

A POESIA, A CRIANÇA E A ESCOLA¹

Benjamin Rodrigues Ferreira Filho²
Shirlene Rohr de Souza³

RESUMO

Este ensaio discute a literatura na infância e o tratamento dado à poesia para a criança na escola. Em um primeiro momento, há uma discussão sobre os referenciais que orientam a compreensão das crianças em seus movimentos no mundo e como eles repercutem nas experiências cotidianas dos infantes. O texto destaca ainda algumas características da literatura infantil, de maneira geral, e da poesia, de maneira particular, com ênfase em alguns poetas como Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Sidônio Muralha e Arnaldo Antunes. Na base teórica, Propp e Bergson ajudam a compreender as manifestações do humor na literatura; na base crítica, Maria da Glória Bordini, Nelly Novaes Coelho e outros ajudam a tratar mais pontualmente da literatura destinada às crianças.

Palavras-chave: Literatura; Poesia; Criança; Escola

A criança e seus referenciais

Peter Hunt (2010, p. 43) faz uma pergunta que cabe considerar: “Por que estudar a literatura infantil?”; a resposta que entende como a melhor é simples e direta: “porque é importante e divertido”. Levando-se em conta a dificuldade de se trabalhar literatura em sala de aula no contexto da educação brasileira, surgem outras questões: “Como a criança se aproxima ou pode se aproximar da literatura, mais precisamente da poesia?”; “Como a escola pode ajudar nesse processo?”. Maria da Glória Bordini (1986, p. 5) adverte: “Seja lá o que se pense sobre poesia infantil, não é possível questionar o seu estatuto e regimentos sem antes situá-los num cenário específico: o mundo da infância”. As experiências cotidianas da criança, que incluem brincadeiras, alegrias, desafios, tensões e medos, pressupõem sua inclusão social em diferentes esferas: família, amigos de rua, amigos de escola, amigos da comunidade e ainda outros círculos (nos dias de hoje, até mesmo os círculos virtuais), os quais constituem uma dinâmica em observação, que se expande progressivamente à medida que elas crescem e ampliam seu espaço de

¹ Este trabalho está ligado ao Projeto de Pesquisa “Canto em português: literaturas lusófonas”, desenvolvido na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), por sua vez vinculado ao Grupo de Pesquisa “As vicissitudes da civilização brasileira”, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professor da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). E-mail: benjamin.filho@ufr.edu.br.

³ Doutora em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professora do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus de Alto Araguaia. E-mail: shirlene.rohr@unemat.br.

convívio. Esse processo de descobertas e revelações pode ser um caminho interessante para compreender a forma como a criança se aproxima do texto literário, de maneira geral, e da poesia, de maneira particular. Infelizmente as experiências infantis incluem pobreza, violência doméstica, violência social e outros tormentos: “Sinceramente, estranho pra mim era abraço. Tapa na cara me fazia acordar e ter ódio e esse sentimento era necessário para sobreviver” (CONCEITO, 2019, p. 21).

Racionalidade e abstração supostamente distinguem os seres humanos de todas as outras espécies. “Homem é o nome do troço”, assim se refere Arnaldo Antunes (1993, sem paginação; 1997, f. 3) ao distinto animal. Segundo a concepção que confere superioridade racional ao ser humano, a capacidade de abstrair permite ao indivíduo ações extraordinárias: memorizar, aprender, ensinar, planejar, executar, registrar, avaliar, reavaliar e outras atividades relacionadas ao esclarecimento e à razão (e não ao “instinto” ou à “ignorância” ou ainda a saberes desconsiderados). A racionalidade do adulto inferioriza a criança, como se pode verificar em alguns qualificativos, como “infantil” ou “pueril”, palavras que, em certos contextos, tornam-se pejorativas, referindo-se à alegada “imaturidade” dos infantes. Esse caráter sério, produtivo e pragmático do circuito racional – capaz de fabricar armas altamente destrutivas (como a bomba atômica) – também elimina o encanto das coisas:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencanto do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Embora pressionada pelos adultos, a dimensão infantil (poética, onírica, lúdica, mágica...) ainda conserva o encanto. Sob tal coerção, a criança avança para a compreensão de fenômenos sociais, naturais e lógicos. É dessa maneira que, gradativamente, passa do predomínio inicial de uma relação espontânea com o mundo para o predomínio de uma ordem marcada pela convenção, pela lógica e pela ciência. A infância é transitória, uma passagem ligeira para a fase adulta, carregada de muitas aprendizagens. É assim que, via de regra, o adulto vê a infância: uma fase a ser superada para sua breve inserção no universo adulto, mas esse modelo racional construído pelo adulto é submetido ao imediatismo econômico e funcional, em prejuízo da própria natureza:

Pelo portal da história entram homens sedentos
de ouro e diamante, revirando areia e pedra
e saqueando a paisagem (CARVALHO, 2016, p. 10).

Ao contrário desse modo destruidor de viver, que, em vez de admirar a beleza dos lugares, dos rios e das coisas, apenas pensa em tudo explorar e transformar em riqueza, o infante ainda pode viver o encanto, em alguma medida. “Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto” (ANTUNES, 2015, p.

13). A criança revela muito cedo traços de sua inteligência e de sua sensibilidade, manifestadas, por exemplo, na apreensão do sistema linguístico. Inserida em um contexto composto de pessoas, paisagens, coisas, sentimentos, cores, bichos etc., a relação da criança com o mundo se estabelece aos poucos, por meio dos sentidos, da intuição, dos vínculos afetivos e materiais, dos jogos e brincadeiras, das experiências cotidianas e ainda de outras situações; essas relações são mediadas pela linguagem. São experiências múltiplas e ininterruptas que ajudam a criança a se mover no espaço social e a compreender o complexo sistema simbólico dentro do qual nasceu e dentro do qual desenvolverá sua subjetividade. Bordini (2009, p. 24) lembra que “essa característica do leitor a quem se destina o poema infanto-juvenil se reflete sobre a estrutura textual, afetando procedimentos estéticos e tratamento temático”. O texto destinado ao receptor mirim, quando alcança o nível estético que lhe é exigido, dialoga com “o sentido criativo inerente à subjetividade das crianças” (TREVISAN; TREVISAN, 2018, p. 112).

A criança está inserida em um contexto de relações perceptíveis aos sentidos e à inteligência; sua experiência, mediada pela linguagem e marcada por referenciais próprios, é diferente da prática adulta e sua vivência não se constitui apenas como uma transição para a maioridade. Inclusive a inteligência e a emoção da criança não se eximem de considerar temas dolorosos, como o sofrimento e a morte, como ocorre com a leitura de *A formiguinha e a neve* (BARRO, 2017). Questões como a solidariedade latino-americana não estão descartadas (BASTOS, 2014). A linguagem literária, quando alcança os níveis de percepção e de experiências linguísticas, emocionais e propositivas do universo infantil, estabelece com a criança uma empatia. Deste modo, quando destinada ao público mirim, a literatura constitui uma intrincada rede de temas, ideias, lugares, personagens, comportamentos, desejos, acontecimentos, sensações e abstrações que se reportam ao domínio infantil. Assim, compreende-se que a literatura deve possuir algumas qualidades que atendam aos anseios e à sensibilidade dos pequenos e sejam acessíveis a sua compreensão. Não é a lógica científica determinante e definitiva que está em jogo, mas sim a lógica lúdica, divertida e até ilógica:

o girino é o peixinho do sapo
o silêncio é o começo do papo
o bigode é a antena do gato
o cavalo é pasto do carrapato

o cabrito é o cordeiro da cabra
o pescoço é a barriga da cobra
o leitão é um porquinho mais novo
a galinha é um pouquinho do ovo

o desejo é o começo do corpo
engordar é a tarefa do porco
a cegonha é a girafa do ganso
o cachorro é um lobo mais manso

o escuro é a metade da zebra

as raízes são as veias da seiva
o camelo é um cavalo sem sede
tartaruga por dentro é parede

o potrinho é o bezerro da égua
a batalha é o começo da trégua
papagaio é um dragão miniatura
bactérias num meio é cultura (ANTUNES, 1997, f. 5).

Que legal desenvolver esses raciocínios! Que prazer brincar de formular conceitos! Definição de “girino”: “o girino é o peixinho do sapo”. É claro, pois quem não gosta de aquário com peixinhos? E então o sapo, para brincar, cria seus filhinhos como peixes, que são, e só depois que crescem vê que eram sapos. Será que fica surpreso? E a definição de “cavalo”? Precisa: “o cavalo é pasto do carrapato”. Claro, também, porque o cavalo tem farta alimentação no campo, onde pasta satisfeito; e o pobre do carrapato, de quem praticamente ninguém gosta, não teria também o seu repasto? Estando o cavalo sobre o pasto, comendo, ele próprio é, por sua vez, o pasto do carrapato, que sobre ele pasta. Engraçado e certo. Brincadeira conceitual, exercício linguístico, procedimento lógico. A analogia é muito necessária para a compreensão do mundo (“a cegonha é a girafa do ganso”). Alguns versos são muito difíceis e talvez somente sejam compreensíveis depois de estudos futuros (e o desafio para o pensamento fica lançado): “a batalha é o começo da trégua” e, antes, “o desejo é o começo do corpo”. E quanto ao último verso, enigmático e polissêmico? Uma silepse: “bactérias num meio é cultura”. E a silepse não parece infantil? Sim, porque a linguagem parece mais livre. Nessa formulação final, “bactérias num meio é cultura”, os sentidos da palavra “cultura” podem ser explorados. E, claro, alguma coisa deve ser pensada/discutida da relação direta entre “cultura” e “bactérias”, que inclusive aproxima – ou torna equivalentes – os seres humanos e os micróbios.

O poema mereceria uma discussão mais detida, que talvez seja desenvolvida alhures, em algum momento futuro. A partir da observação da natureza, das coisas, da física circundante, nasce um poema, uma canção filosófica! E ao mesmo tempo genial! O sorriso é inevitável – e até mesmo o riso ou a gargalhada. Qualquer criança gosta desse joguinho alegre e poderoso de dizer o que são as coisas, como nas palavras de Parmênides: “Desta maneira estas coisas surgiram segundo a dinâmica da aparecência, agora são e estão a partir disto se fixando irão consumir-se; a estas coisas os homens fixaram um nome designante a cada coisa” (ANAXIMANDRO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO, 2005, p. 55).

O ponto de relação entre a criança e a literatura não deve limitar-se a uma visão cronológica que se coloca no domínio do “progressivo” desenvolvimento humano, o qual antes da fase madura passaria por outras fases, supostamente inferiores: infância, adolescência, juventude. Cada fase seria marcada por expectativas e características comportamentais muito diferentes entre si. A ideia de que, quando adulto, o homem está plenamente inserido no pensamento abstrato – o que lhe permite tratar de questões metafísicas, incorpóreas, ausentes e abstratas –, enquanto a criança apreende o mundo

por meio de sensações incompletas e insuficientes, inferioriza a vida infantil. E o desafio da literatura é buscar uma aproximação com a criatividade infantil. Por isso, escrever para as crianças exige sensibilidade suficiente para mergulhar nas particularidades de seu universo: é preciso compreender o modo de a criança estar no mundo, seu modo de ver as coisas, de senti-las; realidade, imaginação e criatividade devem ser consideradas sem os preconceitos do adulto, que veem na infância nada mais que uma fase pueril a ser superada com o tempo.

Se o adulto pretende escrever para crianças, não pode tratá-la como um serzinho distante da esfera racional e pragmática do mundo econômico e funcional, que deve crescer para atingir o grau de compreensão e adaptação necessário para viver em sociedade. Se a *literatura escrita para a criança* é uma *literatura escrita por um adulto*, então muitos estereótipos devem ser superados. Por que a lógica da inteligência – ou da moral, ou do comportamento – do adulto, como ponto a ser atingido, seria a chave da questão?

Entre os textos considerados como literatura infantil, muitas obras eram predominantemente marcadas por um olhar adulto, pois apresentavam basicamente uma orientação pedagógica ou religiosa. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 138) adverte: “Foi Monteiro Lobato que, entre nós, abriu caminho para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta (com o Modernismo) atingissem também o infantil”; portanto: mesmo grau de exigência estética entre literatura escrita para adultos e literatura escrita para crianças (e jovens). E cabe lembrar que a literatura para crianças (e jovens) não necessariamente é publicada como tal. O leque é maior do que aquele do mercado editorial específico e o grau de liberdade de escolha não se limita àquilo que o adulto preestabelece.

A poesia e a criança

A poesia destinada ao público mirim, por suas especificidades, apresenta um alto grau de exigência para o escritor, que precisa ter sensibilidade para o modo de sentir e entender próprio de seus destinatários mais diretos e, portanto, deve trabalhar temas e formas compatíveis com o afeto e com o interesse da criança. Temas cívicos, comemorativos ou educativos seriam pertinentes? A poesia – a literatura, de maneira geral – destinada à criança é *Arte*, e não uma estratégia didática para abordagens “educativas” ou ensinamentos morais. A discussão ética, sem dúvida, leva ao pensamento, mas o texto nunca pode ter como objetivo final insinuar, apontar ou impor valores morais, tentando assim incutir na criança o que os adultos consideram correto, a partir do utilitarismo, da visão estreita e do funcionamento imediato e automático das ações e contextos degradantes que tomam suas vidas de adulto e ainda implicam – irremediavelmente – as crianças nas embrulhadas. Entre os poetas que escreveram para as crianças está Olavo Bilac, autor do livro *Poesias infantis*. Em um de seus mais conhecidos poemas, intitulado “A boneca” (BILAC, 1943, p. 21), curiosidade, brincadeira e desentendimento envolvem também o conflito raivoso entre duas crianças; duas meninas, interessadas, obviamente, em um mesmo brinquedo, brigam:

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: “É minha!”
— “É minha!” a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...

A briga, a rezinga passageira, o desejo de tomar posse de um mesmo objeto – boneca, bola, lata, pedra – tudo isso faz parte das relações que se estabelecem entre as crianças. Assim, a disputa por um brinquedo, como ocorre no poema, está dentro do universo de compreensão e de percepção da criança; ela sabe muito bem o que é isso. Considerando apenas o texto poético, convém observar que em “A boneca”, o poeta descreve uma cena: ele, como uma espécie de testemunha ocular, narra a disputa. Há produção de juízos explícitos, conselhos responsáveis, atos disciplinares? A boneca se despedaça nas mãos das meninas. Parece haver uma moralidade implícita: adiantou brigar, se a boneca se escangalhou e as duas perderam?... Se, ainda que não haja uma advertência expressa nos versos, há uma clara exortação, uma moralidade adulta que julga, o poema se torna instrumento moral, não literatura. A briga não promove o acordo e as duas meninas ficam sem o brinquedo? Muito bem, trata-se de uma questão ética, filosófica, no âmbito da poesia, não de uma determinação moral prévia. Muitas vezes quem se julga apto para impor moralidades é moralmente questionável. Qual o verdadeiro grau de envolvimento das pessoas com os preceitos morais que defendem ou que simplesmente repetem?

Olavo Bilac, em sua poesia destinada à criança, via de regra, se dirige às crianças *como um adulto que fala a uma criança*; essa forma de construção acaba criando um hiato entre ele, o poeta, e seu público, as crianças. Também o uso frequente de advertências, conselhos e noções que não fazem muito sentido para as crianças (pátria, honra, deveres civis...) distanciam sua poesia do interesse da criança, porque são pressupostos adultos. Esses poemas soam mais como máquinas didáticas que rangem e emperram, pois trazem conceitos abstratos e normativos, tais como “nação”, “território”, “pátria” – que confundem até os adultos.

Sobre o *interesse do adulto*, Candido (2000, p. 41) afirma:

O ponto de vista preponderante nos estudos filosóficos e sociais quase até os nossos dias foi, para usar uma expressão corriqueira, o do adulto, branco, civilizado, que reduz à sua própria realidade a realidade dos outros. O mundo das crianças, por exemplo, ou o dos povos estranhos — sobretudo os chamados primitivos — era passado por este crivo deformante. Quando lembramos que Rousseau discerniu há mais de duzentos anos que o menino não é um adulto em miniatura, mas um ser com problemas peculiares, devendo o adulto esforçar-se por compreendê-lo em função de tais problemas, não dos seus próprios; e que, no entanto, depois de dois séculos a maioria dos brancos, civilizados, continua a tratar os seus filhos e alunos como se esta verdade não estivesse consagrada pelos teóricos e pela observação de todo dia — quando pensamos nisso podemos, comparativamente, avaliar a força da chamada ilusão antropocêntrica.

Conceitos impositivos e regras petulantes do universo de poder do adulto não fazem sentido, como proposta textual, para as crianças. Questões ligadas a instituições (família, escola), sentimentos (amor, raiva) ou atrapalhamentos da vida (dificuldades e impasses), que fazem parte de seu cotidiano e de seu repertório verbal, elas processam e entendem; mas não podem aceitar “receitas” que não se sustentariam ao serem realmente (honestamente) verificadas pelos próprios adultos, que mentem: “Há uma inocência na mentira que é o signo da boa-fé numa causa” (NIETZSCHE, 1998, p. 84). E cabe verificar a dimensão da boa-fé, pois é suspeita a seriedade dos adultos: “Convicções são inimigos da verdade mais perigosos que as mentiras” (NIETZSCHE, 2000, p. 265). É bom viver uma verdade alimentada por fantasias, por sonhos, pela imaginação, como é o mundo da criança. “Mas a ordem do dia requer seriedade, produtividade, valores”, alguém poderia dizer. Mas e o mundo do adulto? Tão sério, tão produtivo, tão moral, em que grau se afasta da fantasia, dos sonhos, da imaginação, da “infantilidade”? Liev Tolstói, no conto “Sem querer”, coloca lado a lado um procedimento adulto (um homem jogou e foi derrotado no jogo, derrota seguida de perda de muito dinheiro, a ponto de implicar a ruína) e uma atitude infantil “reprovável” do ponto de vista moral (um menino devora um doce que deveria ser entregue a outra pessoa). Ao fim de sua leitura, o leitor coça o queixo e pensa: “Ah, então a farsa adulta não é em nada ‘superior’ ao teatrinho ‘infantil’!”. Liev Tolstói constrói uma escola para camponeses em suas terras e ele próprio se dedica a interagir com as crianças e aprender com elas, em diálogos, dedicando a elas um emocionado respeito e uma visível empatia (FIGUEIREDO, 2018). O título de um ensaio seu, “Quem deve aprender com quem a escrever: as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas” (publicado junto aos *Contos completos*), já indica seu apreço pela inteligência e pela criatividade das crianças. Tolstói chega a comparar os textos das crianças com os de Goethe ou os da literatura russa, indicando equivalência e mesmo superioridade dos textos da garotada. “Toda palavra artística, pertença ela a Goethe ou a Fiedka, difere da não artística pelo fato de evocar inumeráveis pensamentos, imagens e explicações” (TOLSTÓI, 2018, v. 2, p. 659 – Fiedka é um dos seus interlocutores mirins). “Parecia-me tão estranho que um menino camponês semianalfabeto manifestasse, de repente, uma força artística consciente tamanha que nem Goethe, na imensa altura de seu

conhecimento, poderia alcançar” (TOLSTÓI, 2018, v. 2, p. 660), afirma também. E ainda: “Não encontrei na literatura russa nada semelhante a essas páginas” (TOLSTÓI, 2018, v. 2, p. 667). Seria muito ingênuo querer, da parte de quem assim o fizesse, tentar qualquer mensuração confrontante, pois não se trata de “medida” de valor artístico, nem de competição literária, nem de crítica comparativa: trata-se da palavra de atenção e respeito de um grande escritor sobre os textos de seus pequenos companheiros de escola, que lhe agradam e comovem – e alcançam elevados níveis estéticos. É claro que o que Tolstói faz é dar atenção à arte feita pelas crianças, podendo perceber a dimensão e o alcance das experiências (artísticas e vitais) da gurizada que o acompanha em experiências estéticas e reflexões.

Há um poema, “O tempo”, de Olavo Bilac (1943, p. 64), que aceita o grande desafio de colocar em discussão algo muito complexo, pois traz uma questão bastante filosófica, a noção de tempo (como o título já indica):

Sou o Tempo que passa, que passa,
Sem princípio, sem fim, sem medida!
Vou levando a Ventura e a Desgraça,
Vou levando as vaidades da Vida!

A correr, de segundo em segundo,
Vou formando os minutos que correm...
Formo as horas que passam no mundo,
Formo os anos que nascem e morrem.

Ninguém pode evitar os meus danos...
Vou correndo sereno e constante:
Desse modo, de cem em cem anos
Formo um século, e passo adiante.

Trabalhai, porque a vida é pequena,
E não há para o Tempo demoras!
Não gasteis os minutos sem pena!
Não façais pouco caso das horas!

Um tema importante, relacionado à física e à fisiologia humana, ao universo e à vida, Olavo Bilac reduz a um conselho retórico, uma ordem moralista e produtivista. Sêneca, em seus postulados morais estoicos, já expôs o mesmo problema. Se as palavras de Sêneca têm um fundo moral e aconselham, com certa segurança, uma postura de vida, uma virtude (na qual o filósofo acredita, mas que pode ser discutida), nem por isso deixam de provocar o pensamento e de suscitar questões:

Faze isto, meu caro Lucílio, apodera-te novamente de ti mesmo, e o tempo, que até agora te era arrebatado, subtraído ou simplesmente te escapava, recupera-o e conserva-o. Fica certo de que as coisas são como escrevo: parte do tempo nos é arrancada, parte nos é subtraída por amenidades, e o resto escorrega de nossas mãos. No entanto, a perda mais lastimável é a que se dá pela negligência. E, se considerares bem, a maior parte da vida se passa agindo mal, uma grande parte sem fazer nada, toda a vida se passa fazendo outra coisa que não o que seria necessário fazer. Que exemplo me darás de alguém que saiba valorizar o tempo, que dê consideração a um dia, que compreenda estar morrendo cotidianamente? Este é o erro: colocamos a

morte no futuro, quando grande parte dela já passou. Tudo o que está no passado a morte já o possui (SÊNECA, 2011, p. 7).

Os preceitos de Bilac, que estabelecem modelos morais de submissão à ordem e ao trabalho, soam sem sentido para a criança e para a própria literatura, já que “impõem os chamados clichês (ou modelos estereotipados de pensamento e ação) que passam a caracterizar a literatura infantil e a transformam em gênero menor” (COELHO, 2000, p. 231).

Então a criança não percebe o tempo? Sem dúvida que em suas experiências se delineiam percepções e sentimentos relacionados à dinâmica temporal. Mas a que noção de tempo Bilac recorre? Ele dispõe padrões de medidas: segundos, minutos, horas; acelera a contagem/passagem das horas (“de cem em cem anos”); exhibe a grande velocidade, a passagem fugaz, a medida extensa (“Formo um século, e passo adiante”). Não questiona, por outro lado, o estabelecimento dessa noção, nem o controle que advém dela. Quantos calendários há no mundo? Que referência adotar para medir o ano, a solar ou a lunar? Como pessoas de diversos lugares e culturas se relacionam com o tempo? Nada disso é considerado: o tempo que importa é o tempo eterno, sem início e sem fim, ininterrupto e inexorável, o tempo, afinal, percebido como infinito na cultura popular:

O tempo perguntou para o tempo:
Quanto tempo o tempo tem?
O tempo respondeu para o tempo
Que o tempo tem tanto tempo
Que nem o tempo poderá dizer
Quanto tempo o tempo tem (ALMEIDA, 2000, p. 19).

O tempo de “O tempo”, de Olavo Bilac (1943, p. 64), entretanto, também é o tempo cronológico, da produtividade, do funcionamento imediato das sociedades produtivas. O tempo é cronológico, senhor adulto? Exponha a onomatopeia dos périplos dos ponteiros do relógio, o marcador maquinal do tempo! Vinícius de Moraes (1994, p. 24) também escreve um poema sobre o tempo, “O relógio”, musical, sentimental, cansado de tanto trabalho:

Passa tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac

Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac Tic-tac
Tic-tac...

Não apenas a imagem do relógio, um objeto altamente referencial, torna esse poema atrativo, mas também sua musicalidade que, rápida, imita o ritmo de um relógio apressado, que teme se atrasar ou parar, mas também já se cansa da mesmice do afã inesgotável – e sente cansaço e perde a alegria: um relógio sensível, afinal. Então eis aí uma máquina que sente tédio de ser máquina? Trabalha (“Dia e noite / Noite e dia”) para quê? “Tic-tac, tic-tac”... “Mede o tempo, máquina de opressão! Controla o tempo dos homens!”, manda a ordem do dia, imediata e determinante; mas, triste, o relógio já se cansou. A cronologia dos humanos é opressiva até para os relógios.

A poesia diverte e faz pensar, emociona e desafia a inteligência. Se no processo de formação de professores a literatura apenas tangencialmente aparece no currículo, se, depois, não aparece ou aparece pouco na escola, a poesia está aí e é instigante buscá-la.

Mais poemas, por favor

No Brasil, em meados do Século XX, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles escreveram poemas para as crianças, diretamente para elas; outros poetas, como Manuel Bandeira, sem escrever livros marcadamente destinados às crianças, alcançaram o público infantil pelo conjunto harmonioso de linguagem, tema e recursos sonoros ou visuais de alguns textos (o que também ocorre com Arnaldo Antunes). Esses poetas introduziram no acervo de poesias infantis textos que já se tornaram clássicos, como “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira (1998, p. 158-159), uma dinâmica e divertida reconstituição sonora de uma maria-fumaça:

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fomalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo

Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
de cantar!
Oô...
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô... Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

Ler o poema, com a sua música e a sua onomatopeia, já é teatral, cinematográfico e real. Existe, aliás, uma coletânea de poemas de Manuel Bandeira que foi editada especialmente para a garotada: *Berimbau e outros poemas*. Mais recentemente, poetas como Arnaldo Antunes e Paulo Leminski desenvolvem um trabalho estético que envolve temas atraentes, linguagem aprazível, jogos linguísticos e fenômenos curiosos; é o que ocorre, por exemplo, com o poema “Mãe”, de Paulo Leminski (1985, p. 19):

Minha mãe dizia:
– Ferve, água!
– Frita, ovo!
– Pinga, pia!
E tudo obedecia.

É a mágica da senhora mais próxima, aquela que manda em tudo e, segundo suas ordens, tudo ocorre para o benefício dos filhos. É o referencial primeiro, a mãe (ou a figura materna), a fada benévola que faz acontecerem os “milagres”, dia a dia. A figura materna é a mais importante referência do mundo para a maioria das crianças, quem sabe por isso tem certo ar de deusa? A criança se reconhece no contexto.

Muitos poemas de Arnaldo Antunes, pela linguagem lúdica e associativa, caem no gosto das crianças, como pode ser o caso de “As árvores”, poesia publicada no livro *As coisas* (ANTUNES, 2015) e também modificada e gravada em forma de canção em *Um som* (ANTUNES, 1998, f. 3, em parceria com Jorge Benjor):

As árvores são fáceis de achar
Ficam plantadas no chão
Mamam do sol pelas folhas
E pela terra
Também bebem água
Cantam no vento
E recebem a chuva de galhos abertos
Há as que dão frutas
E as que dão frutos
As de copa larga
E as que habitam esquilos
As que chovem depois da chuva
As cabeludas
As mais jovens mudas
As árvores ficam paradas
Uma a uma enfileiradas
Na alameda
Crescem pra cima como as pessoas
Mas nunca se deitam
O céu aceitam
Crescem como as pessoas
Mas não são soltas nos passos
São maiores, mas
Ocupam menos espaço
Árvore da vida
Árvore querida
Perdão pelo coração
Que eu desenhei em você
Com o nome do meu amor.

Que não fiquem para trás os conceitos lúdicos, a lógica poética, as imagens singelas. Que o mundo de conceitos e verdades da ciência seja adiado um pouco mais. Que as crianças não fiquem muito rapidamente expostas às convenções sociais falaciosas, à força do discurso científico, à lógica imperativa que substitui a imaginação (e oxalá nem os adultos!). Quando sua irmã Europa é raptada por Zeus (o Júpiter romano) disfarçado de um touro branco e seu pai o encarrega de encontrá-la, como Cadmo a encontraria, se o touro a levou nadando pelo mar afora? Esse touro, portanto, além de andar, pode se deslocar pelo oceano. As histórias de Cadmo e Europa estão nas *Metamorfoses* de Ovídio (livros II e III), além de vários textos adaptados para o público infanto-juvenil, entre os quais, Claude Pouzadoux (2019) e Menelaos Stephanides (2004). Muito bem, enquanto esse touro que se desloca é muito difícil de ser encontrado, “As árvores são fáceis de achar”, pois “ficam plantadas no chão”! Toda a sua contribuição para a natureza a árvore faz sem sair do lugar. Toda a beleza da natureza das árvores Arnaldo Antunes e Jorge Benjor captam, com uma sutil emoção, que afinal não deixa de ser violenta, pois a árvore é ferida pela inscrição de amor. Se as árvores pudessem correr, talvez ninguém desenhasse corações e escrevesse palavras de

amor em seus troncos. Em tempo: as árvores podem se deslocar – para ouvir a música de Orfeu (OVÍDIO, 2017, p. 533, livro X; STEPHANIDES, 2004, p. 114).

Jogos sonoros, humor e riso

Os jogos sonoros, o humor e o riso são traços muito marcantes na poesia que se destina à criança, a qual, geralmente, é receptiva, gosta de rir e de se relacionar de forma bem-humorada com os objetos, com os animais, com a própria linguagem. Os poetas exploram essa zona de diálogo por meio de recursos variados, com muita ênfase na sonoridade dos versos, camada que se revela atraente e sedutora. A camada sonora reconstitui sons de forma divertida, como ocorre no poema “Segredo”, de Henriqueta Lisboa (1997, p. 8):

Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino.

E o sino bem alto
Delém-dem
Delém-dem
Delém-dem
Delém-dem!

Toda a cidade
ficou sabendo.

Andorinha, andorinha! A andorinha não guardou o segredo. Foi no mesmo instante em que ouviu que teve o impulso (irrefreável) de contar? Estando no fio, tendo escutado o segredo, voou, de imediato, cortando os ares, vívida, excitada, diretamente para a igreja, para transmitir a notícia para o nada discreto sino? A andorinha escuta, pois, o sigilo e já o murmura, a um ente nada silencioso. Sim, mas quem contou para a andorinha? Qual a fonte primeira da informação? Os segredos, se não ficam guardados – os segredos se espalham, viram fofoca. O poema “Segredo” lembra o caso do rei Midas, aquele que tudo quanto tocava virava ouro, o mesmo que tinha orelhas de burro, cuja história Ovídio narra nas *Metamorfoses* (Livro XI).

Esse Midas era um homem muito atrapalhado. Tendo abrigado em sua casa Sileno (provável pai adotivo de Baco), que estava, como sempre, completamente bêbado, ao devolvê-lo a seu séquito, recebe de Baco o consentimento de pedir uma recompensa. Midas pede que tudo o que toque vire ouro. Bom pedido? Claro que não. E como ele vai se alimentar? Já que também os alimentos tocados transformam-se em ouro, “Aturdido pela inesperada desgraça, rico, mas miserável / deseja fugir à riqueza e odeia o que desejara ainda agora” (OVÍDIO, 2017, p. 585). De modo que Midas, atrasado na compreensão de que seu desejo era inapto e inepto, solicita de Baco que desfça o que fez. Esse mesmo Midas, tendo a imprudência de emitir sua opinião (não requisitada) acerca de uma disputa entre Pã e Apolo, em favor de Pã, recebe um terrível castigo do outro. De fato, Apolo, por vingança, faz “aquelas fátuas orelhas” (OVÍDIO, 2017, p.

587) virarem orelhas de burro. Midas, percebendo o seu aspecto bizarro, escondia, como podia, os seus nem tão bonitos atributos; mas como poderia escondê-los do servo encarregado de cortar seus cabelos? Esse servo era o único que sabia do segredo. Atormentado pela vontade de comentar com alguém, uma pessoa que fosse, aquele estranho caso, não aguentou e cavou no chão um buraco, junto ao qual, em murmúrios, comentou a extraordinária situação. Se não podia dizer a ninguém, por força de uma necessidade extrema, contou o caso a uma cova escavada no chão. O fofoqueiro contido, depois de, incontido, revelar o segredo, abafa sua voz, tapando o buraco com a terra revolvida. Ocorre que ali nasceram umas canas (taquaras) que, crescidas, tocadas pelo vento, repetem as palavras ouvidas e revelam que o rei Midas tem orelhas de burro. Para quantos queiram ouvir.

Andorinhas, sinos e taquaras parecem ter a língua solta. Andorinhas e passarinhos em geral, como atesta o poema “O que disse o passarinho”, de José Paulo Paes (1996, sem paginação):

Um passarinho me contou
Que o elefante brigou
Com a formiga só porque
Enquanto dançavam (segundo ele)
Ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou
Que o jacaré se engasgou
E teve de cuspi-lo inteirinho
Quando tentou engolir,
Imagem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou
Que o namoro do tatu e a tartaruga
Deu num casamento de fazer dó:
Cada qual ficou morando em sua casca
Em vez de morarem numa casca só.

Um passarinho me contou
Que a ostra é muito fechada,
Que a cobra é muito enrolada,
Que a arara é uma cabeça oca,
E que o leão-marinho e a foca...

Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

A poesia infantil alia-se, pois, ao espírito alegre e brincalhão das crianças (quando têm direito à infância); nesse sentido, o humor se constitui como um recurso natural que une o universo infantil e a linguagem da poesia. Aderente a qualquer discurso, o humor é libertário e provocador; por sua vez, o riso que resulta do humor é catártico, pois é capaz de destronar os temas e os discursos sérios e unilaterais; aliás, “a única coisa temível é a seriedade unilateral e fixa”, assim alerta Bakhtin (1993, p. 154). Portanto, é preciso rir dos tombos, dos azares, dos medos. Humor e riso mostram que há sempre outra forma de ver as pessoas, as coisas e os acontecimentos.

Dois estudiosos do riso e do humor, Vladimir Propp (1992) e Bergson (1987) lembram que muitas coisas provocam o riso, situações verbais e não-verbais; é possível rir de um escorregão, de uma careta, como também se pode rir de uma palavra trocada, de um trocadilho engraçado com o nome de uma pessoa.

Bergson (1987) afirma que o riso está ligado à mais pura inteligência, que é inimiga da emoção. Segundo ele, o homem, para adaptar-se à vida e à sociedade, articula duas forças complementares: a “tensão” e a “elasticidade”. Com isto, ele consegue comportar-se e adequar-se a seu grupo. Com essas forças, ele sabe o que fazer, quando fazer e como fazer no seu grupo social. Entretanto, se em algum momento lhe falta “tensão” ou “elasticidade” suficientes, ou seja, quando, por algum motivo, ele não sabe passar de uma força a outra, ocorre o que ele chama de “rigidez”.

É a *rigidez* que, conforme Bergson (1987), provoca o riso. Para ele, o riso é a maneira que o grupo tem para corrigir a *rigidez*. O riso é uma reação natural do grupo. Porém, é possível acrescentar que o riso é também uma atitude pessoal, mesmo que ocorra no âmbito de uma coletividade. A *rigidez* pode ser física, do caráter ou do comportamento. Há um pequeno texto de Mario Quintana (1985, p. 93) que nos dá a oportunidade de verificar com maior clareza o conceito de *rigidez*, “Do cômico”:

Qual a essência do cômico?

Um homem de perna de pau nos deixa indiferentes, polidamente indiferentes.

Mas três homens de perna de pau andando juntos na rua... Essa não!
Por que estás rindo?

Vem ao caso uma imagem de Pascal (1973, p. 74, pensamento 133 na ordenação de Brunschvicg), lembrada por Bergson (1987, p. 11-12), em sua discussão sobre o riso: “Dois rostos semelhantes, cada um dos quais por si não faz rir, juntos fazem rir por sua semelhança”. Parece, agora, fácil entender por que os três homens da perna de pau extraem um sorriso do leitor: é a extravagância da cena.

Bergson (1987, p. 57) adverte que se deve “distinguir entre o cômico que a linguagem exprime e o que ela cria”. Considerando esta tese, os poetas podem, por meio da linguagem, *exprimir* situações divertidas ou *criar*, com jogos linguísticos, uma situação de humor. É assim que fazem poetas como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Sidônio Muralha, Ciça, José Paulo Paes, Chico César, Zeca Baleiro e muitos outros. Sabendo da receptividade da criança, de sua sensibilidade em relação aos jogos de linguagem e de sua percepção em relação aos lances sonoros, esses poetas buscam versos divertidos, musicais e criativos. Eles ora *criam* situações engraçadas, ora *exprimem* situações engraçadas. “Conversa”, um poema de Sidônio Muralha (1962, p. 18), é um bom exemplo de poemas que *criam* circunstâncias de *nonsense*, cômicas, por meio da linguagem:

Quando um tatu
encontra outro tatu
tratam-se por tu:
— Como estás tu, tatu?

— Eu estou bem e tu,
tatu?
Essa conversa gaguejada
ainda é mais engraçada:
— Como estás tu,
ta-ta, ta-ta
tatu?
— Eu estou bem e tu
ta-ta, ta-ta
tatu?

Digo isto para brincar
pois nunca vi
um ta, ta-ta,
tatu
gaguejar.

Por meio de um jogo de repetição silábica, o poema integra de forma eficaz o motivo (o encontro de dois tatus) e a camada sonora; aproveitando a musicalidade singular de construções sintáticas como “Como estás tu, tatu?” e “Eu estou bem e tu, tatu?”, o poeta reconstitui o diálogo, agora gaguejado, de forma muito engraçada. Simples, mas dinâmico, o recurso utilizado pelo poeta mimetiza comicamente a conversa dos ga-gagos, remetendo, de certa forma, ao riso bakhtiniano da praça pública (BAKHTIN, 1996).

São muitos os poemas que exploram o humor por intermédio do trocadilho. Entretanto de nada pode valer este recurso se não houver cumplicidade por parte do leitor, “presença de espírito” suficiente para captar o jogo. Recuperando um comentário de José Paulo Paes (1984, sem paginação), “Toda poesia tem que ter uma surpresa”.

Os motivos inspirados no universo infantil – curiosidades, querelas, acidentes, brincadeiras etc. – são, dessa forma, elementos fundamentais para a construção de poesias divertidas, musicais, acolhedoras e generosas, sem sair do universo referencial da criança, aspecto fundamental para que ela interaja com o texto poético de forma compreensível e lúdica.

O lugar da literatura na escola

Mesmo com boas opções de obras poéticas, as crianças estão lendo muito pouco. A poesia que embala o sono dos bebês, que os acompanha em seus primeiros passos e que dá ritmo aos jogos de parlenda na brincadeira de grupos (ALMEIDA, 1998; 2000), praticamente desaparece da vida da criança quando esta ingressa na escola. É a criança que deixa de gostar de poesia? Talvez o problema seja outro, uma questão mais incômoda: a escola evita, muitas vezes, a poesia. De maneira geral, o lugar da literatura na escola, em si, já é tímido, disputado com múltiplas atividades. O curto tempo destinado à literatura é majoritariamente ocupado pelas narrativas que, sem dúvida, são envolventes, marcadas por um arranjo sedutor que entrelaça narrador, personagens, tempo, espaço e ação; pelas características intrínsecas ao gênero, as narrativas ganham a preferência de alunos e professores, sobrepujando o interesse pela poesia e pelo drama.

Talvez seja difícil trabalhar poesia com as crianças por conta da própria dinâmica das aulas, em que se tenta aliar uma atividade fundamental (leitura) a um objetivo funcional (ensino de gramática): ao final de uma história, o professor costuma fazer muitas perguntas sobre enredo, personagens etc. para logo depois usar o texto para tratar de assuntos gramaticais. A poesia, pela forma como se organiza, não oferece facilmente esses recursos, talvez por isso, dentre outras razões, seja preterida, com saldo positivo para o gênero narrativo. Para Coelho (2000, p. 267, grifos da autora): “Nunca é demais insistir no fato de que poesia (para crianças, jovens ou adultos) exige mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um *olhar inaugural*, de *ver diferente* algo já conhecido ou *descobrir* algo ainda desconhecido”.

Mas a literatura – poesia, narrativa, drama – não deveria se reduzir ao universo de uma prática pedagógica que se limita, não raras vezes, a usar o texto literário para dar suporte ao cumprimento do conteúdo programático oficial. A literatura é, por si mesma, um sistema complexo e completo que ensina, partilha, contribui, enriquece e amplia o universo do leitor. A literatura pode ser tratada como um sistema simultaneamente catalisador e distribuidor de conhecimentos alheios à disciplina escolar; a literatura pode ser tratada como uma protagonista na formação das crianças, não como uma coadjuvante de exercícios gramaticais.

A poesia na sala de aula

Levar poesia para a sala de aula é oferecer ritmo, metalinguagem, humor, diversão e jogos de linguagem – em versos que sugerem, provocam e encantam. Os professores que desenvolvem um trabalho literário que inclui a poesia sabem o quanto as crianças apreciam esse gênero, mas é preciso despertá-las para esta linguagem, é preciso mostrar para elas o encanto do ritmo, dos sons, das rimas, da dicção lúdica. Todavia o trabalho com poesia em sala de aula (e com a literatura de maneira geral) pressupõe um estudo anterior do texto por parte do professor que, em sua leitura solitária, particular, percebe o ritmo, a velocidade da leitura, as pausas etc. A leitura do professor orienta a criança; e a leitura da poesia está intimamente ligada ao conteúdo do poema; como, retomando o exemplo, “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira: esse poema só terá encanto se o leitor reparar que seus versos reproduzem o som de uma Maria-Fumaça, numa performance linguística arrojada e bem-sucedida.

A criança, juntamente com o professor, descobre que a poesia é um paiol de sons, cores, imagens e brincadeiras. Descobre que as brincadeiras de roda, ritmadas pelos jogos corporais, podem ter lugar em casa, na rua e na escola. Na escola, a criança descobre também que, além do acervo da cultura popular (ALMEIDA, 1998; 2000), tão bem acomodado ao humor infantil, há muitos outros poemas que foram criados *para ela*. Esses poemas foram escritos por poetas que se inclinaram para o universo da criança e buscaram elementos com os quais ela se identifica:

Matou aula e jogou bola
na hora de ir pra escola
o crocodilo Artibano.

E é por isso, meninos,
que ele *réptil* o ano (CIÇA, 1998, sem paginação).

Por fim, a poesia diverte, ensina, interage, desafia. Quando a poesia é apresentada para a criança e recebe um lugar especial na escola e na sala de aula, todos ganham; e, é claro, há que juntar à poesia os textos narrativos e dramáticos. Os poetas se aproximaram da linguagem e do pensamento das crianças. Pais, parentes e professores só se beneficiam quando se aproximam da poesia, dos livros escritos para crianças – e das próprias crianças.

O tempo quase inteiro, nesta pequena reflexão, a criança é tomada como alegre, brincalhona, esperta; ou seja, ela é vista em condições sociais razoáveis. No Brasil (e em outros países, evidentemente), entretanto, são muitas as crianças em situação de risco, em condições degradantes, principalmente as crianças de favelas, de periferias, crianças pobres ou de famílias desestruturadas, pequenos seres humanos que, sendo crianças, não têm direito à infância. Quisera o poeta que sua poesia levasse algum alento a essas pequenas pessoas, tão delicadas e desamparadas.

Referências:

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (Coordenação). *Quem canta seus males espanta*. 6. ed. São Paulo: Caramelo, 1998.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (Coordenação). *Quem canta seus males espanta 2: mais músicas, parlendas, adivinhas e trava-línguas*. 6. ed. São Paulo: Caramelo, 2000.

ANAXIMANDRO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO. *Os pensadores originários*. Introdução: Emmanuel Carneiro Leão. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. 4. Ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amar se aprende amando*. Rio de Janeiro: Record/Altaya 1987.

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. Ilustrado por Rosa Moreau Antunes. São Paulo: Iluminuras, 2015.

ANTUNES, Arnaldo. *Nome*. Realização: Arnaldo Antunes, Celia Catunda, Kiko Mistrongo, Zaba Moreau. São Paulo: BMG, 1993.

ANTUNES, Arnaldo. *Nome*. São Paulo: BMG, 1997. 1 CD.

ANTUNES, Arnaldo. *Um som*. Produzido por Chico Neves. Direção artística: Jorge Davidson. São Paulo: BMG, 1998. 1 CD.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Frateschi. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

BALEIRO, Zeca. *Bichos esquisitos*. Produzido por Guilherme Kastrup. [S.l.]: Zoró Produções Divertidas, 2014. 1 CD.

- BANDEIRA, Manuel. *Berimbau e outros poemas*. Seleção: Elias José. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BARRO, João de. Ilustração: Rogério Borges. São Paulo: Moderna, 2017.
- BASTOS, Jorge Henrique (Seleção, tradução e notas). *Poesia da América Latina para crianças*. Ilustrações: Toni D'Agostinho. São Paulo: B4, 2014.
- BERGSON, Henri. *O riso – ensaio sobre a significação do cômico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. 15. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1943.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. *Revista Via Atlântica*, São Paulo: USP, n. 14, ano 2009, p. 23-33.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade – Estudos de Teoria e História Literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CARVALHO, Raimundo. *Balada do velho Chico*. Ilustrações: Demóstenes Vargas. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.
- CÉSAR, Chico. *O Agente Laranja e a Maçã do Amor*. Ilustrações: Fernanda Lerner. São Paulo: Escritinha, 2016.
- CIÇA. *Bichos, bicho!* Ilustrações de Ziraldo. 4. ed. São Paulo: FTD, 1988.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil – teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: 2000.
- CONCEITO, Jhon. *Poesia dá cadeia*. São Paulo: Grandir, 2019.
- FIGUEIREDO, Rubens. Apresentação. In: TOLSTÓI, Liev. *Contos completos*. Tradução revista, apresentação e posfácio: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, v. 1, p. 14-17.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: CosacNaify, 2010.
- LEMINSKI, Paulo. *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense: 1983.
- LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. 13. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 7. ed. Ilustração: Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MURALHA, Sidônio. *A televisão da bicharada*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1962.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

- OVÍDIO. *Metamorfoses*. Tradução, introdução e notas: Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.
- PAES, José Paulo. *É isso ali*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- PAES, José Paulo. *Um passarinho me contou*. São Paulo: Ática, 1996.
- PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- POUZADOUX, Claude. *Contos e lendas da mitologia grega*. Ilustrações de Frédérick Mansot. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- PROPP, Vladímir. *Comicidade e riso*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.
- QUINTANA, Mário. *Primavera cruza o rio*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- SÊNECA. *Sobre os enganos do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- STEPHANIDES, Menelaos. *Prometeu, os homens e outros mitos*. 3. ed. Tradução: Marylene Pinto Michael. São Paulo: Odisseus, 2004.
- TOLSTÓI, Liev. *Contos completos*. Tradução revista, apresentação e posfácio: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, 2 volumes.
- TREVISAN, Marlon Dantas; TREVISAN, Heliakim Marques. Poliedros imanes: arte, ludicidade e filosofia. In: PINTO, Aroldo José Abreu; FERREIRA FILHO, Benjamin Rodrigues; SOUZA, Shirlene Rohr de (Organizadores). *Pesares, pensares e ações: educação, literatura, filosofia e outros olhares para o contemporâneo*. São Paulo: FAEF, 2018, p. 111-132.

POETRY, CHILD AND SCHOOL

ABSTRACT

This essay discusses childhood literature and the treatment of poetry for the child in school. At first, there is a discussion about the references that guide the understanding of children in their movements in the world and how they affect the daily experiences of infants. The text also highlights some characteristics of children's literature in general and poetry in particular, with emphasis on some poets such as Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Sidónio Muralha and Arnaldo Antunes. On the theoretical basis, Propp and Bergson help to understand the manifestations of humor in the literature; critically, Maria da Glória Bordini, Nelly Novaes Coelho and others help to address children's literature more punctually.

Keywords: Literature - Poetry - Child - School

Recebido em: 30/09/2020

Aceito em: 22/12/2020