

A ESCOLA E O APAGAMENTO DAS POÉTICAS ORAIS DA INFÂNCIA

Sheila Oliveira Lima¹

RESUMO: Os gêneros da oralidade poética vêm sendo marcadamente inseridos nos livros didáticos (LDs) do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Sua presença ocorre, sobretudo, nas atividades de alfabetização. Porém, tal uso se dá, principalmente, como pretexto para os exercícios de lida com o código alfabético, sem considerar a riqueza lúdica e performática implicada em tais gêneros. Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre a relevância do trabalho com textos da oralidade poética nos primeiros anos do ensino fundamental, respeitando-se seu suporte original – a voz – e sua dimensão performática. Para tanto, analisamos criticamente um material didático em que o texto oral é tratado apenas como pretexto para atividades de decodificação e leitura literal.

Palavras-chave: Oralidade. Alfabetização. Poesia. Performance.

ABSTRACT: The genres of poetic orality has been markedly inserted in textbooks cycle 1 of the Elementary School. His presence is mainly in literacy activities. However, such use occurs mainly as a pretext for reading exercises with the alphabetic code, without considering the playful and performative wealth implied in such genres. This article presents a reflection on the relevance of the work with texts of poetic orality in the early years of elementary school, respecting its original support - voice - and its performative dimension. To this end, we discuss a teaching material where the oral text is treated only as a pretext for decoding and literal reading activities.

Keywords: Orality. Literacy. Poetry. Performance.

1 À guisa de contexto

A presença de textos oriundos da cultura oral tem sido marcante nos livros didáticos (LDs) do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Essa prática parece refletir a adesão de parte dos educadores à compreensão construtivista do processo de apropriação da língua escrita, em que a criança parte do elemento já conhecido para dominar o desconhecido. Segundo tal concepção (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008), na fase de alfabetização, tendo dominado algumas letras e sua relação com os sons da língua, o aluno é capaz de silabar algumas palavras imersas em textos que lhes são apresentados. Se o texto é conhecido ou até memorizado pela criança pela via da transmissão oral, é possível ocorrer uma “protoleitura”, em que o leitor inicial articula várias ações simultâneas relativas ao ato de ler: ele decodifica, lê, adivinha, recorre à memória e, assim, atinge algum sentido.

Deste modo, a frequência dos textos da tradição oral lúdico-poética (lenga-lengas, contos acumulativos, trava-línguas, cantigas de roda, entre outros) nos LDs parece apoiar-se

¹ Universidade Estadual de Londrina – sheilaol@uol.com.br

na premissa de que tais exemplares da cultura já seriam amplamente conhecidos e, portanto, memorizados pelas crianças. Sendo assim, quando surgem codificados pela escrita no LD, seriam mais facilmente decodificados, uma vez que o leitor iniciante pode buscar apoio na memória oral para preencher os eventuais vazios que surgiriam da sua ainda incompleta habilidade de decodificação.

A discussão proposta neste artigo, entretanto, não se refere a esse tipo de aproveitamento da oralidade. Não se pretende, aqui, debater o mérito de tal abordagem, que, em princípio, parece bastante coerente com a perspectiva construtivista da aprendizagem da leitura e também com os estudos das correntes cognitivistas de pesquisa sobre o fenômeno (SMITH, 1999; KATO, 1999; KLEIMAN, 2008).

Busca-se, aqui, abordar a ausente compreensão da relevância das poéticas orais como importante elemento formador da cultura linguística dos indivíduos e da sua fundamental presença nos currículos do Ensino Básico. Vale reforçar que não se trata de colocar as poéticas orais no lugar de instrumento, mero serviçal da aprendizagem da cultura escrita. Em oposição a esse simplismo, propõe-se que os exemplares oriundos da oralidade poética sejam tratados em sua particularidade performática, entendendo-se que, apenas respeitado esse caráter, seu aproveitamento poderá ser pleno em termos culturais e significativo em termos de aprendizagem da língua.

2 Poéticas orais na infância: performance e ludismo

Os textos da tradição oral são, talvez, a primeira “literatura” com a qual as crianças e até os bebês entram em contato. Marcados por elementos constitutivos da subjetividade e da afetividade – o colo e a voz materna, inicialmente, e os espaços coletivos do brincar, em seguida –, esses textos podem ser caracterizados como os primeiros completos, estáveis e esteticamente trabalhados com os quais os seres humanos lidam.

A compreensão de que os textos da oralidade tradicional infantil possam ser compreendidos como exemplares autênticos das poéticas orais baseia-se na distinção que Zumthor (2007) faz entre as práticas discursivas. Para o teórico, a prática discursiva poética diferencia-se pela necessidade da presença ativa de um corpo para que possa ser percebida.

Assim, ele afirma que a percepção do caráter poético de um texto é determinada por uma disposição física para senti-lo (ZUMTHOR, 2007, p. 35).

As canções de ninar ou as brincadeiras de colo, cuja característica mais evidente em termos estruturais é a simplicidade formal, marcada, em geral, pela repetição de fonemas e palavras, são claramente instauradas a partir de uma assimilação quase fisiológica por parte da criança.

As canções de ninar são imersas no afago materno, embaladas pelo som inconfundível da voz da mãe (ou qualquer outro indivíduo que cumpra essa função afetiva). A percepção da canção envolve não apenas o ritmo, a melodia e as palavras enunciadas, mas o calor do colo, o cheiro do leite, a penumbra, o movimento do embalo.

As brincadeiras de colo, agora acrescidas de outras presenças parentais, também envolvem o corpo por inteiro. Cadenciadas pelo ritmo instaurado pelo arranjo textual, as brincadeiras pautam a interação física entre o adulto e a criança a partir da recitação. Bom exemplo disso é o jogo do “serra-serra”², em que a criança fica no colo de um adulto que a segura pelas mãos. Conforme recitam o texto, vão simulando o movimento de vai-e-vem de uma serra. Ao final do último verso, a criança joga o corpo para trás, sendo ainda segura pelo adulto.

A relação lógica entre o texto e os movimentos da brincadeira parece mínima, restrita ao vai-e-vem do ato de serrar. A atual tendência moralista dos politicamente corretos apontaria a violência de “serrar o papo do vovô” e não veria que vale mais, nesse caso, o *nonsense* capaz de validar o não menos gratuito ato de balançar o corpo, de atirar-se para um abismo imaginário para além das pernas do adulto, porém com a firme segurança de suas mãos. O texto que surge dessa simples brincadeira só pode ser concebido a partir do ato performativo que, para Zumthor (2007, p. 40) “não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço”.

Os textos rimados e ritmados enunciados as brincadeiras de colo ou de quintal (hoje de pátio, depois do advento da educação infantil obrigatória a partir dos quatro anos de idade) só fazem sentido quando atualizados pela performance. Isto é, sua emissão sem a brincadeira ou fora do espaço tradicional do jogo não permite a íntegra realização.

² O texto possui várias versões. Uma das mais conhecidas é: “Serra, serra, serrador / Serra o papo do vovô”.

Exemplo claro desse fato são os textos rimados cantados nas brincadeiras de pular corda, como o tão conhecido

Abacaxi-xi-xi
Quem não sair é um saci.
Abatalhão-lhão-lhão
Quem não entrar é um bobão.

Os versos são extremamente simples, mas garantem, pelos paralelismos sintáticos, pelas repetições fônicas e vocabulares, pela regularidade do metro (hexassílabos e octossílabos alternados) o ritmo que cadencia os saltos e o giro da corda. No que se refere ao aspecto semântico, o texto só faz sentido quando efetivado no contexto da brincadeira. Ausente o jogo, os versos perdem a completude e deixa de haver a obra, isto é, “aquilo que é comunicado poeticamente, aqui e agora: texto, sonoridades, ritmos, elementos visuais e situacionais.” (ZUMTHOR, 2005, p. 142).

A evidente vinculação entre o aspecto performático das poéticas orais da infância e a brincadeira conduz ainda à compreensão de que há embutida em todo exemplar desse repertório a necessidade do ato criativo pelo uso da imaginação. Ao brincar com tais textos, as crianças reproduzem algo que é da tradição, mas sempre inserindo a singularidade de seu grupo, de seu espaço-tempo. Zumthor (2007) aborda essa “atualização” da poética oral por meio do conceito de *movência*, isto é, as reiteraões re-criadoras que mantêm viva a memória oral.

No caso das poéticas orais da infância, a *movência* só pode se estabelecer no contexto da brincadeira e da imaginação, criativo por excelência e, segundo a psicanálise winnicottiana, definidor do estatuto de humanidade dos indivíduos. Para Winnicott (1975):

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos. (WINNICOTT, 1975, p. 93)

Análogo ao processo mais amplo e coletivo de *movência*, o *brincar* winnicottiano refere-se à constituição da experiência humana no contexto da subjetividade, em que o *eu* só

pode encontrar sentido na relação com o *outro*. Em que o ato criativo apenas se confirma no impacto da apreensão do *outro*.

Desta forma, é possível afirmar que as poéticas orais, na sua realização enquanto brincadeira tradicional, estabelecem-se por meio da interação do eu com o outro, do passado com o presente, da tradição com a re-criação. No caso das brincadeiras de colo, essa situação fica evidente na interação pai/mãe – criança, em que o adulto reitera, no presente, o que vivera antes, no lugar de criança. Quanto às brincadeiras de quintal, em que a interação imediata se dá entre as crianças, talvez a reiteração seja mais fluida, mais propensa às variações. É nesse contexto de menor fixidez que “batalhão” se torna “abatilhão”, e que, por exemplo, a brincadeira de “corre-cutia” altera e amplia seus versos a cada época, a cada região.

3 Poéticas orais, performance e escola

Nos últimos tempos, as brincadeiras de quintal têm migrado para os pátios e quadras das escolas e das creches, em função do crescente afluxo de crianças para os espaços institucionalizados do ensino. Distantes da livre convivência entre as crianças, os exemplares da oralidade poética infantil assumem novos contornos, dada a diferença estabelecida no ato performático, principalmente pela presença adulta – na figura do professor – no comando do jogo.

Belintane e Lima (2008), em estudo sobre a relevância da presença da oralidade poética nas séries iniciais como fator determinante para o sucesso do percurso de entrada na cultura escrita, identificam, na apropriação de tais repertórios pela educação formal, alguns riscos:

O Ensino Infantil, ainda que sem conhecer muito os efeitos estéticos dos textos lúdicos da infância, costuma tê-los em seus currículos, como textos privilegiados para encetar o ensino explícito da escrita e da leitura. O problema é que o faz de uma forma um tanto utilitarista, desrespeitando sobretudo o que eles têm de melhor, que é justamente as possibilidades de trazê-los à interação e de aberturas de novos laços entre a fala cotidiana e suas formas especiais (verso, rima, paralelismo, metáforas, metonímias etc.). (BELINTANE e LIMA, 2008, p. 125)

O utilitarismo apontado como problema na pesquisa de Belintane e Lima tem sido observado pela pesquisa do projeto “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1:

concepções e práticas”, vinculado à Universidade Estadual de Londrina e que tem por objetivo identificar a concepção de leitura veiculada pelos LDs de Língua Portuguesa desse segmento da Educação Básica.

Nas análises dos LDs do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental³, tem sido uma constante a presença de textos oriundos das poéticas orais, nos mais diversos gêneros (cantigas, trava-línguas, brincadeiras rimadas, adivinhas, contos, etc.) sendo utilizados como pretexto para a abordagem do código alfabético.

Mesmo que muitos desses LDs tragam CDs como material de apoio para a realização de certas atividades baseadas em textos originalmente orais, há alguns pressupostos que podem ser questionados na abordagem que tem conduzido a apropriação de tais gêneros na educação básica.

Inicialmente, é preciso chamar a atenção para o fato de que, impressos no LD, tais textos manifestam-se fora de seu suporte original, ou seja, a voz. Entretanto, mesmo considerando haver hoje uma ampliação das dimensões da voz por meio dos registros e veiculações possibilitados pelas novas tecnologias (rádio, CD, vídeo, internet, etc.), faz-se necessário considerar a questão performática, no caso das poéticas da infância, em que a brincadeira é fator primordial. E não se pode dizer, ainda, que as novas tecnologias já substituam a interação corpórea das brincadeiras de quintal, urdidas por ações como correr, pular, gritar, pegar etc.

Nesse sentido, o deslocamento do oral para o escrito e a alteração do contexto de interação promovidos por tais LDs têm mutilado os gêneros poéticos orais, na medida em que os reduz, ao que, na concepção de Zumthor (2005, p.142), trata-se do texto – “sequência linguística que constitui a mensagem” – e que seria apenas uma parte de todo o complexo que constitui a obra.

Nos LDs analisados em nossa pesquisa, de um modo geral, a efetivação do primeiro contato com as poéticas orais ocorre a partir da escrita e não da voz. As cantigas – sonoras por excelência – têm sido apresentadas, inicialmente, por meio da escrita, formatadas como poemas para serem lidos. Mesmo nos casos em que há o CD como material de apoio, a orientação primeira, em geral, parte do contato com o registro escrito. Como consequência desse encerramento do texto à sua forma escrita, tem-se o inevitável divórcio entre o gênero e

³ Foram analisadas, até o momento, doze coleções, restringindo-se o foco aos volumes do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental.

seu caráter performático. Sendo ou não de roda, quando reinscrita no contexto da sala de aula, a cantiga emudece e a brincadeira acaba.

Vale lembrar que, na condição de leitores iniciais, as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando colocadas diante de textos escritos, estão preocupadas ainda em decifrar o código alfabético e em remontar os enunciados, recuperando-lhes o sentido. Imersas nessas complexas operações, a percepção do ritmo e da sonoridade registrados pela escrita poética fica comprometida, talvez impossível. A apreensão das características estéticas consituíntes desses enunciados torna-se secundária, quando deveria ser a condição de entrada para a compreensão plena do campo discursivo em que opera.

Ao inverter o processo tradicional de vivência das poéticas orais, essas propostas dos LDs atuam também no contrafluxo da aprendizagem da leitura. Isto é, ao restringir o contato com a cantiga ao seu registro escrito, reduz-se também a dimensão do ato de ler, na medida em que é anulada toda a ambientação própria do discurso em que está instaurada. A leitura fica, assim, não apenas limitada à decifração alfabética, mas principalmente desarticulada, porque isolada dos demais elementos que constituem o enunciado original.

Exemplo mais marcante dessa situação é a apropriação de certos textos oriundos das poéticas orais, cuja estruturação impõe um único modo de enunciação para que se atinja o significado. Trata-se dos contos acumulativos, em que o recurso da reiteração é estruturante não só da narrativa, mas também do ato performativo.

O conto acumulativo impõe um desafio performático para o contador e para o ouvinte. O contador deverá lidar com a atuação de uma memória que surge da própria enunciação. O ouvinte deve fixar-se nos engates dessa memória, conferir se não ocorrem hiatos coesivos, memorizar, em silêncio, o fiar e o desfiar narrativos. A única possibilidade de fruição do conto acumulativo é a performance, em que todo o corpo atua: pela voz, pelo gesto, pelas expressões faciais, pelos movimentos e interação física com os ouvintes. Levado à escrita, perde-se o desafio, rompe-se o fio da memória, mingua o ato performático. Resta apenas um roteiro de ações enganchadas umas às outras e todas elas à reprodução incessante da anterior.

A estrutura básica dos contos acumulativos ocorre a partir da seriação de enunciados que se articulam numa longa cadeia (CASCUDO, 2002). Essa forma de composição permite acréscimos infinitos à sequência, confirmando, assim, o seu caráter performático. Trata-se de

enunciados que admitem muito facilmente o processo de movência e, nessa esteira, a interação por meio do ato criativo. Aquele que enuncia o conto acumulativo deve respeitar tão somente a estrutura e a seriação, tendo liberdade para preenchê-la de acordo com o contexto discursivo.

Em geral, os contos acumulativos se estruturam em duas etapas narrativas, operando um movimento de ida e outro de retroação. No movimento de ida narra-se, de modo linear, a sequência dos acontecimentos, acumulando-se os fatos. No movimento de retroação, ocorre uma retomada de todos os acontecimentos na ordem inversa de suas ocorrências.

O conto “A história da pimenta” (anexo 1) aparece transcrito em um dos LDs que compõe os *corpora* da pesquisa acima citada⁴. Seu enredo parte de uma situação simples, em que uma velha reclama o não pagamento de um produto por um comprador. Ela começa sua jornada pedindo ajuda ao rei, que se nega a resolver o problema. A partir daí, a mulher segue um caminho de pedidos a diversas personagens. Todas elas negam ajuda, exceto um cachorro, quando, então, ocorre o movimento reverso, de retomada da narrativa.

Toda a primeira parte do conto se estrutura em dois enunciados que se repetem ao longo da sequência: o discurso do narrador e o discurso da protagonista, a vendedora de pimentas.

O discurso do narrador assimila as falas das personagens e repete o mesmo enunciado a cada nova investida da vendedora, substituindo apenas o substantivo que refere os novos interlocutores:

O rei disse que o *homem* não lhe fazia mal. Foi dar parte à *rainha*.
(Transcrito do LD)

E mais adiante,

O boi disse que a *água* não lhe fazia mal. Foi dar parte para a *onça*.
(Transcrito do LD)

⁴ Nos vários artigos de divulgação de nossa pesquisa, temos optado por não fornecer a referência bibliográfica do LD em que se encontram as atividades relatadas. Tal decisão pauta-se pelo entendimento de que a crítica estabelecida não se refere aos LDs ou aos seus autores, mas às concepções veiculadas por tais materiais e que não se restringem a esses meios.

A fala da vendedora concentra toda a armação acumulativa, como é possível verificar na transcrição a seguir, penúltima investida da velha e última armação acumulativa da primeira parte do conto:

Onça coma o boi, que o boi não quer beber a água, a água não quer apagar o fogo, o fogo não quer queimar o gato, o gato não quer comer o rato, o rato não quer picar a saia da rainha, a rainha não quer prender o rei, o rei não quer prender o homem, o homem não quer pagar minha pimenta. (Transcrição do LD)

Diferentemente dos regramentos impostos pela escrita escolar, em que a repetição de palavras é arduamente contraposta pelo uso de sinônimos e pronomes, essa estrutura acumulativa é marcada pela própria repetição dos substantivos. De natureza performática, o conto acumulativo valoriza a repetição, o jogo da reiteração sonora a brincadeira de eco. A estética dessa poética oral é demarcada justamente por características que a afastam das sistematizações restritivas da escrita, na medida em que valoriza a sonoridade, libertadora do corpo pela emissão da voz.

Após a interrupção do ciclo constituído pela repetição das ações, instaura-se o movimento reverso da segunda parte do conto, que parece justificar sua elaboração tão somente pela apreensão performática do texto. Trata-se do momento de retomada, de reiteração memorialística do final para o início do percurso das ações que compõem a narrativa:

A onça disse: “não corra que eu vou comer o boi!”. O boi disse: “não me coma que eu vou beber a água!”. A água disse: “não me beba que eu vou apagar o fogo!”. O fogo disse: “não me apague que eu vou queimar o gato!”. O gato disse: “não me queime que eu vou comer o rato!”. O rato disse: “não me coma que eu vou picar a saia da rainha!”. A rainha disse: “não pique minha saia que eu vou prender o rei!”. O rei disse: “não me prenda que eu vou prender o homem!”. O homem disse: “não me prenda que eu vou pagar a pimenta!”. (Transcrito do LD)

É no movimento reverso, síntese de todo o percurso até então realizado, que o expectador sente o impacto do *sim* em contraposição ao *não*. A diferença do *sim* enunciado pelo cachorro inverte a narrativa, reverte a inércia das personagens e perverte o motivo de todo o percurso até então constituído. Põe em movimento todas as personagens até então caracterizadas pelas negativas dos poderes que lhes são “naturais”, ao menos nas histórias.

Vemos, portanto, que a aparente simplicidade do conto, pautada sobre a repetição e a reiteração dos enunciados, evoca uma complexa cadeia de sentido, que parte da inação, culmina com uma ação, deflagradora de toda uma construção caracterizada pela relação de causa e consequência, e se encerra com a mudança da situação inicial.

Esse complexo jogo de idas e vindas, reiterações e lembranças, na atividade performática, é apreendido, como foi dito antes, por uma interação que mobiliza todo o corpo. A obra inscreve-se em palavra, gesto, espaço, tempo, compasso. O interlocutor (ouvinte, expectador) compreende a narrativa a partir de todo o aparato estético e lúdico que constitui sua forma e seu modo de enunciação.

Ao restringir a enunciação do conto à notação escrita ou mesmo ao registro sonoro do CD, perde-se toda a riqueza de sua composição, cuja emissão em sua plenitude só é possível na manifestação performática, numa experiência compartilhada entre o contador e o expectador.

Na emissão do conto executada pelo CD, dilui-se o fenômeno da memória, antes apoiada tão somente no corpo e na própria performance. Ao ser transposto da praça para a sala de aula, veiculado pelo LD, para ser lido e, no melhor dos casos, ouvido pela execução do CD, o conto acumulativo perde sentido. Toda a estrutura acumulativa que, na oralidade, demanda um prodígio de memória, na escrita passa a ser cansativa e dispersiva, deflagradora de dificuldades de compreensão, sobretudo quando o material é direcionado a um público em pleno processo de alfabetização.

A situação torna-se ainda pior quando, a partir do registro escrito das poéticas orais, buscam-se questionamentos próprios de enunciados criados a partir da escrita. Tal situação ocorre na atividade proposta pelo LD de onde extraímos a transcrição do conto “A história da pimenta”.

Passamos, a seguir, a transcrever e analisar criticamente a atividade proposta, baseando-nos em todo o construto anterior sobre a relevância da performance como elemento constitutivo das poéticas orais.

A atividade de compreensão, localizada numa seção do LD intitulada “De olho no texto” (de onde já se evidencia o modo de apreensão a ser privilegiado), inicia com a proposta de emissão do texto pelo CD que faz parte do material de apoio. A indicação de uso do CD

para a atividade fica restrita ao exemplar do LD do professor. A criança tem diante de si apenas o seguinte enunciado:

O conto que você vai ouvir não parece ter fim...
Por isso, esse tipo de história é conhecido como lenga-lenga.
Ouça-o com atenção e descubra que problema a velha tinha e ninguém queria ajudar a resolver. (Transcrição do LD)

Para além do modo simplista e equivocado com que apresenta a “definição” do gênero a ser estudado pela criança, chama a atenção a proposta de compreensão baseada na descoberta de um conteúdo que é dado no primeiro enunciado do texto: “Uma velha vendeu pimenta a um homem e o homem não quis pagar.” (Transcrito do LD).

Nesse sentido, a atividade perde, de saída, toda a possibilidade de interação do leitor com o texto, já que, para atender ao comando, basta o aluno ouvir ou ler as treze primeiras palavras enunciadas.

Ao final da emissão sonora ou da leitura, são feitas três questões sobre o texto, as quais transcrevemos aqui acompanhadas das sugestões de resposta registradas no LD. A atividade tem indicação para ser realizada oralmente:

1. Qual era o problema da velha que ninguém queria ajudar a resolver? (Sugestão de resposta: Ter vendido a pimenta ao homem que não queria pagá-la.)
2. Qual foi a primeira personagem a quem a velha pediu ajuda e qual foi a última.? (Sugestão de resposta: A primeira foi o rei; a última, o cachorro.)
3. Por que a velha procurou as personagens na ordem em que aparecem na história? (Sugestão de resposta: Leve os alunos a perceber uma hierarquia de poderes). (Transcrito do LD)

A primeira questão apenas retoma a proposta inicial da atividade, antes de ser exibido o registro sonoro do conto, sendo que a crítica feita anteriormente se mantém aqui. A segunda questão parece insistir no mesmo modo de apreensão do conto proposto pela questão um. Valem as pontas, o início e o aparente fim. Depois de ter contato com todo o processo de seriação das ações, resta à criança notar apenas as personagens das extremidades. A repetição, a reiteração, a inércia que compõem a estrutura e o sentido da narrativa, ficam esquecidas.

A atividade três merece destaque. Diferentemente das demais, que parecem contar com a simples identificação de informações evidentes no texto, a terceira questão surge na contramão das demais. Requer da criança uma compreensão que talvez esteja além da

complexidade encontrada no texto, na medida em que propõe o estabelecimento de relações de sentido que não se veem no texto veiculado pelo LD.

A orientação ao professor para que conduza a observação dos alunos para a percepção de uma hierarquia de poderes parece disparatada do que, até então, foi construído enquanto percurso de compreensão do texto. Isto é, nas duas primeiras questões, o aluno é instado a apenas recolher dados evidentes: primeiro, a motivação inicial do pedido de ajuda, depois, os substantivos que referem as personagens. Na terceira questão, exige-se a compreensão da sequência narrativa a partir de uma experiência de mundo (a noção de hierarquia) que, certamente, a criança ainda não desenvolveu aos seis anos de idade.

Por outro lado, retomando a sequência das personagens a quem a velha recorre, vemos que não há qualquer possibilidade de se extrair uma regularidade hierárquica ao longo de toda a seriação. (Há que se questionar em que, por exemplo, o cão tem mais poder que uma onça, ou a rainha em relação ao rei.) Sendo assim, a questão busca um sentido que não há no texto e exige do leitor uma habilidade que demanda um conhecimento específico, ainda muito incipiente para o aluno do 1º ano.

A última questão da proposta torna flagrante o objetivo da atividade:

4. Relembre com os colegas quais são as personagens da história. (Sugestão de resposta: Velha, homem, rei, rainha, rato, gato, fogo, água, boi, onça, cachorro)

- O professor vai ditar o nome de cada uma delas. Antes de escrevê-los abaixo, pense com que letras começam e terminam. (Transcrito do LD)

A atividade de retomar a memória do texto parece muito interessante. No entanto, como tem por objetivo apenas a codificação escrita, não retoma o caráter acumulativo do conto. O aluno, para realizar essa atividade, precisa, tão somente, lembrar-se das personagens, isoladas do contexto, desvinculadas do jogo que as põe no discurso. A memória, assim, fica restrita à enumeração livre de palavras que, à exceção do cachorro, são todas compostas por, no máximo cinco letras: rei, rainha, rato, gato, fogo, água, boi, onça. E, nesse caso, é muito pouco para uma criança que acaba de entrar na escola e que, de modo geral, deseja ser lançada a situações desafiadoras.

O conto “A história da pimenta”, como outras narrativas acumulativas e todo o vasto repertório das poéticas orais, deve marcar presença nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Seu potencial na ativação de uma postura ativa do expectador /leitor parece

fator essencial para a instauração de uma diferença nos modos de apreensão e de interação com os muitos enunciados e discursos com os quais se convive.

Nesse sentido, torna-se seguro afirmar que, levadas à escola, as poéticas orais não podem ficar restritas ao corpo silencioso e isolado da folha impressa, tampouco devem se manifestar apenas pela voz eletrônica e sem rosto dos CDs. Para que façam valer sua presença, as poéticas orais da infância devem entrar na escola instauradas pelo jogo performático.

Talvez, o primeiro a narrar “A história da pimenta” devesse ser o professor, valendo-se de todo gestual, modulações vocais, posturas diversas, que se tornassem marcas de memória. Na sequência, o desafio seria atribuído ao aluno, que, de início, em pequenos grupos, depois individualmente, poderia vivenciar outro aspecto da performance, com sua própria criação sobre a estrutura delimitada, buscando, desde já, sua brecha de autoria, princípio para o desejo de toda escrita.

4 Considerações finais

O presente artigo teve por finalidade chamar a atenção para a apropriação redutora das oralidades poéticas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Reproduzindo uma prática já criticada nos LDs dos ciclos posteriores do ensino básico sobre o uso de textos literários como pretexto para atividades com o código, as propostas didáticas veiculadas pelas editoras fazem uso dos textos de domínio público, furtando-lhes a essência performática e acondicionando-os às matrizes da escrita escolar. Nesse sentido, tomam de assalto aquilo que é de propriedade do povo, silenciam sua voz e apagam sua memória, já que a escrita não é, nesse caso, garantia alguma.

Torna-se, portanto, mais que urgente, pensando em uma perspectiva democrática de ensino, abrir a escola para a entrada das poéticas orais da infância em toda a sua dimensão estética, lúdica e performática. Porém, essa entrada impõe a manutenção da sua original prática discursiva, sem ajustes, sem adequações, justificada apenas pelo fato de se tratar de mais um dos campos que constituem essa complexa rede que conhecemos como língua, que nos identifica e nos singulariza.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

BELINTANTE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2008.

LIMA, Sheila Oliveira. A polifonia dos textos orais na infância e as matrizes languageiras da leitura. In: DEL RÉ, Alessandra; FERNANDES, Silvia Dinucci. **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 117- 134.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octavio A. Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sônia Queiroz. Cotia: Ateliê, 2005.

_____. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

6. ANEXO

A história da pimenta

Uma velha vendeu pimenta a um homem e o homem não quis pagar. Foi dar parte ao rei:

- Rei, prenda o homem que não quer pagar minha pimenta.

O rei disse que o homem não lhe fazia mal. Foi dar parte à rainha.

- Rainha, prenda o rei que o rei não quer prender o homem, o homem não quer pagar minha pimenta.

A rainha disse que o rei não lhe fazia mal. Foi dar parte para o rato:

- Rato, pique a saia da rainha, que a rainha não quer prender o rei, o rei não quer prender o homem, o homem não quer pagar minha pimenta.

O rato disse que a rainha não lhe fazia mal. Foi dar parte para o gato.

- Gato, coma o rato, que não quer picar a saia da rainha, que não quer prender o rei, que não quer prender o homem, que não quer pagar minha pimenta.

O gato disse que o rato não lhe fazia mal. Foi dar parte para o fogo:

- Fogo, queime o rato, que o gato não quer comer o rato, o rato não quer picar a saia da rainha, a rainha não quer prender o rei, o rei não quer prender o homem, o homem não quer pagar minha pimenta.

O fogo disse que o gato não lhe fazia mal. Foi dar parte para a água:

- Água, apague o fogo, que o fogo não quer queimar o gato, o gato não quer comer o rato, o rato não quer picar a saia da rainha, a rainha não quer prender o rei, o rei não quer prender o homem, o homem não quer pagar minha pimenta.

A água disse que o fogo não lhe fazia mal. Foi dar parte para o boi:

- Boi, beba a água, que a água não quer apagar o fogo, o fogo não quer queimar o gato, o gato não quer comer o rato, o rato não quer picar a saia da rainha, a rainha não quer prender o rei, o rei não quer prender o homem, o homem não quer pagar minha pimenta.

O boi disse que a água não lhe fazia mal. Foi dar parte para a onça:

- Onça, coma o boi, que o boi não quer beber a água, a água não quer apagar o fogo, o fogo não quer queimar o gato, o gato não quer comer o rato, o rato não quer picar a saia da rainha, a rainha não quer prender o rei, o rei não quer prender o homem, o homem não quer pagar minha pimenta.

A onça disse que o boi não lhe fazia mal. Foi dar parte ao cachorro.

O cachorro disse que ia correr a onça. A onça disse: “não me corra que eu vou comer o boi!”. O boi disse: “não me coma que eu vou beber a água!”.

A água disse: “não me beba que eu vou apagar o fogo!”. O fogo disse: “não me apague que eu vou queimar o gato!”. O gato disse: “não me queime que eu vou comer o

rato!”. O rato disse: “não me coma que eu vou picar a saia da rainha!”. A rainha disse: “não pique minha saia que eu vou prender o rei!”. O rei disse: não me prenda que eu vou prender o homem!” O homem disse: “não me prenda que eu vou pagar a pimenta!”.

Da tradição popular.

[Recebido: 01 out.14 – Aceito: 15 nov.14]