Em geral, sentem prazer em mostrar o que fazem. O olho brilha ao dizer "Olha o meu" e o sorriso, ao perceber que o outro gostou, deflagra o atendimento da expectativa. O contrário, quando a criança procura esconder aquilo que produziu, sugere uma insegurança consigo e em suas relações, sente medo de se expor. Assim, a abordagem do texto poético proporciona também um meio de desenvolvimento social, de comunicação com os outros.

Enquanto o ato da leitura pode ser considerado solitário, a leitura coletiva, a interpretação e a expressão da compreensão nos levam a perceber a leitura também como sendo solidária. Ao discutirmos sobre um poema, cada um foi falando o que entende sobre aquilo ou sobre a experiência que teve. A discussão foi aumentando e as trocas foram sendo feitas. Nem sempre todas as crianças verbalizavam o que estavam sentindo ou pensando. Não eram raros os momentos em que o silêncio "falava" mais alto. No entanto, em várias situações, durante o desenvolvimento dos roteiros, as crianças falavam sobre experiências suscitadas por algum elemento do poema, uma imagem, um som. Isso mostra que o leitor não procura o sentido no texto, mas cria uma significação, que lhe diz respeito. Quando uma criança, depois de ouvir o poema "Ou isto ou aquilo", se dá conta e diz que não pode andar de bicicleta e correr ao mesmo tempo, ela está sendo leitora dela mesma, buscando em sua própria experiência um significado para aquele texto. Nesse caso, o poema oferece àquela criança uma possibilidade de perceber aquilo que sem o poema talvez não tivesse percebido. Na discussão em grande grupo, outra criança, juntando as falas dos colegas, falou "Ih! Tem um monte de coisas que dá pra fazer uma só de cada vez". Esses exemplos corroboram a assertiva de Compagnon (1999, p. 143) quando

afirma que a leitura tem a ver com empatia, projeção e identificação, “o leitor aplica o que ele lê à sua própria situação”.

Em relação ao poema “Colar de Carolina”, uma menina disse que ela já tinha visto uma cobra coral e, a partir disso, conversamos sobre a palavra “coral” e algumas crianças contaram sobre histórias de cobra. Cosson (2006, p. 27) confirma essa idéia da solidariedade na leitura: “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. E acrescenta que abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura.

Quando lemos o poema “Leilão de jardim”, ao comentarmos sobre o texto, percebemos que as crianças desconheciam a possibilidade da palavra “lavadeira” designar também uma espécie de cigarra. Para elas, “lavadeira” poderia significar apenas uma mulher que lava roupa. No entanto, ao desenhar sobre o poema, uma criança estranhou e perguntou: “Ué, tem até mulher lavando roupa”. Nesse momento, questionamos “Vocês sabiam que lavadeira também pode ser um tipo de cigarra?” E continuamos, “Nesse poema, será que ‘lavadeira’ quer dizer a mulher ou a cigarra?” As crianças pensaram e outra acrescentou: “Eu acho que essa cigarra tem esse nome porque a vó lava roupa no rio e lá tem cigarra” Em seguida, outra criança concluiu: “Eu acho que é cigarra” Outra insistiu: “Mas pode ser uma lavadeira” Então, explicamos “Isso é que é legal no poema, pode ser lavadeira como cigarra e como mulher” Nesse momento, um aluno pediu para ver a ilustração de Cecília Meireles, como que para solucionar a dúvida. Foi quando um colega olhou pra ele e disse: “A Cecília escreveu. Quem desenhou foi a outra”. Então, atentando para a ilustração de Eleonora Affonso e não encontrando uma mulher, disse: “Viu, é cigarra”. Aí conversamos sobre a ilustração como uma forma própria da ilustradora de ver o poema. A conversa terminou com um aluno dizendo: Profe, cada um desenha o que imaginou”. Essa cena pode ser relacionada ao que Compagnon (1999, p. 148) refere-se quando afirma que “o leitor vai para o texto com suas próprias normas e valores”. No entanto, quando a criança encontra no poema uma possibilidade diferente para o significado da palavra “lavadeira” e a partir de então incorpora também esse novo significado, o leitor modifica-se pela experiência da leitura.

Conforme declara Ramos (2005, p. 155), “acreditamos que a literatura propicia, basicamente, dois tipos de conhecimento: de nós mesmos e do meio exterior”. As crianças, tomadas como grupo experimental nesta pesquisa, interagiram com a literatura, convivendo com um horizonte de expectativa diferente daquele da sua vida concreta. Puderam, por exemplo, escrever uma carta ao Menino Azul, do poema “O menino azul” e experimentar solidariedade ao manifestar interesse em ser amigo do menino, como uma criança escreveu “menino azul você pode encontrar um burrinho la perto da minha casa o número da minha casa é 125 você quer ser meu amigo”. Outra criança mostrou-se interessada em conhecer e sensibilizada em ajudar o menino e escreveu assim “olá menino azul meu nome é Joanna eu amei o seu livro<sup>12</sup> eu queria muito le conheser poriso estou escrevendo esta carta eu queria muito te ajudar mas eu não poso”. Outra criança, ainda, revela verdadeiro sentimento de amizade, ao despedir-se, na carta, onde escreve “... beijos do ceu amigão Bruno”. Essas manifestações das crianças mostram como elas foram afetadas pelo poema, de forma individual, e suas respostas ao texto considerado como mobilizador. “A arte, nesse sentido, antecipa possibilidades talvez ainda não realizadas” (RAMOS, 2005, p. 155), como o sentimento de solidão proposto pelo menino azul em busca de um amigo ou pelo sentimento de morte sugerido pelo poema “O último andar”. A leitura coloca o leitor em movimento, pois procede em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, conforme Compagnon (1999), alargando o campo limitado da vivência individual.

Desse modo, podemos falar em leitura como criação de sentido, para o texto e para a vida. A leitura de poemas pela criança envolve a autocompreensão, que passa pela organização de suas experiências e pelo relacionamento com os outros. “Quando, na atividade artística, a criança organiza suas experiências e se compreende, ela está criando um sentido para sua vida [...]” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 113).

Podemos inferir, então, que pela possibilidade de se autoconhecer pela arte da palavra, mesmo que essa fascinação aconteça de forma inconsciente, a criança se sentirá apoiada em seus

---

<sup>12</sup> Aqui o livro referido é a obra “MEIRELES, Cecília. *O menino azul*. Ilustrações de Lúcia Hiratsuka. São Paulo: Global, 2004”, utilizada durante a leitura do poema com os alunos.

esforços conscientes na decodificação, como destaca Bettelheim (1984, p. 49). A poesia tem nas palavras sua existência física. Uma das maneiras de proporcionar a iniciação da poesia na vida da criança é orientá-la e deixar que ela brinque com essa materialidade (o som, por exemplo). Por isso, o aspecto fonológico e o que esse conhecimento acrescenta ao sentido dos poemas abordados nessa pesquisa, será nosso próximo ponto de análise.

### **3.2 Consciência fonológica**

Conforme o exposto na seção 2.2, do capítulo 2, a segunda hipótese previa que a exploração dos aspectos melódicos dos poemas exerceria um impacto significativo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças envolvidas.

#### **3.2.1 Descrição dos resultados e avaliação da segunda hipótese**

A consciência fonológica foi enfocada na segunda etapa de cada roteiro, quando houve uma preocupação em relação aos aspectos fonológicos envolvidos nos poemas e o cuidado para criar estratégias a fim de que as crianças atentassem para a importância daqueles elementos em relação à construção do sentido do poema.

Assim, houve exploração de aspectos diferentes em cada composição, dependendo da materialidade oferecida pelos textos selecionados, conforme foi descrito na seção 2.5.2.3 do capítulo anterior. As atividades propostas sugerem a análise e reflexão sobre a língua escrita, introduzindo questões relacionadas às habilidades metalingüísticas, como, por exemplo, a da percepção da função opositiva dos fonemas.

Os dados relativos à segunda hipótese, que tratava da relação entre a leitura de poemas e o aumento da consciência fonológica, foram analisados quantitativamente através do teste denominado “Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Seqüencial – CONFIAS”, aplicado antes e depois do desenvolvimento das atividades com ambos os grupos, experimental e controle. A análise estatística foi realizada com o teste Wilcoxon<sup>13</sup>, dentro de cada grupo, para avaliar a evolução do pré para o pós-teste. Os resultados encontram-se nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Teste de Wilcoxon para avaliar a evolução pré-pós (Controle)

	<i>Median</i>				
	<i>Mínimo</i>	<i>a</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Pré-teste CF	24	39,5	65	41,5	12,7
Pós-teste CF	33	53,0	69	53,8	11,7

*Percentual de casos onde houve aumento do escore no pós em relação ao pré = 91,7%*

*Percentual de casos onde houve diminuição do escore no pós em relação ao pré = 8,3%*

*Significância do teste de Mann-Whitney<sup>14</sup> = 0,003 (significativo ao nível de 5%)*

<sup>13</sup> O teste de Wilcoxon é uma prova inferencial, ou seja, através dele veremos se as diferenças encontradas entre o pré e o pós-teste realmente refletem mudanças nos resultados dos dois momentos. O teste permite termos uma conclusão sobre o estudo baseado em cálculos de probabilidade (SIEGEL, CASTELLAN, 2006).

<sup>14</sup> O teste de Mann-Whitney é outra prova inferencial, mas ela difere do teste de Wilcoxon porque é própria para comparar dois grupos formados por indivíduos diferentes (Grupo Controle X Grupo Experimental). O teste de Wilcoxon que usamos é próprio para situações onde o mesmo indivíduo é avaliado em dois momentos distintos.

Tabela 2 – Teste de Wilcoxon para avaliar a evolução pré-pós (Experimental)

	<i>Median</i>				
	<i>Mínimo</i>	<i>a</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Pré-teste CF	25	56,0	64	49,3	12,6
Pós-teste CF	34	65,0	70	59,6	13,0

*Percentual de casos onde houve aumento do escore no pós em relação ao pré = 100%*

*Percentual de casos onde houve diminuição do escore no pós em relação ao pré = 0%*

*Significância do teste de Mann-Whitney = 0,002 (significativo ao nível de 1%)*

Investigando internamente cada grupo para averiguar se a evolução fora significativa, percebemos que a evolução para o grupo controle é considerada significativa no nível de 5% (tabela 1), enquanto o grupo experimental apresenta evolução melhor, uma vez que a diferença entre os resultados do pré e do pós-teste neste grupo é significativa no nível de 1%, como nos mostra a tabela 2. Houve, portanto, evolução significativa em ambos os grupos, sendo que no grupo experimental a evolução foi significativamente superior à do grupo controle. É preciso, contudo, ter um pouco de cuidado com a generalização dos resultados devido ao tamanho reduzido da amostra, o que não nos permite extrapolar.

Os resultados apresentados nas tabelas 1 e 2 foram plotados na figura 1, abaixo, para melhor visualização dos escores medianos no pré e pós-teste em cada grupo.

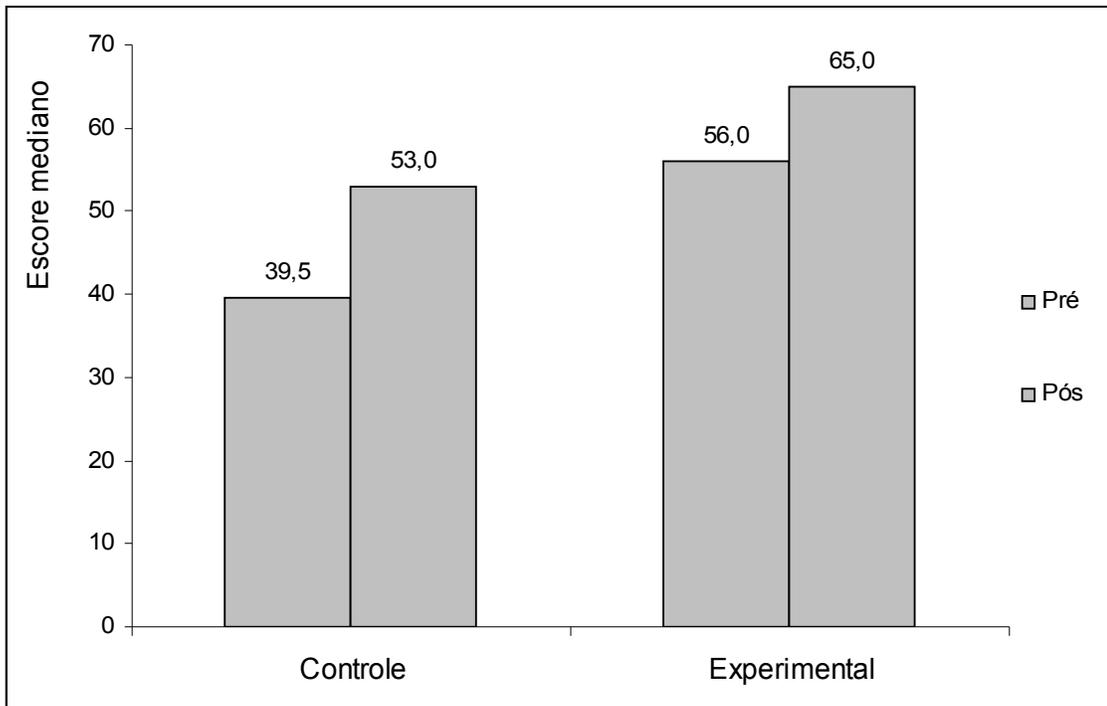


Figura 1– Escores medianos no pré e pós-testes por grupo

Também com o intuito de propiciar uma melhor visualização dos resultados em cada grupo, apresentamos o gráfico de dispersão do escore CONFIAS no pré e no pós-teste por grupo, respectivamente. Pontos acima da diagonal representam aumento no escore no pós-teste em comparação ao pré-teste. Pontos abaixo da diagonal representam diminuição no escore no pós-teste em comparação ao pré-teste.

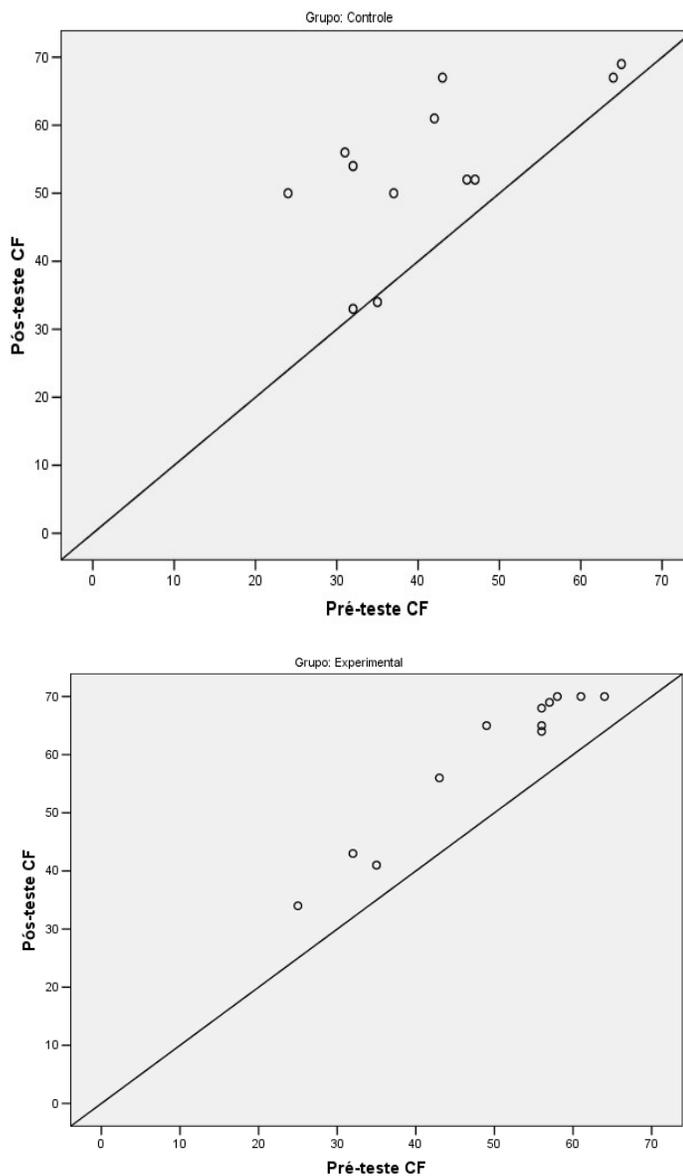


Figura 2 – Gráficos de dispersão do escore CONFIAS no pré e no pós-teste por grupo

A segunda hipótese, retomada no início desta seção, seria corroborada se o grupo experimental apresentasse níveis estatisticamente mais significativos de consciência fonológica do que o grupo controle. Constatamos que a segunda hipótese foi comprovada, já que o grupo experimental apresentou significância no nível de 1%.

### **3.2.2 Discussão dos resultados relativos à segunda hipótese**

A revisão de literatura aponta para a importância de um ambiente familiar letrado para o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse tipo de ambiente, esse incremento é natural e as competências são desenvolvidas de maneira informal. Conforme Oliveira (2003, p. 63), “essa experiência decorre de uma forte estimulação num longo convívio com um ambiente que valoriza a escrita e a leitura”.

De fato, os resultados dessa pesquisa, em relação aos pré-testes de consciência fonológica nos dois grupos, estão em consonância com aqueles apontados por esses estudos, considerando que as crianças envolvidas cursaram a Educação Infantil e fazem parte de um grupo social economicamente favorecido, o que teoricamente garante a familiaridade da criança com livros e textos impressos. No pré-teste essas condições parecem ter garantido, na média, um bom nível de consciência fonológica tanto no grupo controle (41,5) quanto no grupo experimental (49,3). Nesse sentido, Freitas (2003) já mencionou que crianças brasileiras apresentam consciência fonológica relativa nos níveis de rima e aliterações mesmo antes do ensino sistemático da escrita, talvez devido ao fato de a linguagem ser trabalhada de forma lúdica na pré-escola, o que contribui para o desenvolvimento da CF.

No entanto, é preciso considerar que algumas crianças provenientes de ambientes extremamente pobres não têm oportunidade de desenvolvê-la porque carecem de ambiente familiar rico do ponto de vista psicológico e cultural. Essas mesmas crianças às vezes não têm oportunidade de frequentar a Educação Infantil. Em outros casos, considerando as que ainda tiverem chance de cursar pré-escola, nem sempre o programa dessas instituições é estruturado de modo a desenvolver a consciência fonológica de forma adequada. Em vista disso, ressaltamos a necessidade de dar continuidade às pesquisas sobre consciência fonológica com crianças falantes de português, que vivam em situação econômica desfavorável, para que possamos formular conclusões fidedignas sobre o seu desenvolvimento ainda antes do ensino sistemático da escrita em escolas da rede pública, por exemplo.

Nesse momento da nossa discussão é importante destacar alguns pontos observados durante a pesquisa e que comprovam aspectos pontuados por Oliveira (2003), como três equívocos comuns que o professor-alfabetizador precisa conhecer e superar.

O primeiro deles é considerar o processo de letramento como natural. Pelo que notamos, as crianças só adquirem essa experiência em função da instrução adequada e da exposição à escrita no meio em que vivem. Isso tudo é ensinado pelo exemplo, pela convivência, pela disponibilidade de recursos. Não se deve apenas à passagem do tempo.

O segundo ponto para o qual Oliveira atenta, e que traduz um equívoco de parte de professores, é considerar a linguagem auto-evidente. Na verdade, a linguagem não se mostra claramente, podendo gerar dúvidas. “Para aprender a ler e escrever é preciso, portanto, desenvolver consciência da linguagem, desenvolver um vocabulário próprio para tratar a linguagem como objeto de pensamento. A linguagem convida e requer introspecção e reflexão – ou seja, competências de metalinguagem” (OLIVEIRA, 2003, p. 63).

O terceiro equívoco é achar que as palavras são como ilustrações. Na verdade, as palavras são feitas com letras que, por sua vez, estão relacionadas com fonemas, representam sons específicos e característicos de determinada língua. Toda essa experiência com material impresso por si só nem sempre produz esse *insight* – que é fundamental para a alfabetização, de acordo com Oliveira (2003).

A partir da consideração desses três equívocos comuns e sistemáticos, podemos afirmar, baseados em nosso estudo, que o processo de alfabetização é necessário, mas não basta colocar as crianças em contato com livros e leituras interessantes para que a aprendizagem ocorra.

O papel da escola, então, é fundamental no sentido de desenvolver essa competência de forma adequada. Os resultados dos pós-testes nos dois grupos apontam uma vantagem para o grupo experimental, que foi envolvido com atividades de reflexão sobre a língua. Na média, o grupo controle apresentou o resultado score no pós-teste Confias de 53,8 e o grupo experimental, 59,6. O motivo de a diferença não ser maior no grupo experimental talvez esteja

relacionado ao fato de os dois grupos estarem mergulhados nos mesmos ambientes letrados. Temos que levar em conta também que, no presente trabalho, as atividades criadas para o desenvolvimento da consciência fonológica foram aplicadas concomitantemente com as outras atividades normais do currículo escolar.

Sabemos, pela literatura da área, que a consciência fonológica vai sendo incrementada na medida em que as crianças vão avançando no seu processo de escrita e maturação em direção a níveis mais altos de consciência e de reflexão (FREITAS, 2004). Por isso, possivelmente, o grupo de controle também tenha demonstrado uma evolução significativa no nível de consciência fonológica, mesmo não estando envolvido com as atividades específicas de consciência fonológica. Além disso, quatro sujeitos bilíngües, que demonstravam algum domínio da língua alemã além da língua portuguesa, fizeram parte do grupo de controle. A participação de quatro crianças bilíngües, pode ter aumentado os níveis de consciência fonológica desse grupo, já que a literatura também mostra que sujeitos que dominam mais de uma língua tendem a apresentar um nível de consciência fonológica bem mais desenvolvido (BYALISTOK, 2001).

Oliveira (2003, p. 62) enfatiza que “observar como esse desenvolvimento ocorre informalmente no ambiente familiar e comunitário ajuda a identificar o tipo de interações, jogos e brincadeiras mais adequadas para utilizar na escola”. A observação referida vai ao encontro do nosso estudo, que propõe atividades, jogos e brincadeiras de forma predominantemente oral a partir de poemas. Notamos que as crianças em interação, conversam e brincam com a linguagem. Na abordagem do poema “Leilão de jardim”, para citar um exemplo, elas estavam desenhando sobre o poema e umas conversando com as outras. De repente uma delas disse “Joana, cana, cara de banana”, outra acrescentou “Cara de cabana”, outra emendou “Joana, cama” e assim ficaram brincando de encontrar palavras que rimavam e diziam “Isso é uma rima, sabia?” Isso leva-nos a afirmar que o fato de ambientar-se na escola não envolve necessariamente tirar o caráter lúdico e afetivo que deve acompanhar toda aprendizagem, principalmente nessa fase.

De maneira geral, o desenvolvimento da consciência fonológica propiciado pela abordagem de poesia mostra que é possível, como supõe Adams (2006, p. 17), “tirar a fônica do campo do treinamento puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os

alunos”. Nós acrescentaríamos, mais lúdica, mais prazerosa, com mais mobilização e expressão, enfim, com mais sentido. A presente pesquisa, nessa direção, diferencia-se de estudos como o de Byrne (1995) e Cielo (1998), por exemplo, que evidenciam resultados de um aumento artificial e forçado da consciência fonológica advindo de treino mecânico. Esse tipo de exercício ou “tratamento” descontextualizado da consciência fonológica em muitas pesquisas é o que as torna alvo de muitas críticas (CALIL et al., 2006).

Segundo Calil e colegas (2006), a subjetividade é excluída de todo procedimento metodológico proposto pela Ciência Cognitiva e pelos estudos experimentais. A crítica desses estudiosos é para a escolha do método experimental, que afasta todas as variáveis. No entanto, nossa investigação se distingue do tipo de pesquisa criticado pelo referido estudo porque, apesar de aplicarmos o método experimental, ao aliar literatura e lingüística, procuramos envolver o estudo da consciência fonológica num contexto maior, o poético, que se caracteriza justamente pela exploração da subjetividade. As crianças da amostragem fazem parte de uma sala de aula regular e foram selecionados apenas observando duas variáveis, não havendo uma homogeneização dos sujeitos, portanto. Não há também uma higienização dos dados ou direcionamento das questões para obter resultados ou comportamentos pretendidos, aspectos pontualmente considerados desfavoráveis por Calil, Lopes e Felipeto (2006) para a pesquisa na área de aquisição da linguagem.

Além disso, ao vincular o processo de autoconhecimento à brincadeira com a linguagem na leitura dos poemas, esta pesquisa corrobora três aspectos também apontados pelo estudo de Byrne (1995). O primeiro diz respeito ao fato de as propriedades relevantes da corrente da fala poderem ser trazidas à atenção das crianças de maneira bastante fácil; o segundo aspecto indica que fazer isso aumenta o progresso nos estágios iniciais da alfabetização, especialmente na leitura e na escrita, e o terceiro, que o domínio inicial destas habilidades parece ser benéfico nas primeiras séries.

Verificou-se, então, nesta pesquisa, que a consciência fonológica constitui-se em um facilitador na aquisição da leitura, confirmando os resultados apresentados por vários outros estudos. Para Oliveira (2003), por exemplo, a consciência fonológica é um fundamento da

aprendizagem da leitura. “Como verificado por centenas de estudos científicos, os alunos que desenvolvem essa competência se tornam melhores leitores e escrevem melhor” (OLIVEIRA, 2003, p. 92). Nos estudos de Cielo (1998, 2003), houve uma correlação significativa entre o nível de sensibilidade fonológica e a fase de recodificação da leitura. Além disso, o grupo experimental da pesquisa de Cielo teve o nível de recodificação aumentado indiretamente através de atividades de sensibilização fonológica. Esses resultados, assim como os mostrados no presente estudo, evidenciam significativas diferenças entre o pré e o pós-teste, refletindo mudanças nos dois momentos em que os grupos foram avaliados.

Oliveira (2003) e Cielo (2003) enfatizam que a capacidade de identificar sons, discriminar e analisá-los com detalhes não só auxilia o aluno a aprender a escutar no sentido físico como a ouvir no sentido psicológico e cognitivo, a adquirir competências fundamentais de discriminação que possibilitarão uma leitura, e também uma escrita ortográfica, mais precisa.

Acreditamos também na mútua influência existente entre consciência fonológica e leitura, levando em conta o aspecto facilitador de uma sobre a outra. As crianças do grupo experimental, que apresentaram maior nível de evolução de consciência fonológica, foram as que também apresentaram melhor desempenho em leitura. Esse aspecto nos leva a considerar que existe, de fato, uma correlação positiva entre consciência fonológica e desempenho em leitura.

Assim, os resultados da nossa pesquisa indicam que os estudos já realizados sobre a consciência fonológica e sua relação com a leitura são confiáveis e fidedignos. No entanto, o ganho da nossa pesquisa, além de estar em sintonia com outros resultados ao final do processo, é justamente mostrar que o caminho do letramento pode ser melhor contextualizado num todo maior do poema, sendo “tocado”, proposto e desenvolvido, de maneira muito mais suave, ao som da poesia.

Conforme os resultados obtidos no estudo, é possível, a partir de poemas, elaborar formas de abordagem com atividades específicas voltadas para o favorecimento da consciência fonológica em crianças em fase inicial de letramento, visando a melhorar seu desempenho em leitura, como veremos a seguir.

### **3.3 Leitura**

O foco desta pesquisa é a leitura. A leitura que envolve decodificação, mas que se amplia para a leitura de mundo, não necessariamente nesta ordem. Estamos compreendendo a leitura como um ato de decifração de sinais, mas também como uma ação sobre a qual acrescentamos algo mais de nós. Principalmente se esses sinais se ligam a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Ou seja, como afirma Paulo Freire (1985, p. 11-12) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

As crianças que participaram deste estudo foram avaliadas no nível de leitura lingüística a partir dos estudos de Cláudia Martins Moreira (2006) antes e depois do desenvolvimento dos roteiros dos poemas. Além disso, durante a aplicação das propostas, elas foram motivadas e desafiadas para a leitura, sendo que fomos realizando apontamentos sobre o desempenho em relação à leitura num sentido também mais amplo. Por isso, leram pela voz da professora, dos colegas e pela própria voz.

#### **3.3.1 Descrição dos resultados e avaliação da terceira hipótese**

De acordo com a terceira hipótese, as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, desencadeadas pela exploração de poemas, exerceriam um impacto significativo sobre o desempenho na leitura dos sujeitos. Avaliamos essa hipótese, quantitativamente, através da verificação dos níveis de leitura (ANEXO G) antes e depois da aplicação dos roteiros de exploração dos poemas, tanto com o grupo controle quanto com o experimental. Os resultados foram analisados estatisticamente entre os grupos e dentro dos grupos; qualitativamente, através da observação e descrição das mudanças do envolvimento das crianças do grupo experimental com a leitura.

Comparando os resultados dos pré-testes entre os grupos, podemos observar, na tabela 3, que a diferença nos níveis de leitura não era significativa antes das atividades de leitura de poemas. Entretanto, confrontando os dados relativos ao desempenho dos participantes em leitura

no pós-teste, verificaremos que o grupo experimental apresentou níveis de desempenho em leitura bem superiores aos do grupo controle, conforme pode ser observado na tabela 4.

Tabela 3– Nível de leitura por grupo (pré-teste)

Pré-leitura	Grupo		
	Controle	Experimental	Total
Leitura de unidades menores	3 25,0%	3 25,0%	6 25,0%
Leitura de palavras	4 33,3%	1 8,3%	5 20,8%
Leitura de frases	5 41,7%	8 66,7%	13 54,2%
<b>Total</b>	12 100,0%	12 100,0%	24 100,0%

Significância do teste Qui-quadrado = 0,288 (não significativo)

Tabela 4– Nível de leitura por grupo (pós-teste)

Pós-leitura	Grupo		
	Controle	Experimental	Total
Leitura de palavras	2 16,70%	1 8,30%	3 12,50%
Leitura de frases	7 58,30%	1 8,30%	8 33,30%
Leitura de texto	3 25,00%	10 83,30%	13 54,20%
<b>Total</b>	12 100,00%	12 100,00%	24 100,00%

Significância do teste Qui-quadrado = 0,014 (significativo ao nível de 5%)

O resultado do grupo experimental foi altamente significativo, o que pode ser observado na figura 3, abaixo, que ilustra, de forma bem visível, o nível de leitura no pós-teste em ambos os grupos.

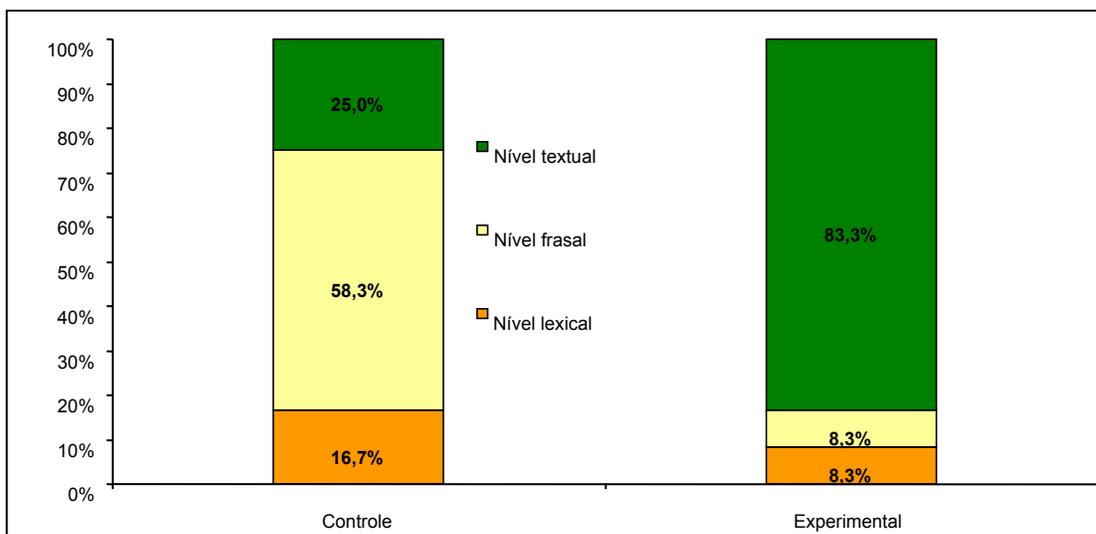


Figura 3– Nível de leitura no pós-teste em ambos os grupos

Procedendo agora à análise dentro dos grupos, notaremos que houve evolução significativa em ambos na comparação entre pré e pós-testes, conforme se observa, nas tabelas 5 e 6, a significância foi ao nível de 1% . No entanto, os resultados foram mais significativos no grupo experimental, porque todos evoluíram, enquanto no grupo controle, três sujeitos permaneceram constantes. Além disso, no grupo experimental, 10 (dez) crianças atingiram o nível mais alto do teste enquanto que no grupo controle apenas 3 (três) chegaram até o nível textual.

Tabela 5– Evolução do nível de leitura CONTROLE

	Pós-leitura

<i>Pré-leitura</i>	<i>Leitura de unidades menores</i>	<i>Leitura de palavras</i>	<i>Leitura de frases</i>	<i>Leitura textual</i>	<i>Total</i>
Leitura de unidades menores	0	1	2	0	3
Leitura de palavras	0	1	3	0	4
Leitura de frases	0	0	2	3	5
Leitura textual	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	0	2	7	3	12

Significância do teste de McNemar = 0,004 (significativo ao nível de 1%)

Tabela 6– Evolução do nível de leitura EXPERIMENTAL

	<i>Pós-leitura</i>				
<i>Pré-leitura</i>	<i>Leitura de unidades menores</i>	<i>Leitura de palavras</i>	<i>Leitura de frases</i>	<i>Leitura textual</i>	<i>Total</i>
Leitura de unidades menores	0	1	1	1	3
Leitura de palavras	0	0	0	1	1
Leitura de frases	0	0	0	8	8
Leitura textual	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	0	1	1	10	12

Significância do teste de McNemar = 0,001 (significativo ao nível de 1%)

A hipótese seria confirmada se o grupo experimental, no pós-teste, apresentasse níveis mais elevados de leitura do que o grupo controle e se o cruzamento dos dados fosse estatisticamente significativo. Considerando que os dois grupos apresentaram uma evolução significativa, ao nível de 1%, mas que o grupo experimental apresentou resultados mais expressivos em relação à evolução dos níveis de leitura, consideramos a hipótese corroborada.

### 3.3.2 Discussão dos resultados relativos à terceira hipótese

Quanto aos resultados apresentados em relação ao desenvolvimento da leitura, nos dois grupos, notamos que do total de 12 (doze) sujeitos do grupo experimental, 10 (dez) chegaram ao nível textual, ou seja, avançaram significativamente na aprendizagem da leitura. Esse desempenho foi bem superior ao do grupo controle, em que apenas 3 (três) sujeitos chegaram ao nível da leitura do texto.

Antes de tratarmos da caminhada das crianças lendo o texto por conta própria, é necessário que abordemos um pouco a leitura oral dos poemas realizada pela professora com e para as crianças. Essa leitura aconteceu sempre no início da abordagem dos textos poéticos e nos convenceu do prazer e da importância da leitura em voz alta. De acordo com Moraes (1996), antes de aprender realmente a ler, a criança precisa fazer uma idéia do que é a leitura. Ler os poemas com o livro na mão, mostrar outras edições, falar da poeta e da ilustradora, ensinar a manusear o livro são atitudes que despertam o desejo da criança ler por si mesma, “tão irresistível quanto o desejo de começar a andar sozinha” (MORAIS, 1996, p. 171). A melhor demonstração disso é o fato de que depois que a professora lia determinado poema do livro, as crianças queriam pegá-lo, folheá-lo, só mais um pouquinho, olhando-o, refazendo o que a professora acabara de fazer, “tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas” (MORAIS, 1996, p. 171).

A partir do que experimentamos nesse estudo, podemos afirmar, concordando com Moraes (1996), que o primeiro passo para desenvolver o gosto pela leitura é a audição de leitura livros. Nessa direção, a audição da leitura feita pela professora tem uma tripla função: cognitiva, lingüística e afetiva.

No nível cognitivo, ela permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a própria, na linha do que nomeamos de autoconhecimento nessa pesquisa. Além disso, pelas questões e comentários que sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos e os atos e a melhor organizar os esquemas mentais (MORAIS, 1996).

No nível lingüístico, a principal função da audição de poemas é permitir estabelecer relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada. O sentido da leitura, a noção de palavra,

a extensão das palavras faladas e das palavras escritas, a recorrência das letras e dos sons, a correspondência letra-som, a cadência textual, os sinais de pontuação etc., podem ser percebidos pela criança principalmente porque dificilmente contamos um poema, utilizando a linguagem falada, nós lemos o poema, utilizando a linguagem elaborada que aí é empregada. Essa audição leva a criança a aumentar e a estruturar seu repertório de palavras, além de permitir-lhe desenvolver estruturas mais elaboradas. “Com efeito, os conhecimentos lingüísticos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam-lhe um trunfo considerável para enfrentar uma leitura progressivamente mais sofisticada” (MORAIS, 1996, p. 172).

No nível afetivo, a grande função da audição de poemas é desenvolver o gosto pelas palavras e o gosto pelo conhecimento. A criança descobre a leitura pela voz, carregada de entonação e de significação, daquela em quem tem confiança e com quem se identifica. Além disso, é o nível afetivo que faz reforçar os outros dois níveis, cognitivo e lingüístico, de acordo com Morais (1996).

Em relação ao professor, é importante também destacar que, ao realizar a leitura oral, não nos tornamos instrutores das crianças, olhando apenas para o resultado cognitivo. A meta é também o nosso prazer. Nesse sentido Pennac (1993, p. 13) tem razão ao afirmar que “o verbo ler não suporta o imperativo”. Nossa investigação corrobora essa assertiva.

Izquierdo (2004) já abordou a questão da importância da repetição para a memória, agora também podemos citar novamente o estudioso para ressaltar a importância de ouvir algo que nos lêem como efetivo exercício para a memória, pois coloca no centro a linguagem, sobre a qual podemos gerar idéias, entendê-las, fazer e desfazer conceitos, construir opiniões e pontos de vista, analisá-la em seus componentes, fruir seus sons e estabelecer categorias, fazendo associações que serão úteis, durante o período inicial de letramento, para a compreensão da relação grafema-fonema.

Os resultados, qualitativa e quantitativamente, apontam para a importância da poesia na fase inicial da escolarização. Inclusive a idéia de que a leitura de histórias para crianças contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura é confirmada por vários estudos (FEITELSON, 1986;

MASON, 1990 apud MORAIS, 1996, p. 173). Assim também, a motivação desencadeada pela abordagem lúdica deste estudo e o tratamento dado a situações afetivas com que a criança lida nessa faixa etária, dos seis aos sete anos, mostram-se fundamentais.

Os resultados estão em consonância com vários estudos, alguns teóricos e outros experimentais, que apontam para a mesma direção. Barcelos (2005), afirma que, através da poesia, num trabalho que vise à autocompreensão e ao estabelecimento das relações interpessoais, é possível a interação da criança com o mundo. Numa abordagem teórica, a pesquisadora demonstra que a poesia infantil é importante no processo de alfabetização como instrumento que visa à criatividade, à fantasia e ao gosto pela leitura.

Pereira (2003) também discute a importância da poesia para a criança e o uso do texto poético nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A partir de uma abordagem experimental, a estudiosa conclui que “a poesia e o trabalho pedagógico, embora com objetivos diferentes, podem e devem se completar [...]” (PEREIRA, 2003, p. 33). Este trabalho tenta sugerir formas de fazê-lo sem tirar do poema o encantamento que ele pode suscitar na criança.

Outro estudo cujos resultados estão em consonância com os apontados nesta investigação é a pesquisa experimental de Ávila (2004), realizada com crianças de 2ª série, que demonstra a possibilidade de desenvolver as potencialidades cognitivas em leitura através da valorização do gênero poético.

Ketzer (1997, p. 327), por sua vez, através de uma pesquisa-ação com crianças de pré-escola, destaca, entre suas idéias conclusivas, que “o texto poético fez com que as crianças o concebessem no mais puro sentido lúdico, como se estivessem diante de uma bola de futebol, de uma boneca, ou de um brinquedo de corda”.

Acreditamos, contudo, que, aliada à esfera estimulante e positiva, há que se compreender também quais os fatores lingüísticos envolvidos nessa aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa mostra a necessidade de que se tenha uma compreensão mais exata do que é a leitura, sugerindo um caminho que contemple a aprendizagem da leitura a partir do texto.

De uma maneira mais abrangente, as crianças que ainda não chegaram à alfabetização sistemática também sabem ler textos. Podem ler pela voz de um adulto e fazer considerações sobre o que ouviram. Esta leitura também é importante. No entanto, o papel da escola é igualmente auxiliar essas crianças a lerem textos de forma autônoma. Para isso, é preciso que a criança se torne competente para ler palavras e frases. Assim, como podemos inferir pelos resultados deste estudo, parece que a leitura se dá em estágios gradativos. Moreira (2006) destaca isso ao afirmar que:

Não se pode estabelecer a idade ou série escolar em que as crianças adquirem determinadas competências, mas os resultados podem ilustrar a conclusão de que a aquisição se dá em estágios e que, em virtude de a escrita em língua portuguesa ser fonográfica, os estágios seguem um percurso do mais canônico ao menos canônico, e dos níveis mais baixos (palavras) aos mais altos (textos) (MOREIRA, 2006, p. 11).

Salvo casos excepcionais, de acordo com Morais (1996, p. 162), o domínio do princípio alfabético é necessário para conseguir identificar palavras conhecidas e indispensável para a identificação de palavras novas. Assim, a criança se serve de uma estrutura cada vez mais complexa e eficaz de reconhecimento dos padrões ortográficos que lhe permite relacionar a forma fonológica e ortográfica das palavras com seu sistema semântico.

Isso é interessante para o ensino porque, de acordo com Moreira (2006), há algumas hipóteses de que é possível ensinar a ler através dos textos. Entretanto, para o ensino sistemático da leitura e da escrita é necessário que esse texto seja segmentado em partes cada vez menores para que a criança possa ser capaz de gradativamente ler sozinha parcelas cada vez maiores até chegar ao nível textual, decodificando, compreendendo, interpretando e produzindo textos. No caso da presente pesquisa, partimos do texto, mas também evidenciamos unidades menores do que as palavras e depois, voltamos ao texto novamente. Esse caminho não acontece em mão única. Há uma abordagem constante de ir e vir, entre unidades menores e o texto.

Estudo procura superar a histórica polarização entre processos sintéticos e analíticos em relação às discussões sobre alfabetização escolar, que, geralmente, são polemizadas em debates

sobre a eficácia de métodos globais frente a métodos fônicos. Quer dizer, “a passagem pela decodificação é necessária para todos os que adquirem uma escrita alfabética. O que se deve fazer, todavia, é evitar que a mesma continue sendo utilizada em excesso, mesmo depois que essa aquisição se completa” (MOREIRA, 2006, p. 12). Nesse sentido, Moraes resume muito bem o papel da decodificação. O teórico afirma que “a capacidade de decodificação é uma espécie de propulsor, cuja única função é pôr em órbita os processos do leitor hábil para em seguida desaparecer nos esconderijos da infância” (MORAIS, 1996, p. 165).

Outro aspecto a ser considerado, levando em conta os resultados do grupo experimental e do de controle, é que talvez ao longo das experiências do leitor com determinado tipo de texto, no caso, a poesia, ele se aprimora cada vez mais no uso que faz das estratégias para ler. Sobre isso, Moreira (2006, p. 13) argumenta que o leitor “ganha um maior controle da sua leitura e, conseqüentemente, ele se torna cada vez melhor leitor desde que esteja envolvido constantemente e produtivamente com a atividade de leitura”. De acordo com essa noção está Maria Helena Martins (1986, p. 14) quando afirma que “aprendemos a ler lendo”.

Observando o papel da instrução nessa fase inicial, temos duas considerações a fazer. A primeira é que, mesmo reconhecendo a capacidade da criança de aprender sozinha, através do contato direto com a escrita no meio em que vive, o papel da família é fundamental, no sentido de oferecer à criança as condições necessárias para que ela desenvolva habilidades específicas de leitura e de escrita no processo de letramento. Daí a validade de pais lerem e contarem histórias para os filhos, dentre outras atitudes que envolvam as crianças no mundo letrado. A respeito dessa discussão, podemos notar que as crianças dos dois grupos mostraram resultados significativos de evolução nos níveis de leitura. Conforme descrevemos nos procedimentos, as crianças envolvidas na pesquisa fazem parte do mesmo grupo sócio-econômico. Seria interessante realizar outros estudos em classes menos favorecidas para comparação dos resultados.

A segunda consideração que queremos fazer diz respeito diretamente ao meio pesquisado: a escola. É ainda mais evidente a função desta instituição no processo de aquisição sistemática da leitura. Enquanto a família teria, ainda que parcamente, condições de proporcionar motivação

para a leitura, é na cognição que estaria o diferencial da escola. “Ora, onde não há conhecimento, não há motivação. É preciso saber *como fazer* para se sentir motivado a *fazer*.” (MOREIRA, 2006, p. 15) Na medida em que as crianças envolvidas com a leitura dos poemas percebiam que estavam lendo cada vez melhor e estavam pensando sobre como liam, elas demonstravam muito desejo de ler mais. Prova disso foi que várias crianças não queriam ler oralmente sozinhas, mas aos poucos foram pedindo para ler para os colegas. Em vários momentos também houve interrupção da leitura pelas crianças que estavam lendo para expressar admiração de terem percebido aspectos formais, como “Ui profe, rimô”; ou então, a partir do poema “O vestido de Laura”, uma menina exclamou “Profe, se tirá o ‘u’ do meio, dá o meu nome”. Ou seja, a criança tem a capacidade de pensar sobre como toma conhecimento do ler e do escrever. Quando isso acontece, naturalmente, a aprendizagem é uma experiência positiva, basta a escola orientar. “O que a escola necessita é dar uma atenção aos aspectos cognitivos da leitura” (MOREIRA, 2006, p. 15). É o que julgamos estar propondo.

Os resultados dessa pesquisa vão ao encontro do que Adams (2006) afirmou em relação à correlação entre consciência fonológica e desenvolvimento da leitura. O desenvolvimento da consciência fonológica parece ter acelerado o crescimento do grupo experimental em termos de leitura, já que o grupo demonstrou melhores níveis do que o grupo de controle. Ao mesmo tempo, tal consciência provavelmente fez com que reduzisse a incidência de crianças com atraso na leitura, uma vez que no grupo experimental apenas duas crianças apresentaram níveis inferiores ao do textual, diferentemente do grupo controle em que nove crianças permaneceram apresentando níveis de leitura inferiores ao do nível textual.

Parece, contudo, que o desenvolvimento da consciência fonológica é importante, mas não é suficiente. Como pudemos acompanhar na avaliação e discussão da segunda hipótese, apesar de o grupo experimental apresentar maior evolução em relação ao nível de consciência fonológica, o grupo controle também evoluiu possivelmente porque continuou com a aprendizagem habitual referente à alfabetização. É na hipótese em relação à leitura que o grupo experimental apresentou resultados muito mais significativos. Disso podemos inferir que talvez o que fez com que o grupo experimental se sobressaísse em relação ao grupo de controle na área da leitura tenha sido, além

das atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, as práticas de leitura e escrita. Nesse caso, trazemos de novo um esclarecimento de Morais:

Esse resultado vai então contra a idéia segundo a qual a melhor maneira de utilizar o tempo de aprendizagem de uma capacidade é consagrá-lo inteira e diretamente a essa capacidade. Quando se trata de aprender a ler, não utilizemos todo o tempo disponível só para a leitura, mas em parte também para pôr em evidência competências que constituem o fundamento da leitura, e para mostrar o vínculo entre essas competências e a leitura (MORAIS, 1996, p. 178).

Como Paulo Freire (1985) já assinalou, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita estão muito ligados. Reafirmamos isso também no decorrer da nossa pesquisa. Notamos que, para o leitor principiante, a capacidade de leitura e a capacidade de escrita são em geral altamente correlacionadas. A inclinação observada é de que os melhores leitores tendam a ser também os melhores redatores, o que pareceu ser reforçado pelas diferentes exigências da escrita e da leitura introduzindo um elemento dinâmico no processo de aprendizagem.

Ao final da pesquisa, que quase coincidiu com o final do ano letivo, a partir do pós-teste de escrita baseado nas hipóteses de Ferreiro e Teberosky (1991), os dois grupos, experimental e controle, envolvidos com o estudo, estavam no nível alfabético de escrita. Nosso propósito, no entanto, não foi analisar também o processo de escrita, o que extrapolaria nosso objetivo maior: a leitura.

Mas como não podemos trazer aqui a voz das crianças em sua leitura, em seus tons e acentos, trazemos aqui a participação de uma criança com sua escrita, em seus contornos e nuances: “Profe Fabi eu gostei do poema do edifisio eu gostei de fazer o vestido e eu gostei muito dos nossos emcontros e também eu gostei porque você comprou folhas colas e esse bloco e muito mais ciozas e porque você é legal de Bruno para Fabi beijos do ceu aluno Bruno e eu gostei também porque você gravou filmou e tirou fotos de nós quando nós estávamos fazendo tema você filmou e para guardar de lembrança você tirou fotos de nós” (Preservamos a escrita original).



### Ilustração 3 - Escrita de um aluno ao término da pesquisa

Os resultados dos procedimentos colocados em prática na exploração dos catorze poemas de Cecília Meireles mostraram que o texto poético guarda um potencial, enquanto sentimento, emoção, prazer e conhecimento, que auxilia no desenvolvimento da consciência lingüística. Essa, por sua vez, reflete-se na potencialização do desenvolvimento da leitura. Sobre esses aspectos remos nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todos nós que aqui estamos, todavia, compreendemos definitivamente que um lingüista surdo à função poética da linguagem e um especialista de literatura indiferente aos problemas lingüísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos.*

Jakobson, 1969, p. 161-2

Ao término da presente pesquisa, a partir da fundamentação teórica, da análise dos dados coletados e da avaliação das hipóteses, podemos afirmar que o trabalho com a leitura de poesia auxilia a criança a se autoconhecer e a desenvolver a leitura e a consciência fonológica? Essa questão foi a norteadora de todo o trabalho e agora pretendemos retomá-la. No entanto, não queremos refletir sobre a indagação posta, sem antes fazermos uma consideração sobre o próprio ato de escrever. Ora, estamos abordando a leitura, mas estamos escrevendo sobre ela a partir de uma experiência. Quando escrevemos, porém, não conseguimos reproduzir com exatidão o que aconteceu.

Sobre esse aspecto do quanto nos traímos quando escrevemos, da impossibilidade de darmos conta das nossas experiências na forma escrita, usamos o registro da personagem Clarissa em seu diário para dizer que

quer[emos] escrever neste diário tudo o que pens[amos]. Mas a gente nunca escreve tudo o que pensa, tudo o que sente. Por que será que só somos sinceros pensando? [...] Ontem quando fui dormir vi que a noite estava bonita. Um luar maravilhoso. Mesmo que eu quisesse descrever a noite eu não conseguia. A gente nunca consegue. Nos livros e nos escritos tudo é diferente. (VERÍSSIMO, 1978, p. 9 - 10).

Queremos crer, todavia, a partir do nosso envolvimento com os poemas nesta investigação, que a leitura de poesia é um fator importante na vida humana na medida em que nos permite entrar em dimensões não reveladas pela lógica e pelo pensamento discursivo. Através dela, se opera a elaboração dos sentimentos e a busca por quem somos, auxiliando também no desenvolvimento do pensamento lógico. Por isso, Gardner (1994) focaliza o poeta como o usuário da linguagem por excelência, demonstrando uma sensibilidade em relação à tétrede lingüística (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática). No nosso estudo, salientamos o nível um tanto mais sensorial, uma sensibilidade aos sons, ritmos, inflexões e métricas das palavras.

Em relação à leitura, quanto mais avançam os conhecimentos, mais se expande cada tema. Sabemos hoje mais do que há algum tempo sobre os diversos aspectos da leitura. Entretanto, as possibilidades que se abrem diante de nós também são todas, cada vez mais, pertinentes. Nesse sentido, retomemos a pergunta inicial: é possível que o trabalho com poesia auxilie a criança a se autoconhecer e a desenvolver a leitura fluente e a consciência fonológica? Em caso afirmativo, conforme já insinuamos anteriormente, como acontece essa interação entre o leitor emergente e o poema atentando para os aspectos do autoconhecimento e do incremento da sensibilidade fonológica?

Julgamos que poucas questões sobre a aprendizagem da leitura tenham sido investigadas em uma pesquisa como a nossa, e qualquer conclusão baseada na investigação científica ou em observações subjetivas deve ser vista como tentativa, sujeita à confirmação, modificação ou mesmo à rejeição à luz de pesquisas posteriores.

Assim, não queremos terminar nossa pesquisa com um ponto final, mas com três pontos porque, como diz Quintana (1978, p. 64), “as reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho...” Dessa forma, passaremos a escrever os primeiros deslocamentos apontados por nossos estudos.

Proporcionamos às crianças, tomadas como grupo experimental, o contato com poemas, levando-as, pelo prazer da poesia, à reflexão sobre si mesmas e sobre o mundo, promovendo a afirmação do eu e o encontro deste com o outro. Nesse sentido, consideramos que o estudo contribuiu para os sujeitos terem mais consciência de si, dos seus saberes e das relações com os outros. Esse conhecimento sobre si mesmos possivelmente foi proporcionado através do espaço que os poemas abordados criaram para o encontro desses 12 (doze) leitores com outras experiências que não são exatamente as deles, mas que poderiam ser. Os efeitos, no entanto, não são claramente percebidos porque agem de forma global e inseparável. Mesmo assim, pudemos apontar manifestações rápidas que foram provavelmente desencadeadas pelos poemas.

Pela especificidade da estrutura e da linguagem do texto poético, a interação do leitor com os poemas, seja por meio da audição, seja da leitura, foi fundamental porque a criança tem um papel ativo, dinâmico na construção do sentido do poema. Por isso, na compreensão e introjeção do sentido do texto “O último andar”, por exemplo, as crianças precisaram completar com suas experiências, vividas ou imaginadas, os espaços vazios do poema. A partir dessa possibilidade, as crianças manifestaram desejo de morar em Garopaba, em um túnel ou em um castelo. Ao mesmo tempo em que assumiram a posição de um eu-lírico desejanste em morar no último andar, falaram da vontade que tinham de morar em outro lugar diferente de onde moravam e ainda partilharam com os colegas suas diferentes vontades. Quando lemos o poema “O vestido de Laura”, além de as crianças apreenderem o fato de que um vestido envelhece e perde a cor e sua vivacidade, também avançaram na densidade do texto falando sobre a possibilidade de outras coisas envelhecerem e perderem o brilho, as características. Primeiramente citaram coisas materiais, uma bola, o caderno, outras roupas, o sapato, mas depois perceberam que a gente envelhece, elas envelhecem e as marcas do tempo do tempo vão ficando.

Além disso, a própria proposta de leitura e exploração dos poemas, atentando para a recepção do leitor, propiciou outras situações importantes para que as crianças pudessem se expressar e interagir com os colegas, como por exemplo, espaço para falar e silenciar, desenhar, escrever, brincar e ouvir.

Constatamos, igualmente, que o nível de consciência fonológica das crianças, do grupo experimental nesta pesquisa, foi aumentado através da exploração dos elementos sonoros, tais como rima, aliteração, assonância, alternância vocálica e consonantal, o referido nível sensorial aludido por Gardner (1994). Então, é possível que, através da escola e, a partir da leitura de poemas, a criança adquira consciência do sistema lingüístico, noção que será também fundamental para o desenvolvimento de seu raciocínio. Gardner (1994, p. 61) ressalta que “o poeta pode servir como um guia confiável, ou como uma apresentação conveniente, para o domínio da inteligência lingüística”.

Gardner (1994) também evidencia o potencial da linguagem para explicar suas próprias atividades, ou seja, a capacidade de usar a linguagem justamente para refletir sobre a linguagem, de engajar-se em análise metalingüística. Nesse sentido, Vygotsky declara que o esforço orientado e sistematizado para o ensino de determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dessa matéria. Dessas noções, relacionadas aos resultados do nosso estudo, podemos inferir que a orientação para que a criança seja sensível e atente para a relação entre letras e sons, a partir da brincadeira com poemas ricos em sonoridade, favorece também o desenvolvimento global dessa criança.

Da mesma forma, verificamos que o constante contato com a poesia, desde o início do processo de aprendizagem da leitura, possibilita à criança conjugar a potencialização do desenvolvimento da aprendizagem da leitura à necessidade de se instituir como sujeito, em sua relação consigo mesma e com o outro. Podemos fazer tal afirmação porque as crianças do grupo experimental apresentaram melhor desempenho em leitura em relação ao grupo de controle depois da mediação de leitura dos poemas com o primeiro grupo. Assim, conforme as reflexões expostas, os objetivos específicos desta investigação foram atingidos e levaram, conseqüentemente, ao alcance do objetivo geral. Verificamos que a leitura do texto poético, no

grupo das 12 (doze) crianças envolvidas, gerou efeitos significativos sobre o autoconhecimento e a aprendizagem da leitura em sua fase inicial, no processo de letramento.

Além disso, não podemos deixar de considerar também alguns aspectos que percebemos como essenciais para que os objetivos fossem satisfatoriamente atingidos, considerando o ensino e a aprendizagem no contexto escolar. A seleção dos poemas, a proposta, o ambiente, a relação professor-aluno, encantamento da professora em relação ao texto poético contribuíram muito para o alcance dos nossos propósitos.

A articulação entre literatura e lingüística no âmbito da educação, a partir da poesia na fase inicial de aprendizagem da leitura, pode contribuir para a alfabetização e para o letramento em vários sentidos. “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2005, p. 16). Além da alfabetização como um processo individual, ela volta-se para o seu aspecto social. O letramento, nesse caso, pode acontecer a partir da convivência e do envolvimento com diferentes gêneros e especificamente em relação ao letramento literário, à escolarização da literatura.

Assim, a leitura possui basicamente dois significados, que não implicam necessariamente a opção por um e a negação do outro. A leitura pode combinar decodificação e compreensão/criação de significados. Esse último aspecto é considerado o objetivo maior da leitura. Embora muito já se tenha avançado sobre a compreensão em leitura, há ainda muito espaço para estudos na direção do processo de aprendizagem de tal competência. É nesse espaço que se insere a presente investigação.

Nos últimos anos temos presenciado uma crescente ênfase nos estudos sobre a leitura, enfocando especialmente o leitor em seu movimento de ler. A psicologia cognitiva fez progressos importantes no conhecimento dos processos de leitura no leitor hábil. Em particular, ela mostrou que a leitura põe em ação processos específicos complexos e que sua aprendizagem passa pela descoberta e a utilização do princípio alfabético de correspondência entre sons e fonemas. (MORAIS, 1996, p. 162) Nesse sentido, a consciência fonológica mostra-se como uma

importante aliada rumo à decodificação e conseqüente leitura compreensiva/significativa. No entanto, são recentes as pesquisas sobre esse aspecto no Brasil, o que evidencia a necessidade de mais estudos sobre a consciência fonológica no português brasileiro, principalmente contextualizada num todo maior, como fizemos aqui com os poemas.

Em relação à literatura, também têm sido poucas as investigações experimentais com poesia considerando o leitor infantil em seus movimentos de decodificação e criação de sentidos entre as palavras e as suas experiências. A presente pesquisa vem, dessa forma, colaborar para que se vá ocupando esse espaço no cenário das pesquisas no Brasil, principalmente porque não encontramos trabalhos enfocando autoconhecimento e consciência fonológica a partir da leitura de poesia. Ora estudos enfocam um aspecto, ora outro, diferentemente do que estamos propondo: caracterizar pelo menos duas facetas do processo de leitura e buscar uma articulação dessas facetas num procedimento de ensinar a ler, numa operacionalização das reflexões realizadas.

Devido à natureza complexa do processo de aprendizagem da leitura, concluímos que a formação do professor alfabetizador exige uma preparação que o leve a compreender mais facetas do processo de aprendizagem da leitura, como a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a lingüística. Por isso, é necessário que continuemos a pesquisar sobre a leitura de poemas para que possamos compreender melhor a recepção do leitor infantil à poesia. Nesse caso, sugerimos que esse estudo seja replicado, a fim de verificarmos se os resultados encontrados na presente pesquisa se confirmam em outras amostras, alunos de escolas de outras redes de ensino e de outras faixas etárias.

Em relação à escolha da obra, além de os poemas de Cecília Meireles apresentarem jogos de linguagem e serem bastante sonoros, são predominantemente de efeito lírico. Talvez seja interessante, então, propor a elaboração de outros roteiros a partir de textos com efeitos ainda mais lúdicos para o leitor, o que implicaria necessariamente outras atividades. Além disso, sugerimos um acompanhamento da amostra por mais tempo, superior aos catorze encontros propostos, talvez até o final das outras séries iniciais para verificar a relação também com a escrita e a compreensão em leitura, na continuidade do processo de letramento.

Os resultados desse trabalho indicam que a poesia favorece a leitura em sua fase inicial, de maneira agradável e significativa para as crianças, contribuindo para o processo de letramento como um todo. Esse dado é importante porque a convivência com o texto poético desde o início da alfabetização poderia diminuir os índices de analfabetismo apontados na introdução deste trabalho.

Aos professores que, porventura, vierem a experimentar os roteiros com suas turmas, seria sensato avaliar o grau de dificuldade das tarefas sugeridas e proceder à sua adaptação no nível dos leitores reais, optando por diferentes formas de aplicação e averiguando a possibilidade de eliminação ou ampliação dos itinerários propostos. Nesse caso, é sempre importante registrar os resultados das atividades e as alterações consideradas significativas, tendo em vista a possibilidade de novos estudos.

Talvez a posição que tomamos em relação ao fato de não divulgarmos as imagens das crianças pudesse ser repensada em outras pesquisas de natureza semelhante porque muitas reações, expressões e atitudes demonstradas pelos pequenos leitores poderiam ser melhor esclarecidas com as próprias imagens ricas em vivacidade. Mesmo que tentemos descrever os momentos vividos em torno da leitura de poesia, ainda assim, a descrição é incapaz de mostrar o que gostaríamos, o que vivemos com as crianças. Nossa limitação é a mesma experimentada pela personagem Clarissa no trecho que citamos no início dessas reflexões finais.

Por isso mesmo, é possível que o registro fotográfico, com a força da imagem, para que o leitor acompanhasse nossa exposição, ficasse mais compreensível. No entanto, cada momento da experiência foi único e, apesar da tentativa, as técnicas, as observações, o registro fotográfico, é impossível descrever a riqueza do que é o contato com crianças lendo poesias.

Mais uma vez, a pergunta inicial não é de fácil resposta. Para quem já foi tocado pela poesia, não haverá dificuldade em responder na linha do que Fischer (2002) aponta no início de nossa fundamentação teórica, de que a poesia é e será sempre necessária. Vários leitores de poesia têm repetido essa idéia de diferentes formas. Uma das doze crianças do grupo experimental, ao final dos encontros, reforçou essa necessidade ao perguntar: “Profe, vai ter

poesia na 2ª série?” Necessária para o autoconhecimento e para o desenvolvimento da linguagem, aqui assumido o aspecto da consciência fonológica, reconhecemos que a poesia tem um amplo papel educativo, e que, de acordo com Held (1980), age indissociavelmente sobre a sensibilidade, sobre a imaginação e sobre o intelecto. Mas uma resposta clara e definitiva tanto para a pergunta da nossa pesquisa quanto para a pergunta da criança, ainda vai precisar de um tempo. Para uma, mais e para outra, menos.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. *Consciência dos sons da língua: uma ferramenta para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de inglês*. (No prelo)
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. 8. ed. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Arte e educação*. Ano 3, n. 15, out. 1974. p. 16.
- ANTUNES, Celso. *A construção do afeto: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos*. 5. ed. São Paulo: Augustus, 2003.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ÁVILA, Margarete Maria Castro de. *Poesia no ensino fundamental: o ensino da literatura através da poesia como fator desencadeante do processo cognitivo leitor*. Porto Alegre, 2004: Dissertação (mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ARCHANJO, Neide. *Tudo é sempre agora*. São Paulo: Maltese, 1994.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARCELOS, Cláudia de Souza. *A alfabetização na cadência da poesia*. Porto Alegre, 2005: Dissertação (mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_; ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BLOOM, Harold. *Onde encontrar a sabedoria?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BOCHECO, Elói Elisabet. *Poesia infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. Por um conceito de poesia infantil. *Letras de Hoje*. (Porto Alegre), nº 43, março de 1981. p. 7-37.

\_\_\_\_\_. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Poesia e consciência lingüística. In.: SMOLKA, Ana Luiza B et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a arte*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: language, literacy & cognition*. Cambridge: CUP, 2001.

BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. *Letras de Hoje*, v. 36, n. 3, p. 47-66, 2001.

CALIL, Eduardo; LOPES, Adna de Almeida; FELIPETO, Cristina. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil – os novos caminhos”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 32, n. 1, p. 137-155, jan./abr. 2006.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: \_\_\_\_\_. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In.: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARSE, James P. Explore seu mito. In.: SIMPKINSON, Charles; SIMPKINSON, Anne. (Orgs.) *Histórias sagradas: uma exaltação do poder de cura e transformação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

CECCANTINI, João Luís C. T. *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CIELO, Carla Aparecida. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 33, nº 4, p. 21-60, dezembro, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação de habilidades em consciência fonológica. *Jornal brasileiro de fonoaudiologia*, Curitiba, v. 04, p. 163-174, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: \_\_\_\_\_. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSTA, Adriana Corrêa. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 38, nº 2, p. 137-153, junho, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL PINO, Dino. *Introdução ao estudo da literatura*. Porto Alegre: Formação, 1976.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1988.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FILHO, Hildeberto Barbosa. A poesia e a criança. *Letras de Hoje*. (Porto Alegre), nº 3, set.1996. p. 45-50.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FLORES, Onici Claro. Ação-reflexão: lingüística e consciência. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 33, nº 4, p. 109-140, 1998.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In.: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de hoje*. (Porto Alegre), nº 132, jun. 2003. p. 154 – 170.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

\_\_\_\_\_. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

GUEDES, Teresa. *Ensinar a poesia*. Lisboa: Edições ASA, 1995.

GUILLÉN, Jorge. *Lenguaje y poesía: algunos casos españoles*. Madrid: Alianza, 1972.

HAUSER, Arnold. Sociología del público. In.: \_\_\_\_\_. *Sociologia del arte*. Barcelona: Labor, 1977.

HEGEL, Georg Wilhelm. *Fenomenologia do Espírito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

INAF sobre habilidades de leitura e escrita 2005: Ação do Ibope pela Educação Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/an\\_ind\\_inaf\\_5.php?in=5](http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_5.php?in=5)>. Acesso em: 08 jan. 2007.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

IZQUIERDO, Ivan. *Questões sobre memória*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOHNS, Jerry; VANLEIRSBURG, Peggy. Incentivando o hábito da leitura: considerações e estratégias. In: CRAMER, Eugene; CASTLE, Marrietta (Orgs.). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003.

KETZER, Solange Medina. *Poesia e cognição infantil: em busca das potencialidades linguísticas de crianças pré-escolares*. Porto Alegre, 1997. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

KIRINUS, Glória. *Criança e poesia: na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LANGER, Susanne K. *Ensaio filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

LIMA, Maria Antonieta Campos Ferreira. *Duas observações sobre o brincar*. Última atualização em 22 de agosto de 2004. Disponível em <<http://www.uneb.br/seara/artigos>>. Acesso em 04 jan 2007.

LOTMAN, Iuri. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MEIER, Marcos. *Neuropsicologia, Moisés e feuerstein: uma abordagem multidisciplinar da mediação da aprendizagem*. São Paulo: CEMEP – In.: Revista Educação Marista Ano 2 nº 4, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

\_\_\_\_\_. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. O ritmo no discurso poético. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, nº 115, março 1999. p. 7-31.

\_\_\_\_\_. Lírica e poesia infantil. In: SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOOJEN, Sônia (Coord.). *Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

\_\_\_ ; KOLINSKY, Régine; GRIMM-CABRAL, Loni. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Leda. *Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 53-69.

MORAIS, Regis de. *Arte: a educação do sentimento*. São Paulo: Letras e letras, 1992.

MOREIRA, Cláudia Martins. Níveis lingüísticos na leitura inicial: uma aquisição gradativa? In: *Revista inventário*. 5. ed. Mar/2006. Disponível em <<http://www.inventario.ufba.br/05/05cmoreira.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

\_\_\_ . A ciência, o imaginário e a educação. *Salto para o Futuro*. Entrevista concedida em 02 de dezembro de 2002. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar\\_morin.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar_morin.htm)>. Acesso em 03 jan. 2007.

\_\_\_ . Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MURRAY, Roseana. *Receitas de olhar*. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (Orgs.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Tatiane. *A poesia como estímulo para a aprendizagem na primeira série*. Santa Cruz do Sul, 2003. Monografia (Graduação em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

POERSCH, José Marcelino. Apresentação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 33, nº 4, p.5-6, dezembro de 1998.

\_\_\_ . Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 33, nº 4, p.5-6, dezembro de 1998.

POUND, Ezra. *Abc da literatura*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

\_\_\_ . *A arte da poesia: ensaios escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. 9. ed. São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. *Prosa e verso*. Porto Alegre: Globo, 1978.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A poesia infantil a caminho da emancipação: lendo Capparelli pelo olhar da infância. In.: ZINANI, Cecil Jeanine; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. *A multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

\_\_\_\_\_. A literatura no desenvolvimento da criança. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Orgs.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

REZENDE, Jussara Neves. Cecília, Vinícius e Elias José: a poesia sedutora e inaugural. *Letras de Hoje*. (Porto Alegre), nº 123, março 2001. p. 251-268.

ROAZZI, Antônio; DOWKER, Ann. Consciência fonológica: rima e aprendizagem a leitura. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 31-55, 1989.

ROLLA, Ângela da Rocha. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In.: NEVES, Iara Conceição Bitencourt Neves (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

RUSSOMANO, Moema. Cecília Meireles e o mundo poético infantil. *Letras de Hoje*. (Porto Alegre), nº 36, junho 1979. p. 90-110.

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_; MÜGGE, Ernani [et al.]. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Leitura, literatura, leitor: encontro possível na prática pedagógica. In.: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Crítica do tempo presente: estudo, difusão e ensino de literaturas de língua portuguesa*. Porto Alegre: IEL, 2005.

SIEGEL, S; CASTELLAN, N. J. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

VARELLA, Noely Klein. Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

VERÍSSIMO, Érico. *Música ao longe*. 21. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

ZIMMER, Márcia Cristina. A interdependência entre a recodificação e a decodificação na aprendizagem da leitura: uma abordagem conexionista. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 409-415, 2001.

\_\_\_\_\_. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. 2004. 187f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. BLASKOWSKI, Maria José; GOMES, Neiva Maria Tebaldi. Desvendando os sentidos do texto: cognição e estratégias de leitura. *Nonada*. Porto Alegre, n. 7, p. 97-127, 2004.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). *A multiplicidade dos signos*: Caxias do Sul: Educus, 2004.

**ANEXOS**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)