

AS REAÇÕES DAS CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO QUANDO LEEM UM POEMA

Cristiane Lumertz Klein Domingues¹
Marlene Rozek²

RESUMO: *O presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de campo, realizada através de oficinas de leitura de poema. Os poemas elencados enquadram-se de acordo com a temática que representam, nesse caso: humorístico e folclore. A realização da pesquisa pauta-se no desejo de entender quais reações as crianças apresentam quando leem um poema. Julga-se importante essa informação para mostrar ao professor que o gênero lírico agrada a criança porque ela associa o texto com a brincadeira. As reações demonstradas pelas crianças durante as oficinas aponta resultados interessantes.*

Palavras – chave: *Poesia; Infantil; Alfabetização e Reações.*

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta resultados parciais sobre a pesquisa de pós doutoramento que está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos – NEPAPI/FACED/PPGEDU, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O trabalho propõe uma relação entre a educação e a experiência estética ao abordar o gênero poético infantil produzido no Rio Grande do Sul, com crianças que não mantêm contato com materiais culturais em casa, porque são provenientes de classes populares.

A pesquisa teve como problemática motivadora a vontade de entender a forma como o poema pode tocar esteticamente a criança durante a leitura, de modo que ela demonstre reações diversas durante a leitura. Realizou-se oficinas de leitura de poema com crianças que estão em processo de alfabetização.

O trabalho apresenta como objetivo estabelecer os diversos efeitos que a leitura do poema causa na criança, por meio das reações estéticas que ela demonstra e do desenvolvimento da imaginação diante de uma proposta de trabalho com o poema que contemple todo o potencial lúdico contido na poesia, sem intenções de ensinar conteúdos gramaticais ou ortografia, considerando a leitura como a possibilidade de acontecerem práticas sociais de leitura no dia-a-dia do indivíduo.

A abordagem baseia-se nas teorias de (Ariès (1982); Teberosky (2003); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Soares (2011); kleiman (2010); Melo (2002); Paz (1982, Huizinga (1971) e Kishimoto (2012) e das cinco oficinas planejadas aplicou-se duas no segundo semestre de 2014, o que possibilita a divulgação de alguns resultados.

2 INFÂNCIA: RELAÇÃO COM A LEITURA

¹ Professora da Faculdade Inedi - CESUCA. Atualmente faz estágio de pós-doutoramento, na PUCRS/FACED.

² Supervisora do estágio de pós-doutorado.

Sabe-se segundo Ariès (1982), que por volta do século XII a infância era desconhecida e nem mesmo a arte poderia representá-la porque ela não existia enquanto faixa etária: “É mais provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo” (p.50), disse pode-se concluir que não acontecia esse descaso porque eles não tinham informações sobre a criança, mas porque eles nem consideravam sua existência. Pode-se ler:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 1982, p. 156)

O século XVIII segundo Ariès (1982), foi um marco importante na evolução da criança, que passou a ocupar um lugar privilegiado primeiro na família e depois na sociedade, passou-se a considerar o ensino, sua fala, sua cognição, enfim todos os aspectos para seu pleno desenvolvimento.

Tratando as especificidades das crianças entende-se que elas aprendem com a interação com os adultos, principalmente quando aborda-se a leitura, conforme palavras de Teberosky (2003, p. 19), “[...] nas práticas de leitura, os adultos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e sobre a linguagem escrita”.

Faz-se necessário mencionar a importância do contato da criança com os diversos tipos de texto, porque é por meio dessa interação que ela constrói seu conhecimento sobre leitura e sobre escrita e elas aprendem: [...] que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e do agora” (TEBEROSKY, 2003, p. 20).

3 A IMPORTÂNCIA DO USO DOS DIVERSOS TIPOS DE TEXTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de viabilizar o acesso da criança aos diversos tipos de texto que circulam socialmente, “A diversidade de textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 34). O trabalho com os diversos tipos de texto tem como objetivo principal formar cidadãos capazes de compreenderem o que leem de fato. “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 30).

Conforme destaca Soares (2011), não se pode entender como satisfatório considerar uma pessoa alfabetizada somente quando ela é capaz de decodificar símbolos é preciso que o indivíduo tenha competências leitoras em todas as demandas sociais e utilize esses conhecimentos para o seu próprio benefício. Como se lê a seguir: “[...] quem sabe ler e escrever é capaz de agir politicamente, de participar, de ser livre, responsável, consciente – de ser homem histórico e político: de ser cidadão” (SOARES, 2011, p. 55).
Consta nos PCNs (BRASIL, 2001, p.15):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, por é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação,

expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidades de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Para que o aluno torne-se um cidadão faz-se urgente mudar a concepção que a escola tem sobre um indivíduo alfabetizado, para um aluno que entende a funcionalidade da escrita como algo que vai ajudá-lo a viver em sociedade, ou seja: “As práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da língua escrita em ambiente escolar, próprio da alfabetização” (KLEIMAN, 2010, p.22). Como afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo; não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas o que o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p.55)

Pode-se salientar a importância do contato com os diversos tipos de texto, em especial aqui o poema.

4 POEMA: A FORÇA CRIADORA POR MEIO DA LUDICIDADE

Conforme afirma Melo (2002), cada gênero literário possui uma forma particular de leitura e de abordagem crítica, sendo que quando aborda-se poesia a forma de entender seria através da compreensão dos elos de ligação que se estabelecem e a construção de imagens na mente, a autora para explicar a palavra imaginação cita uma frase de Voltaire que diz: “O poder que cada ser sensível sente em si de representar no cérebro as coisas sensíveis” (p. 61).

Melo (2002), cita em seu texto Jung e Bachelard como dois autores que reconhecem e valorizam o poder criador que a imaginação tem, assim como ela descreve: “Imaginação implica movimento, ação imaginante, através da qual uma imagem presente leva a pensar em outra, ausente; uma imagem ocasional pode determinar uma série de imagens aberrantes, uma explosão de imagens” (p. 71).

Pode-se afirmar que a poesia é o campo que privilegia o imaginário através da palavra. A poesia, como escreve Paz (1982), revela-se além da linguagem, ao transformar a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens, e se apresenta como uma metáfora, desse modo, ela é um instrumento mágico, sujeito a transformar as palavras em coisas e a modificar seu sentido.

Quando o poema foi criado para criança ele considera em sua estrutura o aspecto lúdico, porque essa característica é muito apreciada pelo pequeno e conquista-o para ler, porque ele lembra de uma brincadeira. Huizinga (1971, p. 7), diz que: “Na criação da fala e

da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas”. A fantasia vivida no lúdico como diz o autor:

[...] “pertence a lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.” (HUIZINGA, 1971, p. 13)

O lúdico segundo Kishimoto (2012), originou-se da palavra “ludus”, que significa jogo, mas com o passar dos tempos ela evoluiu e passou a ser considerada como parte integrante na formação integral da criança, então o lúdico não está apenas no ato de brincar por meio do jogo, mas também através do ato de ler, principalmente através da natureza lúdica que a linguagem assume no poema. A poesia fala com a criança quando revela o mundo de forma lúdica e estimula sua inventividade através das imagens que ela cria na mente.

5 ENTENDENDO A PESQUISA E APONTANDO RESULTADOS PARCIAIS

A proposta de trabalho realiza-se por meio de uma pesquisa de campo, numa escola da rede pública municipal, com alunos em período de alfabetização, através de um trabalho com oficinas sobre poemas. As crianças da turma em questão são alunos da A 21, o que corresponde ao 1º ano, portanto em nível de alfabetização, eles estão entre 6 a 8 anos de idade.

Para entender os resultados obtidos com as crianças durante a pesquisa estudou-se as escritas dos alunos, buscando perceber de que forma eles reagem a leitura do poema, através da pergunta: O que sentiu ao ouvir a leitura do poema? As respostas obtidas foram classificadas por recorrência de aparição, com objetivo de categorizar quais as temáticas preferidas pelas crianças no poema e quais os efeitos demonstrados por eles ao ouvirem o poema, para elencar uma relação entre as temáticas e os efeitos.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007) analisar demanda um processo de descrição e de análise. “A análise de discurso tem como preocupação primeira a interpretação crítica, fundamentada em alguma ‘teoria forte’ e assumida a priori como referência interpretativa e crítica” (p. 144). Conclui-se ao final da leitura do texto do autor citado que a análise faz um movimento de suma importância que seria a interpretação, para se produzir um parecer, sem a necessidade de ser feita a descrição. Fato que confirma as intenções da pesquisa de concentração no momento interpretativo e de considerar o momento descritivo de uma forma geral, conforme palavras citadas por Moraes e Galiuzzi (2007) “[...] interpretação tende principalmente para a construção de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos na pesquisa” (p.145).

O estudo desenvolveu-se através de oficinas de trabalho com poesia no segundo semestre de 2014, sendo que foram realizados até o momento dois encontros, com dez participantes que ouviram a leitura da poesia e realizaram atividades referentes a temática do poema, nesse caso as temáticas abordadas foram humorística e folclore. Para poder registrar as reações das crianças participantes, solicitou-se trabalhos escritos, primeiramente a leitura do seguinte poema, na primeira oficina, que contempla a temática humorística:

Vaca amarela

Vaca amarela
fez côco na panela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem falar primeiro
comeu o côco dela.

Vaca amarela,
sutiã de flanela,
cabrito coseu, coseu,
quem se mexer primeiro
pôs o sutiã dela.

Vaca amarela
fez xixi na gamela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem rir primeiro
bebeu o xixi dela.

Vaca amarela
cuspiu da janela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem piscar primeiro
lambeu o cuspe dela.
(CAPPARELLI, 2003. p.42)

Depois da leitura formou-se grupos e sorteou-se uma cor para cada um, com a cor o grupo tinha que formar um novo poema, que ficou assim:

Vaca Laranja

Vaca laranja,
fez uma franja.
Cabrito penteou, penteou,
Quem falar primeiro
lava o cabelo dela.
(Grupo laranja)

Por último de maneira individual eles responderam à pergunta da pesquisa: O que sentiu ao ouvir a leitura do poema? Com as respostas dadas pelas crianças chegou-se à conclusão que esse tema leva as crianças ao riso, fato comprovado pelas respostas que elas deram: *eu achei muito engraçado; foi divertido; eu senti vontade de brincar com o cabrito; é muito legal e divertido e eu senti vontade de rir da vaca amarela.* A segunda oficina tratou da temática do folclore e como motivação o grupo brincou primeiramente com a música do “Pirulito que bate - bate”, que era conhecida por todos. Organizou-se a turma em roda, em duplas e pequenos grupos para cantar e bater na palma da mão do colega.

Num segundo momento a turma leu o poema:

Música pra valer

Pirulito que bate, bate

Pirulito que já bateu
Quem bate, primeiro, é ela
Quem bate, depois, sou eu...

Dança, dança na roda
Vai pulando, pra dançar
Sacode os braços ligeiros
É hora de balançar...

Vamos todos brincar de roda
Meia volta, vamos dar
Quem quiser chegar primeiro
Pula, pula, até cansar...

Pirulito que bate, bate
Pirulito que já bateu
Quem bate, primeiro, é ela
Quem bate, depois, sou eu...
Bate, bate pirulito

Pi
Ru
Li
to.
(VISSOKY, 2003. p.3)

Quando terminaram a leitura solicitou-se a construção de um verso coletivo a partir do ritmo da música do pirulito que eles brincaram no início, que ficou assim:

A chuva e o temporal
Chuva, chuva que tá caindo
Temporal que já caiu
Quem sair primeiro na rua
Se molha e fica frio.
Fim.
(Turma A21)

No último momento da oficina eles responderam à pergunta: O que sentiu ao ouvir a leitura do poema? Pode-se dizer que a partir das respostas dadas pelos alunos essa temática leva o aluno a pensar em atividades que proporcionam movimento: *eu senti vontade de comer um pirulito; eu queria dançar ballet; andar de montanha Russa; eu queria dançar funk e ir no sítio.*

As categorias elencadas para análise do material recolhidas durante as duas oficinas aplicadas foram as temáticas dos poemas, então humorística e folclore. Dessas categorias surgiram as subcategorias através da observação dos resultados, que foram: leva ao riso e provoca ações. Logo a seguir levantou-se as respostas dadas pelas crianças e a partir disso pode-se tirar algumas conclusões parciais quanto a temática e os efeitos que causam no leitor, bem como a temática favorita.

Abaixo uma tabela que demonstra os efeitos que a leitura do poema causa nos alunos alfabetizando s, apontando a frequência das respostas e a respectiva porcentagem:

1 Humorístico			2 Folclore		
1.1 Leva ao riso	F	%	2.1 Provoca ações	F	%
Engraçado	10	25.6	Dançar	8	33.3
Legal	8	20.5	Comer	9	37.5
Alegre	2	5.2	Brincar	1	4.2
Brincar	10	25.6	Cantar	2	8.2
<i>Divertido</i>	5	12.9	Passear	1	4.2
Gostei	1	2.5	Ficar feliz	1	4.2
Amei	2	5.2	Andar	1	4.2
Rir	1	2.5	Ser criança	1	4.2
Total	39	100%		24	100%

Fonte: Oficinas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental
Legenda: F frequência % porcentagem

Pode-se concluir ao examinar a tabela que a temática humorística agrada mais que a do folclore, porque os alunos em sua maioria acharam engraçado, legal e tiveram vontade de brincar quando ouviram a leitura do poema da “Vaca Amarela”. Ao observar as reações do grupo durante a leitura do poema percebe-se que ao ouvir o texto dessa temática a criança acha graça das palavras e portanto reage de maneira divertida. Todas as reações demonstradas apontam para um desejo de rir, de brincar e de se divertir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a leitura do poema agrada a criança porque a organização das palavras no texto lembra uma brincadeira para elas, portanto ela associa a leitura com algo prazeroso que seria o brincar. Por isso, durante a aplicação das duas oficinas as crianças demonstraram que ao ler o poema as reações referem-se a coisas divertidas, como: dançar, comer, brincar e rir. E, ainda que o tema humorístico agrada mais o pequeno leitor do que o folclore, em ambas as oficinas os alunos brincaram e riram bastante.

Mesmo o folclore ficando com menos frequências de respostas pode-se observar pelas respostas dadas pelas crianças, que o tema também lembrou coisa positivas: vontade de ficar feliz, comer, dançar, ser criança. Chama-se atenção para duas respostas bem interessantes no desenvolvimento dessa oficina, com a temática do folclore: ficar feliz e ser

criança. Ambas as respostas comprovam e respondem ao problema dessa pesquisa: quais reações as crianças demonstram ao ler o poema? Num primeiro momento salienta-se o fato de que ouvir o poema proporciona felicidade, portanto causa reações nos alunos e depois destaca-se o fato de que lendo poesia os alunos são crianças porque por meio dela eles podem brincar, se divertir, rir, dançar, comer, gostar e andar.

Ao concluir pode-se dizer que mesmo sendo o gênero menos praticado na escola, percebeu-se com as oficinas que ele agrada facilmente a criança e esse pode ser um caminho para a conquista da criança para tornar-se leitora futuramente.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.

CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp, 2010.

MELO, Ana Maria Lisboa. **Poesia e imaginário**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VISSOKY, Paulina. **Pirulito nas estrelas**. Porto Alegre: Imprensa livre, 2003.