



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG  
Campus de Pau dos Ferros  
Departamento de Letras Vernáculas - DLV  
**Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS**  
Unidade Pau dos Ferros  
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN  
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



**ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA**

**“VOAR FORA DA ASA”:  
VIVÊNCIAS POÉTICAS COM CRIANÇAS CAMPESINAS**

**PAU DOS FERROS  
2019**



**ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA**

**“VOAR FORA DA ASA”:  
VIVÊNCIAS POÉTICAS COM CRIANÇAS CAMPESINAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Departamento de Letras Vernáculas, do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM/UERN, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Lúcia Sampaio Pessoa

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

S725v Sousa, Abraão Vitoriano de

"Voar fora da asa": vivências poéticas com crianças camponesas. / Abraão Vitoriano de Sousa. - Pau dos Ferros, 2019.

131p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Poema. 2. Formação de Leitores. 3. Leitura. 4. Vivências Poéticas. I. Sampaio, Maria Lúcia Pessoa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação “**Voar fora da asa**”: vivências poéticas com crianças **campesinas**, submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferro/UERN, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
Presidente e Orientadora

---

**Prof. Dr. José Hélder Pinheiro**

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG  
(Examinador Externo)

---

**Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
(Examinador Interno)

---

**Profa. Dra. Diana Maria Leite Lopes Saldanha**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
(Examinador Suplente)

**PAU DOS FERROS  
2019**

A todos os alunos, professores, coordenadores, gestores e demais profissionais das escolas públicas – poetas pela audácia de desenhar esperança frente a tantas adversidades:

**DEDICO!**

## DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana, 1951.

A **Deus**, pelo dom da vida, pela força e graça no cultivar dos sonhos, por segurar minhas mãos suadas e cansadas e por me ensinar a transformar as pedras em castelos.

A minha mãe, **Maria de Fátima de Sousa**, a primeira poeta que conheci na vida, por me dizer que era possível sonhar, quando em mim só restava desencanto e desilusão. Mãe, cá estou, pelas tuas velas acesas, pelo teu despertar tão cedo para arrumar meu café e minha bolsa para que eu possa partir; cá estou, por ter me amado como uma árvore que floresce seus galhos. A ti, tudo devo; de ti, tudo sou.

A minha irmã, **Sara Vitoriano de Sousa**, na verdade, minha outra mãe, exemplo de professora e, sobretudo, de ser humano; por toda a entrega, atenção e cuidados; por me explicar que pesquisa se faz sentindo, vivendo, plantando. Ao seu filho e contador de histórias mais bonito: **João José**.

A minha amiga, **Maria do Socorro (Corrinha)**, pela viagem, por dividir o mesmo quarto e as mesmas angústias, pela elegância e alegria de conceber a vida.

A minha amiga, **Edilânia**, por confiar em mim e me ensinar a simplicidade de ser.

A minha orientadora, **Professora Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio**, por acreditar no meu trabalho, pelo olhar sensível e, acima de tudo, por me mostrar a leitura como um caminho para tradução de nós mesmos. Obrigado por ser pétala e inspiração!

A **Família ProfLetras**, Turma V, singularmente aos amigos **Francledna** e **Max**, pelo companheirismo, olhos nos olhos e tantos momentos sublimes e engraçados. Vocês são parte dos meus passos.

A todos os **Professores do Profletras**, em especial à **Professora Dra. Socorro Maia**, pela acolhida e escuta desde a nossa aula inaugural.

A **Edneudo**, pela atenção e destreza nos serviços prestados, por fazer além e ser afeto.

A **Professora Dra. Rosângela Bernardino**, por todos os ensinamentos, sutilizas e afetos, por ser um *texto de letras douradas* para todos nós.

Ao **Professor Dr. José Hélder Pinheiro**, pelas prestimosas contribuições.

**AGRADEÇO!**

## RESUMO

Este estudo privilegia a formação de leitores pela perspectiva da poesia em sala de aula. O poema em sua dimensão lúdica e estética pode aproximar o leitor infantil de um cenário fecundo de experiências com a linguagem. Assim, intencionamos pesquisar: de que forma a vivência com poemas pode representar um elemento de incentivo à formação do leitor de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental? Partindo de uma pesquisa qualitativa e de caráter interventivo, objetivamos com este trabalho: analisar de que forma as vivências com poemas podem representar um elemento de incentivo à formação do leitor de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. De modo específico, buscamos: (i) descrever a vivência com poemas em sala de aula, através da mediação de leitura e das obras utilizadas; (ii) analisar a receptividade dos alunos aos poemas e os efeitos provocados e (iii) refletir sobre o envolvimento dos alunos nas atividades de criação poética, destacando sua produção de sentidos. Do ponto de vista teórico, amparamo-nos, principalmente, em Colomer (2007), Petit (2009), Sampaio e Torres (2015) para explicitar a formação do leitor literário e em Bordini (2009) e Pinheiro (2016) para ilustrar a poesia infantil no espaço escolar. Os dados dessa pesquisa são frutos de cinco vivências com a leitura de poemas e atividades de criação poética, executadas em uma escola do Sistema Municipal de Ensino, pertencente à zona rural do município de Cajazeiras – PB. Inicialmente, os estudantes tiveram contato com o texto poético através do jogo caça ao poema e sacola poética. Logo após, vivenciaram diferentes atividades de leitura: desde brincadeiras infantis com parlendas, cantigas, adivinhações à dramatização de poemas. E, imersos nesse processo, os alunos escreveram e ilustraram produções poéticas sobre o tema infância. Assinalamos como resultados: o interesse e envolvimento dos alunos quanto aos poemas e produções. A esse respeito, a participação da turma culminou em uma coletânea de textos denominada: “O menino e a lua: uma antologia poética”, na qual sobressaíram retratos de uma infância campestre. Com base nessas experiências, percebemos que os estudantes se sentiriam motivados a ler e a criar. Esperamos, assim, que esse trabalho possa contribuir para uma reflexão teórico-prática sobre o tratamento dado ao texto literário, sobretudo o poema – um gênero literário que precisa ser valorizado, levando em consideração sua natureza artística, linguística e afetiva.

**Palavras-chave:** Poema. Formação de leitores. Leitura.

## ABSTRACT

This study privileges the formation of readers from the perspective of classroom poetry. The poem in its playful and aesthetic dimension can bring the child reader closer to a fruitful scenario of experiences with language. Even more so, when this reader/student shows disinterest or difficulty in reading practices at school. Thus, we intend to research: how can the experience with poems represent an element of incentive to the formation of a class reader of the 4th year of elementary school? Starting from a qualitative and interventional research, we purpose of this paper is to analyze how the experiences with poems may represent an element of incentive to the formation of a class reader of the 4th year of elementary school. Specifically, we seek to: (i) describe the experience with poems in the classroom, through reading mediation and the works used; (ii) analyze the receptivity of students to the poems and the effects provoked and (iii) reflect on the involvement of students in the activities of poetic creation, highlighting their production of meanings. From the theoretical point of view, we rely mainly on Colomer (2007), Petit (2009), Sampaio and Torres (2015) to explain the literary reader's formation and Bordini (2009) and Pinheiro (2016) to illustrate the Children's poetry in the school space. The data from this research are the result of five experiences with the reading of poems and poetic creation activities, performed in a school of the Municipal Education System, belonging to the rural area of Cajazeiras – PB. Initially, the students had contact with the poetic text through the poem hunting game and poetic bag. Soon after, they experienced different reading activities: from children's play with parliaments, songs, divinations to the poem dramatization. And immersed in this process, the students wrote and illustrated poetic productions on the theme childhood. We point out as results: the interest and involvement of the students regarding the poems and the production of poetic compositions. In this respect, the class's participation culminated in a collection of texts called: “The boy and the moon: a poetic anthology”, which featured portraits of a peasant childhood. Based on these experiences, we realized that students would be motivated to read and create. We hope, therefore, that this work can contribute to a theoretical and practical reflection on the treatment given to the literary text, especially the poem - a literary genre that needs to be valued, taking into account its artistic, linguistic and affective nature.

**Keywords:** Poem. Reader Formation. Reading.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Desenho da pesquisa.....	22
<b>Figura 2</b> – Produção das primeiras criações poéticas.....	34
<b>Figura 3</b> – Leitura dramatizada.....	35
<b>Figura 4</b> – Montagem dos murais com memórias de versos.....	37
<b>Figura 5</b> – Capa da coletânea de textos.....	39
<b>Figura 6</b> – Classificação dos dados.....	42
<b>Figura 7</b> – Dois trapezistas no ar.....	58
<b>Figura 8</b> – Caixa de leitura.....	65
<b>Figura 9</b> – Verbete poético no Livro Didático.....	69
<b>Figura 10</b> – Poema “Um ovo”, de Sérgio Capparelli.....	71
<b>Figura 11</b> – Texto “Minha Infância”.....	82
<b>Figura 12</b> – Texto: “A Infância”.....	86
<b>Figura 13</b> – Lançamento da Antologia.....	88
<b>Figura 14</b> – Texto “É muito bom ser criança”.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição do número de alunos da escola.....	23
<b>Gráfico 2</b> – Diagnóstico inicial da turma do 4º Ano (AMIC).....	27

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisa bibliográfica: temas e autores abordados.....	21
<b>Quadro 2</b> – Infraestrutura da EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa.....	24
<b>Quadro 3</b> – Quadro dos livros de poemas infantis e seus autores e temas do acervo do PNBE/2014.....	30
<b>Quadro 4</b> – Categorias de análise.....	42
<b>Quadro 5</b> – Obras literárias escolhidas pelos alunos e quantidade de empréstimos.....	66
<b>Quadro 6</b> – Títulos utilizados nas vivências.....	68

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ALB</b>	Associações como a de Leitura do Brasil
<b>AMIC</b>	Ações para a Melhoria do IDEB Cajazeiras
<b>BALE</b>	Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>COLE</b>	I Congresso de Leitura em Campinas
<b>FNLIJ</b>	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca na Escola
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>ProfLetras</b>	Mestrado Profissional em Letras
<b>SOMA</b>	Pacto pela Aprendizagem da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 NO (DES)COMEÇO ERA O VERBO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 PINCELANDO O HORIZONTE DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	18
2.2 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES.....	23
<b>2.2.1 O cenário da escola.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.2 Os participantes.....</b>	<b>26</b>
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	28
2.4 A INTERVENÇÃO.....	29
<b>2.4.1 Objetivos da proposta de intervenção.....</b>	<b>31</b>
<b>2.4.2 Vivências com poemas em sala de aula.....</b>	<b>32</b>
2.5 OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE.....	40
<b>3 EM POESIA QUE É VOZ DE POETA: OUVINDO OUTRAS VOZES.....</b>	<b>44</b>
3.1 CONVERSANDO SOBRE LEITURA.....	44
3.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	48
3.3 POR UMA EDUCAÇÃO POÉTICA.....	54
<b>4 FAZENDO O VERBO PEGAR DELÍRIO.....</b>	<b>62</b>
4.1 DO PLANEJAMENTO À AÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO.....	62
4.2 DA RECEPÇÃO DOS POEMAS.....	73
4.3 DAS CRIAÇÕES POÉTICAS.....	80
<b>5 ENTRELACANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>

## UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO

### VII

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a criança diz:  
eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
Funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta,  
que é a voz  
De fazer nascimentos –  
O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros, In: **O livro das ignoranças**, 1993).

## 1 NO (DES)COMEÇO ERA O VERBO

[...] a vida é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e poesia. Podemos denominar prosa as exigências práticas, técnicas e materiais necessárias à existência. Podemos denominar poesia o que nos coloca em um segundo estado; primeiro a própria poesia, a música, a dança, a alegria e, é claro, o amor (MORIN, Edar. In: **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação, 2015, p. 35).

Nas últimas décadas, o ensino de leitura representa uma das preocupações centrais no cenário educacional brasileiro. A partir da década de 70, acentuam-se discussões acerca das incumbências da escola e do professor na formação de leitores competentes e autônomos. Eventos na qualidade do I Congresso de Leitura em Campinas (COLE), em 1972, além das ações promovidas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e do surgimento de associações como a de Leitura do Brasil (ALB), nos anos seguintes, desenham um quadro favorável a uma reflexão sobre a leitura envolvendo diferentes fatores, funções e perspectivas teórico-metodológicas.

Deste movimento ao âmbito atual, muitos fenômenos ocorreram, a contar da publicação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, nº 9.394/96) à inserção da cultura digital nos currículos escolares, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017. Nesse contexto, a leitura da literatura assume um importante papel em razão de corroborar significativamente para que os alunos se insiram no universo de possibilidades da leitura e da escrita e, assim, construam diferentes olhares/aprendizagens sobre o mundo que o cerca, conforme enredos, temas e personagens aludidos.

Com esse entendimento, Regina Zilberman (2008, p. 17) realça a leitura do texto literário como um exercício sintetizador, “permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto” (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Em face da ascensão do leitor, enquanto formação estética e experiência com a linguagem, mobilizando a humanização e a leitura crítica da realidade, a presença da literatura na escola reafirma um compromisso com a formação de leitores e superação de velhos paradigmas. O leitor de literatura, quando se constrói conscientemente, não lê o livro simplesmente para a apreensão de uma cultura, ou de um modo de falar privilegiado; lê

literatura para sentir, para transgredir e, tomado desse sentimento, experimentar a construção de si mesmo, assim como salienta Michèle Petit (2013, p. 8): “Porque no fundo, tudo isso é a mesma coisa: a viagem, o amor, a leitura; uma mesma aventura em que nossa paisagem interior se transforma”.

Consoante a esse prisma, desenvolvemos esta investigação, mediante a execução de cinco vivências poéticas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa, localizada na zona rural do município de Cajazeiras – PB, instituição na qual exerço a função de professor de Língua Portuguesa. Assim, elaboramos como pergunta de pesquisa: *de que forma as vivências com poemas podem ser um elemento de incentivo à formação de leitores de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental?*

Neste sentido, essa temática surgiu em face de três razões, as quais alicerçam e justificam o presente trabalho. A primeira razão, de cunho pessoal, advém da minha identificação pela literatura, sobretudo, pelo fato de escrever poemas e vislumbrar na poesia um chamado, chave e *pássaro* para desvendar a leitura do mundo e de si próprio, defendendo o poético como um caminho para experienciar a humanização e a expressão artística.

A segunda razão, de cunho profissional, resulta das observações realizadas em classe, que demonstraram, inicialmente, o desinteresse dos alunos pela leitura e produção textual. Buscando motivá-los para essas atividades, visualizamos na linguagem lúdica da poesia uma oportunidade única para que esses estudantes pudessem potencializar suas capacidades de comunicação, interpretação e sensibilidade.

A terceira razão, de interesse social, provém do trabalho com a literatura enquanto um processo de formação do ser que, a cada poema lido, discutido e produzido em sala, aproxima cada vez mais um sujeito do outro por meio de uma troca de experiência e interpretações, instaurando o sentimento de alteridade, como declara Antonio Candido ao defender a literatura como um direito e como fato indispensável de humanização. Além disso, essa pesquisa proporcionou aos estudantes de uma escola rural a interlocução com pessoas de sua comunidade, facilitando uma reflexão sobre questões indenitárias, relevando outras nuances, outras narrativas sobre a infância e *o lugar onde moro*.

De posse desses argumentos e embasando-se em uma pesquisa qualitativa e interventiva, nosso trabalho tem como objetivo geral: *analisar de que forma as vivências com poemas podem representar um elemento de incentivo à formação do leitor de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental*; e como objetivos específicos: (i) descrever a vivência com poemas em sala de aula, através da mediação de leitura e das obras utilizadas; (ii) analisar a receptividade dos alunos aos poemas e os efeitos provocados; (iii) refletir sobre o

envolvimento dos alunos nas atividades de criação poética, destacando sua produção de sentidos.

Desse modo, realizamos um levantamento acerca da temática alvitrada, relacionando-a com outras pesquisas e estudos na área. No tocante à apropriação de poemas em sala de aula a partir do PNBE, acervo literário no qual nos inspiramos na realização de algumas vivências (Guia 2/2014), encontramos no artigo “Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE”, de Alves (2014), uma proposta de trabalho voltada para a abordagem do poema no Ensino Médio em escolas públicas de Campina Grande – PB. No seu trabalho, o autor faz um resgate dos estudos acerca da problemática do ensino de literatura nos últimos quarenta anos, preconizando as principais obras e, em seguida, caracteriza o PNBE, desde a sua criação em 1997, propondo alguns caminhos e refletindo sobre o trabalho com os poemas de Mario Quintana, presentes na obra “Os melhores poemas de Mario Quintana”, organizada por Fausto Cunha.

No que concerne à abordagem da poesia nos anos iniciais, enfatizamos o estudo de Delácio (2014), que tem como título “TEXTOS EM VERSO – Poema, Quadra, Parlenda, Cantiga, Trava-Língua, Adivinha”. As orientações dadas pela autora sugerem atividades de leitura interessantes, a citar: memorial de versos, memória de versos nas cantigas de roda, conhecer o repertório de versos dos alunos, conhecer a história de leitura da comunidade e criar um ambiente favorável à recepção de textos em versos. Delácio comenta a respeito dos tipos de leitura que devem ser realizadas com os alunos, listando as obras do PNBE e sugerindo por meio dessas um trabalho criativo com a linguagem. A sugestão final, como em outros documentos orientadores, a citar o caderno do professor das Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, é a criação de um Sarau Poético produzido pelos alunos.

E, finalmente, no que se refere à mediação de leitura do texto literário, ressaltamos a tese “A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários”, de autoria de Sampaio (2005), cujo enfoque concentrou-se em investigar a atividade de planejamento pedagógico como instrumento mediador na prática de leitura em aulas de Língua Portuguesa. Sampaio, idealizadora e coordenadora de programas importantes como o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) e autora de diferentes estudos na área da literatura, formação do leitor e tecnologias, aponta em sua pesquisa de doutorado, a qual teve como colaboradores professores de Língua Portuguesa (do 1º ao 3º ano) de escolas públicas de Pau dos Ferros – RN, a atuação desencadeadora do professor no ensino de leitura; posto que esse profissional sistematiza, amplia e altera as atividades do seu plano pedagógico, fazendo da mediação uma dimensão fundamental do seu trabalho.

Dessas considerações, ocupemo-nos agora da organização desse estudo, que consta com a sistematização de cinco capítulos. Sendo este o primeiro, tratamos no segundo capítulo do desenho metodológico da investigação, sublinhando a caracterização do universo da pesquisa, o campo de aplicação, as etapas da intervenção e a organização para coleta e tratamento dos dados. No terceiro capítulo, delineamos os pressupostos teóricos, principalmente relacionados à formação do leitor literário e à poesia em sala de aula, nesta ocasião. No quarto capítulo, discorremos a respeito do que nos disse a pesquisa (resultados), expondo as unidades de análise, correspondentes às categorias teóricas “Ler literatura na escola” e “A poesia e o incentivo à formação de leitores”. E, no quinto capítulo, abordamos algumas ponderações finais, fruto dos percursos e observações ao longo da pesquisa.

Considerando essas apreciações e compreendendo a natureza da investigação supracitada, ratificamos como horizonte de incentivo à formação de leitores a experiência de recepção de poemas e criação poética. A poesia nos quer por inteiro e reportando-se ao leitor infantil, essa magia acontece surpreendentemente.

## 2 PINCELANDO O HORIZONTE DA PESQUISA

Porque a ciência é apenas isso: uma vontade de ver e um jeito de ver. A ciência é, na verdade, uma transformação, um refinamento e uma especialização do olhar (ALVES, Rubem, in: **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette, 2011, p. 148).

O capítulo metodológico corresponde ao apanhado geral dos princípios balizares da investigação. Desta forma, concebemos como objetivo da pesquisa: analisar de que forma as vivências com poemas podem representar um elemento de incentivo à formação do leitor de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Orquestrando-se nesse objetivo, apresentamos os tópicos que compõem a nossa metodologia, distribuídos em: *2.1 caracterização da pesquisa* (tópico sobre o método, abordagem, tipo e desenho da investigação); *2.2 a escola e os sujeitos envolvidos* (tópico a respeito do lugar da pesquisa e a turma contemplada); *2.3 os instrumentos para coleta de dados* (tópico sobre os instrumentais da pesquisa e a delimitação do *corpus*); *2.4 a intervenção* (tópico acerca das cinco vivências poéticas realizadas em sala de aula) e *2.5 os procedimentos para análise* (tópico concernente à organização dos dados por meio das categorias de análise).

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa científica tem como objetivo central investigar uma determinada realidade/problema, mediante a adoção de um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos, o que podemos definir enquanto *método científico*.

Partindo desse pressuposto, o presente capítulo apresenta a caracterização do método científico norteador da nossa investigação, sobre o qual cabe uma explanação a respeito da filiação teórica adotada, do tipo e da abordagem da pesquisa, além dos instrumentais de coleta de dados.

Entendendo que a metodologia segue um roteiro de etapas desde a escolha do tema até a construção do *corpus* a ser analisado, precisamos, *a priori*, evidenciar nossa questão maior: de que forma as vivências com poemas podem ser um elemento de incentivo à formação do leitor de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental?

Ao compreender que toda pesquisa surge de um questionamento, convém destacá-la como “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO,

2016, p. 16). De outro modo, não podemos pensar a pesquisa longe de sua dimensão prática, por tratar de um fenômeno que visa *pensamento e ação*. Especificamente acerca do cenário educacional, o ato de pesquisar corrobora para uma atividade de ensino centrada na compreensão e no enfrentamento dos dilemas atuais.

Com base nesta premissa, assumimos a posição de professor pesquisador quanto à prática da formação de leitores nos anos iniciais. Em consonância com Demo (2011, p. 54-55), se a pesquisa é a razão do ensino, o ensino também é a razão da pesquisa; o professor pesquisador, nesta conjuntura, deve atender as seguintes exigências:

- a) a primeira será a exigência de pesquisa;
- b) deve possuir domínio teórico, para ser capaz de discutir alternativas explicativas da realidade, e de elaboração teórica própria;
- c) deve possuir habilidade de manuseio de dados empíricos, para dispor desse expediente de contraste com a realidade;
- d) deve possuir versatilidade metodológica, como instrumentação essencial para discutir ciência, preferir e construir versão própria;
- e) deve possuir experiência prática, chamando à cena também a questão da sua cidadania (qualidade política), como sujeito social, para quem nada é neutro, muito menos ciência;
- f) deve ser capaz de descobrir relações dadas na realidade, bem como de criar espaços alternativos de compreensão e intervenção;
- g) deve ser capaz de estabelecer atitude de diálogo com a realidade, alimentando processos emancipatórios na sociedade através do questionamento produtivo na teoria e na prática, atingindo a pesquisa como princípio educativo também;
- h) precisa ser construtor de conhecimento e agente de mudanças na sociedade.

Em síntese, o que diferencia o professor pesquisador dos demais docentes “é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Assim, nossa pesquisa decorre do particular (a formação de leitores, através da leitura de poemas e atividades de criações poéticas, em uma escola da zona rural do interior da Paraíba) para o geral (contexto de pesquisas e práticas sobre ensino de leitura/literatura na educação básica). Foi no *chão da escola*, sob o nosso olhar, que atentamos para a poesia em suas diferentes sensações e possibilidades como um fenômeno a ser estudado como fomento à formação de leitores, isto é, partimos de uma *observação* e através desta visamos uma *experimentação*, conforme as vivências poéticas, para elucidar as nuances fundamentais dessa pesquisa.

Gil (2012) assevera que o raciocínio indutivo colaborou consideravelmente com o pensamento científico e com o estabelecimento das ciências sociais ao concernir a observação

como um procedimento essencial para se alcançar o conhecimento científico. Gil (2012, p. 10) assinala que o método indutivo principia do particular e situa a generalização “como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados dessa realidade”.

Depois de demarcar o método abordado em nossa investigação, torna-se necessário apontar a abordagem metodológica, a qual se configura como uma pesquisa qualitativa. A escolha dessa abordagem apoia-se pelo fato da nossa investigação se ocupar, prioritariamente, de questões concernentes à compreensão, pretendendo interpretar e refletir sobre as práticas da leitura literária, mobilizadas pelo trabalho com a poesia infantil. A pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2016, pp. 20-21).

À luz do pensamento de Minayo, que sublinha a pesquisa como *um labor artesanal*, realizado por meio de linguagem baseada em concepções, proposições, métodos e técnicas; nossa investigação se orientará conforme um *ciclo de pesquisa*, composto pelas seguintes etapas: *a fase exploratória* (delimitação preliminar do objeto, teoria e metodologia apropriados ao trabalho de campo); *o trabalho de campo* (levantamento dos materiais, aplicação dos instrumentais e coleta dos dados) e *o tratamento do material* (ordenação, classificação e análise propriamente dita).

Em vista disso, sabendo da pertinência de cada fase para a construção de nosso estudo, coube, inicialmente, verificar e analisar os pressupostos teóricos fundamentais que viessem ao encontro da temática alvitada. Desse modo, nossa pesquisa também é de cunho bibliográfico, assumindo um posicionamento teórico, segundo as contribuições destes autores:

**Quadro 1** – Pesquisa bibliográfica: temas e autores abordados

<b>Temas</b>	<b>Autores</b>
<b>Leitura</b>	SOARES (2008); PNC's (1997); FREIRE (2011); COSSON (2016).
<b>Formação de leitores literários</b>	AMARILHA (2013); COLOMER (2007); PETIT (2009); ZILBERMAN (2014); SAMPAIO E TORRES (2015).
<b>A poesia na sala de aula</b>	COELHO (2000) BORDINI (2009); GEBARA (2016); PAZ (2012); PINHEIRO (2018).

**Fonte:** O pesquisador (2019).

Com base neste referencial teórico, procuramos firmar um diálogo científico entre a pesquisa e as possíveis interrupções/lacunas quanto ao tema aqui exposto. Nessa linha metodológica, nossa pesquisa se define, quanto aos procedimentos, como Pesquisa Participante, pois vislumbramos a sala de aula como um espaço de *ação-reflexão-ação* para as vivências em torno da poesia, subsidiada através de recursos disponibilizados para as escolas públicas de todo o país (o PNBE). É uma pesquisa participante porque foi no cenário escolar, precisamente em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental (da qual o pesquisador é o professor titular), que emanou nosso objeto de estudo e que se aplicou a proposta de intervenção para uma posterior análise e reflexão sobre a nossa prática de ensino.

Dialogando com nosso ponto de vista, Severino (2007, p. 120) enuncia que a pesquisa participante:

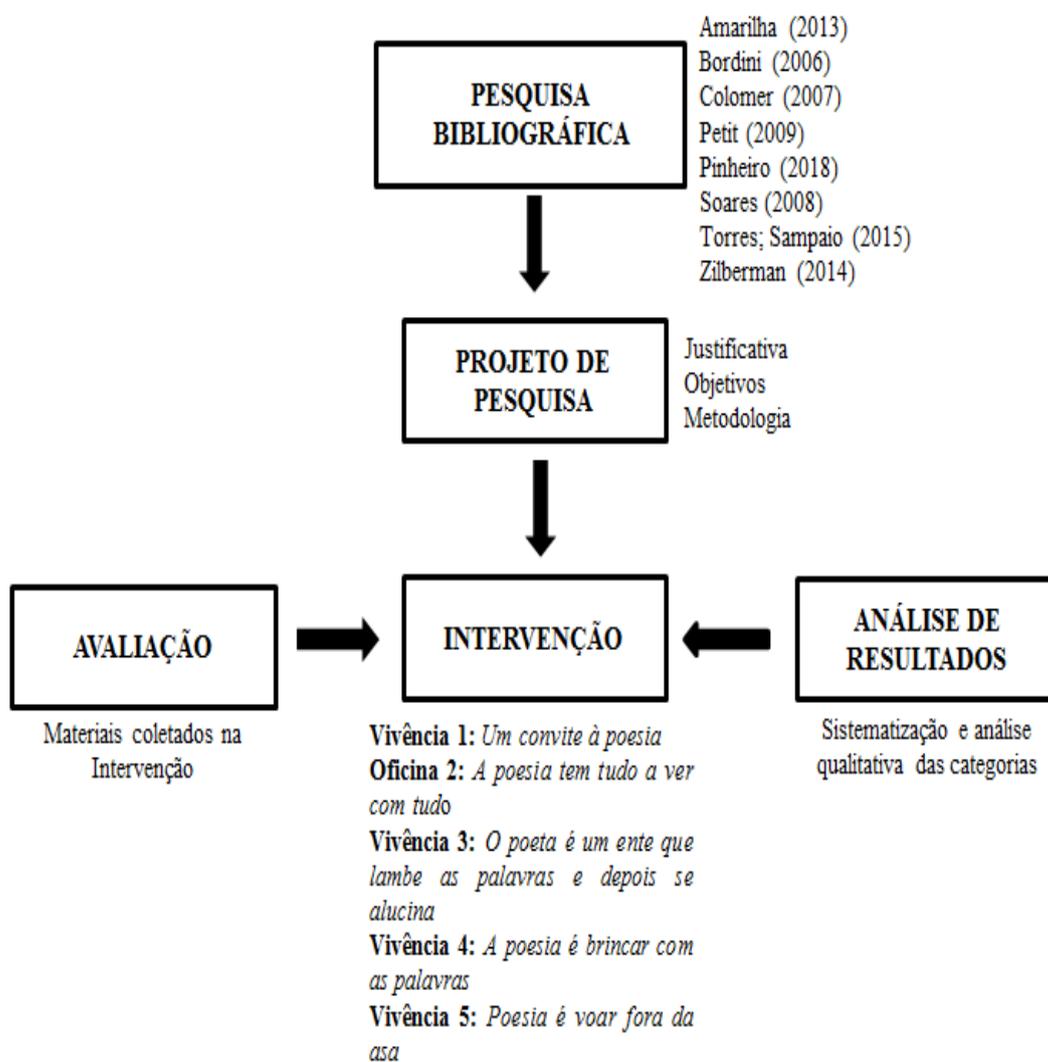
É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Sob essa ótica, através da observação participante, levantamos as necessidades da turma pesquisada com a finalidade de constituir, conforme a realidade dos alunos, a elaboração da proposta de intervenção. Esta, portanto, tem a pretensão de contribuir para a

formação de leitores e de produtores de texto na escola através da experiência com o texto literário.

Partindo desses pressupostos, após delinear o método e a abordagem empregados, cabe ainda destacar, além da bibliográfica, a pesquisa descritiva. Esta, por sua vez, “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam estes fatos e fenômenos, ou mais, precisamente, é uma análise em aprofundamento da realidade pesquisada” (OLIVEIRA, 2016, p. 68). Com o auxílio da pesquisa descritiva, caracterizamos desde o capítulo teórico até o capítulo de análise: o nosso objeto de estudo, consoante ao desenho da pesquisa abaixo.

**Figura 1 – Desenho da pesquisa**



**Fonte:** O pesquisador (2019).

## 2.2 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES

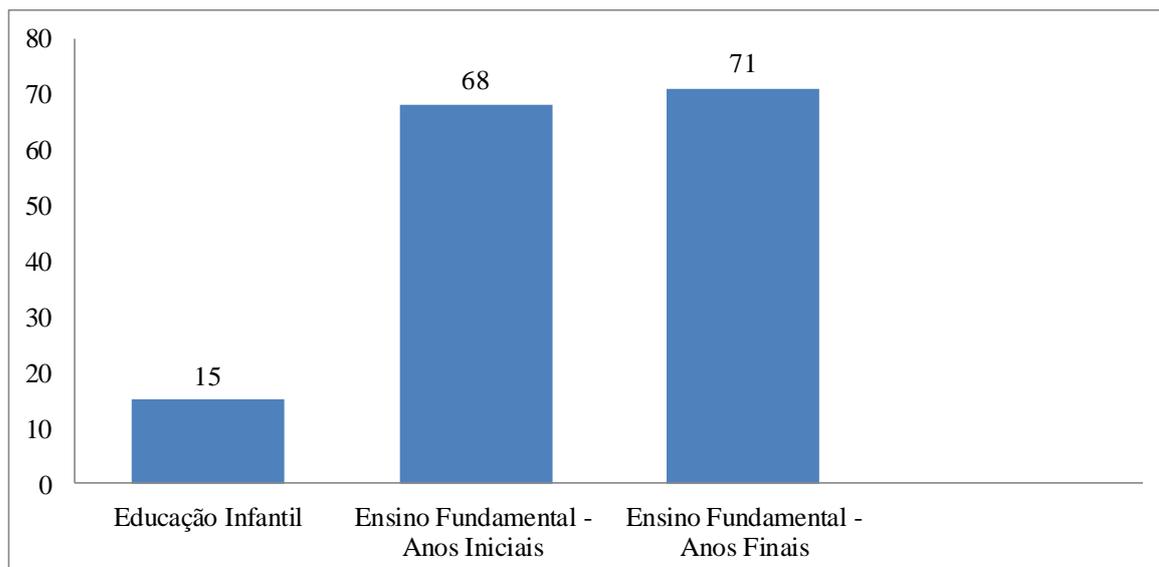
A presente investigação teve como universo de pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Augusto Bernardino de Sousa, localizada na Serra da Arara, zona rural do município de Cajazeiras – PB, instituição, na qual o pesquisador faz parte como professor de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental.

### 2.2.1 O cenário da escola<sup>1</sup>

A referida escola foi fundada em 1952 pelo fazendeiro e proprietário Augusto Bernardino de Sousa, que cedeu quatro tarefas de terra para a construção de um espaço de aprendizado para as crianças da comunidade da Serra da Arara. Em 2003, para melhorar o atendimento aos alunos da comunidade e sítios circunvizinhos, a administração municipal propiciou uma reforma, ampliando o ambiente e implementando as etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, pois antes a escola funcionava com turmas multisseriadas.

Atualmente, a escola (ato de autorização e funcionamento: 957/90) atende alunos da Serra da Arara e outras comunidades rurais do município de Cajazeiras – PB, oferecendo da pré-escola (Pré I) aos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano), nos turnos manhã (pré-escola e anos iniciais) e tarde (anos finais), como mostra o item a seguir:

**Gráfico 1** – Distribuição do número de alunos da escola



**Fonte:** Projeto Pedagógico (2019).

<sup>1</sup> Os dados levantados nesta seção foram fornecidos pelos membros da gestão escolar e da secretaria escolar da instituição pesquisada, estando estas informações também discorridas no Projeto Pedagógico da escola.

A unidade escolar dispõe de 29 (vinte e nove) funcionários, sendo 16 (dezesseis) desses professores em pleno exercício em sala de aula. Deste elenco, 3 (três) docentes possuem mestrado e os outros 13 (treze) são especialistas.

Há ainda uma professora readaptada que atua no atendimento educacional individualizado (aulas de reforço) e desenvolve um projeto de leitura na escola. Sobre os demais servidores, temos 2 (dois) agentes administrativos, 3 (três) auxiliares de serviços gerais, 3 (três) merendeiras e 2 (dois) vigilantes.

Apesar da escola possuir uma equipe de direção, composta por uma gestora e uma co-gestora, ambas com formação em Pedagogia e especialização na área de Gestão e Planejamento Educacional, a instituição ainda não dispõe de uma equipe de apoio pedagógico escolar.

Nos encontros de departamento, para discussão das pautas administrativas e projetos da instituição, a equipe de direção toma a responsabilidade de gerenciar planejamento pedagógico escolar.

A estrutura física da escola ocupa uma área de terra que ao norte mede 47 metros; ao sul 46,70 metros; ao leste 49,90 metros; ao oeste 49,90 metros – área esta que passou recentemente por uma reforma de adequação acessiva referente à educação inclusiva para alunos portadores de necessidades especiais.

Nesse espaço escolar, temos o seguinte quadro de dependências:

**Quadro 2** – Infraestrutura da EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa

Salas de aulas	<b>06</b>
Áreas cobertas	01
Áreas descobertas/livres	02
Secretaria	01
Sala de leitura	01
Laboratório de informática/sala de vídeo	01
Cozinha	01
Banheiros	03
Depósito/almojarifado	01

**Fonte:** O pesquisador (2019).

Em relação à sala de leitura, não há na escola um registro oficial do acervo e da quantidade de livros disponíveis, tampouco essas obras estão acomodadas por gêneros nas

prateleiras, o que dificulta muitas vezes o acesso a um título específico ou à seleção de textos de um mesmo segmento. Por conta desse espaço não contar com a supervisão de um profissional, não existe um controle regular do empréstimo de livros, ficando muitos exemplares soltos pela escola (diretoria, almoxarifado) e nos cantinhos da leitura nas salas de aula.

Para a execução do nosso plano interventivo, por exemplo, tivemos que efetuar essa tarefa de procura e seleção de obras, algumas semanas antes da aplicação da primeira vivência.

No que concerne ao perfil socioeconômico, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2019, p. 11):

A nossa escola, pertencente à zona rural, recebe alunos de outras comunidades rurais próximas (Serra da Arara I, Serrinha, Mateus, Barra do Catolé, Boa Vista, Baixinho dos Henriques, Cachoeirinha, Jardineiro, Javigor e Pé de Serra) e crianças de comunidade cigana, predominando um alunado filhos de pais agricultores que moram no campo e de pessoas que trabalham na cidade, sendo essas famílias beneficiadas com programas de assistência social, tal como o Bolsa Família. Observa-se que nossos alunos vivem sob a responsabilidade dos pais, ou familiares responsáveis, sendo que muitos desses estudantes são filhos de pais separados. O acompanhamento ao desenvolvimento da vida escolar dos filhos, por sua vez, não é feito de modo satisfatório, sendo que alguns pais só vêm à escola quando são convidados, outros não têm o conhecimento adequado para este acompanhamento, pois não possuem o domínio da leitura e da escrita.

Notavelmente, a falta de acompanhamento de alguns pais quanto à vida estudantil dos alunos tem preocupado a escola, que procura desenvolver alguns projetos e ações, como a participação da família nos eventos escolares, a Semana da Família na Escola, entre outros, com o propósito de fomentar a integração dos pais e responsáveis no processo de aprendizagem de seus filhos.

Além dessa questão, sabendo dos resultados das avaliações externas, a citar o Pacto pela Aprendizagem da Paraíba – SOMA, a EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa apresenta como um dos objetivos centrais para o Ensino Fundamental, a fim de superar os índices insuficientes dos alunos na fluência em leitura e escrita, que os estudantes sejam capazes de:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e

colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (PROJETO PEDAGÓGICO, 2019, p. 21).

Este objetivo, a propósito, reporta-se a uma das competências específicas para a Área de Linguagens no documento normativo da BNCC, de modo que também se articula com as pretensões primeiras dessa investigação, que é promover a aprendizagem da leitura e produção de textos através da leitura literária e do gênero textual poema.

A prática de linguagem na escola precisa ser significativa para o aluno, impulsionar interesse, reflexões e construção de pontos de vista. Para os discentes dos anos iniciais, a vivência do lúdico e do encanto alude requisitos fundamentais para o exercício da linguagem. Assim, elegemos o gênero literário poema, em face do seu ritmo, musicalidade e construção de imagens para levar os alunos do 4º Ano, da referida instituição, para uma vivência propiciadora com esse gênero enquanto leitura (desde a leitura silenciosa até a teatralizada) e produção (desde a primeira produção até a publicação da Antologia Ilustrada).

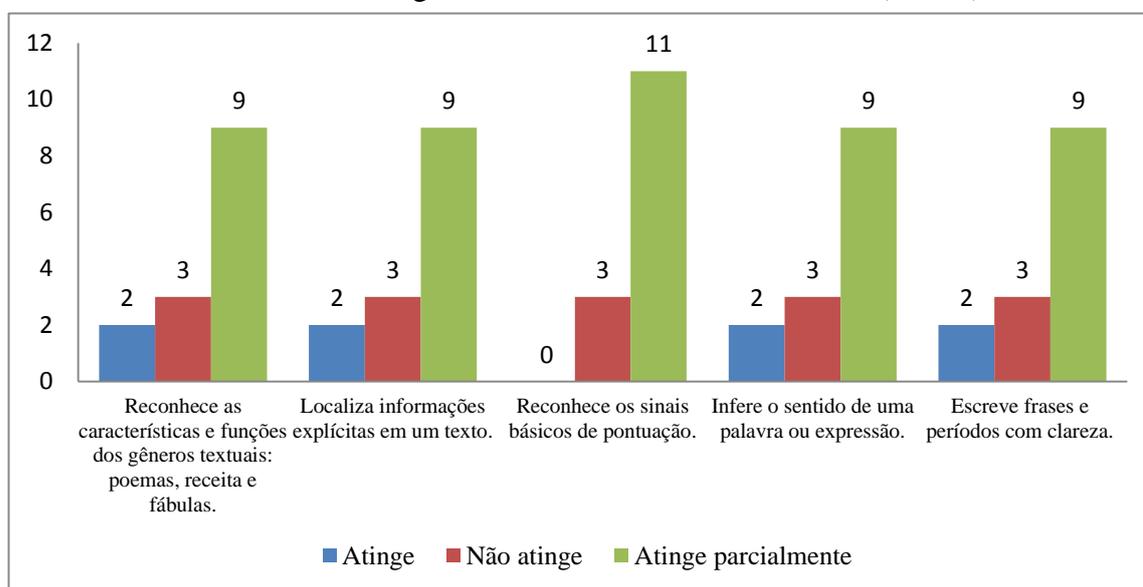
### **2.2.2 Os participantes**

A turma do 4º ano do Ensino Fundamental, grupo-alvo para o desenvolvimento dessa pesquisa, consta com 14 anos, sendo 7 (sete) meninas e 7 (sete) meninos, matriculados no turno manhã. No tocante à faixa etária: 5 (cinco) alunos têm 9 anos; 6 (seis) alunos, 10 anos e 3 (três alunos), 11 anos. A escolha da turma resultou de uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, no qual os alunos/mestrandos do programa precisam, obrigatoriamente, lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e aplicar uma proposta de intervenção na turma onde atuam como professor da disciplina. Assim, trata-se de uma amostragem não probabilística e por conveniência (GIL, 2012). Neste tipo de amostra, muito presente em estudos qualitativos, o pesquisador “seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam [...] representar o universo” (GIL, 2012, p. 94).

Percebemos, no início do ano letivo, as dificuldades dos alunos referentes à leitura. A maioria dos estudantes demonstrou, além de certo desinteresse pelas atividades de leitura e de escrita, limitações quanto à compreensão/interpretação de textos. Escrever também denotou uma tarefa, muitas vezes, problemática. Alguns estudantes não eram capazes de escrever um texto com o mínimo de coesão e coerência possível, atendendo a um gênero textual e a uma situação comunicativa. Com base nos diagnósticos iniciais de língua portuguesa (1º bimestre),

orientados pelo AMIC<sup>2</sup>, um projeto de formação continuada de professores e acompanhamento pedagógico, a presente turma aponta estes resultados:

**Gráfico 2 – Diagnóstico inicial da turma do 4º Ano (AMIC)**



**Fonte:** O pesquisador (2019).

A sondagem acima retrata o poema como um dos gêneros utilizados nos anos iniciais, fato que ocorre através dos projetos de leitura e demais atividades durante o ano letivo. Por outro lado, essa abordagem do poema em sala de aula, geralmente, concentra-se em aspectos formais e composicionais, deixando em segundo plano a fruição e a ludicidade que um texto dessa natureza representa.

A despeito disso, elaboramos e aplicamos nossa proposta de intervenção valendo-se da poesia em sala de aula enquanto um passaporte para que o leitor/criança possa desvendar o mundo da linguagem através do encanto. Ambicionamos, desde o primeiro instante, motivar os leitores em formação inicial, apresentando-lhes o poema, não só como um texto disposto em versos e estrofes e com a presença de rimas, mas especialmente como um fenômeno artístico que nos encaminha a uma experiência com a vida e com a linguagem.

<sup>2</sup> O AMIC (Ações para a Melhoria do IDEB Cajazeiras – PB) consiste em um Projeto de Formação Continuada de Professores e de Promoção da Aprendizagem correspondente aos 4º e 5º (anos iniciais) e 8º e 9º (anos finais), cuja finalidade maior concentra-se em trabalhar estratégias de ensino/aprendizagem voltadas ao desenvolvimento das competências/ habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. O AMIC insere-se no contexto das avaliações externas, visto que tem como ponto de partida parâmetros oficiais e curriculares, a exemplo da Prova Brasil (Saeb/Inep/MEC), dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), além das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Cajazeiras – PB. Realiza, além da formação continuada, o acompanhamento pedagógico das séries/anos citados através de diagnósticos e simulados bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01/2019, p. 8). Fonte: Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras – PB.

### 2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O trabalho de gerar dados consiste em uma das etapas mais relevantes da investigação, através desse processo, o investigador assimila subsídios necessários para elucidar as questões norteadoras da pesquisa e para atingir os objetivos alvitados.

No ponto de vista de Demo (2009, p. 139), pesquisar com dados significa dizer que estes não estão *dados*, eles afiguram “artifícios metodológicos de interpretação, sempre seletivos, localizados e datados, construções mentais”.

Em sintonia com os objetivos e a caracterização da pesquisa, outrora assinalados, empregamos como instrumentos de coleta de dados: a observação participante, o diário de campo e a intervenção.

A observação participante vem ocorrendo no desenrolar da pesquisa, propiciando o nosso contato direto com a turma citada, posto que diante do nosso olhar atento e da adaptação de algumas propostas, objetivamos alcançar o desenvolvimento efetivo das atividades empregadas. Sabendo disso, compreendemos que esse instrumento denota:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o pesquisador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2016, p. 64).

Nesse contexto, o diário de campo, segundo Minayo (2016), corresponde ao principal instrumento de trabalho de observação, um arquivo no qual o pesquisador escreve todas as informações que não compõem o material formal das entrevistas, por exemplo, detalhando outros ângulos e aspectos que serão usados na análise qualitativa.

A escolha pela observação participante e diário de campo como instrumentais desse estudo decorreu da proposta de trabalho assinalada pelo ProfLetras, que focaliza a elaboração e aplicação de um projeto interventivo no ano/série em que o pesquisador atua como docente de Língua Portuguesa. O diário de campo corroborou no sentido de nos permitir fazer anotações e reflexões sobre o fazer pedagógico, (re)pensando sobre as incursões e deslumbrantes que a leitura poética congrega.

Ademais, a aplicação da proposta de intervenção também empreendeu dados para o nosso estudo. Por meio das vivências, os estudantes produziram materiais diversificados, a citar: as falas/comentários dos efeitos provocados pela leitura de poemas, a confecção de murais/cartazes, as criações poéticas, etc. Decorrente disso, o *corpus* para análise resultou da intervenção, desencadeada em cinco vivências com poemas, visando motivar os alunos para a leitura. Através dos textos e materiais coletados na intervenção, assim como através da observação participante e do diário de campo, analisaremos o nosso objeto de estudo.

## 2.4 A INTERVENÇÃO

O desenvolvimento de um plano de intervenção estava previsto desde a elaboração do projeto de pesquisa, em função do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras “ter como foco/tema/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” – orientações das Diretrizes para a Pesquisa do Trabalho Final no Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS (2014).

Atentando para a pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, essa proposta de intervenção parte de um problema vivenciado em sala de aula pelo professor-pesquisador e, deste modo, propõe a aplicação um conjunto de estratégias/ações a fim de colaborar pra um ambiente propiciador de aprendizagens. O tal problema consiste nas dificuldades dos alunos do quarto ano no que tange às competências de leitura e de escrita. Ora, porque a maioria deles não consegue interpretar e compreender, ficando apenas na faceta da codificação/decodificação. Ora, porque semelhante a esse déficit, a produção escrita não consegue ganhar fluência, restringindo-se à construção de frases isoladas, totalmente distantes das condições e usos da modalidade escrita.

Por essas razões, desenvolvemos cinco vivências com poemas, por conferir ao aluno uma experiência estética e motivadora com a linguagem, o que vem a aproximá-lo do universo de possibilidades da leitura.

Para isso, selecionamos o gênero literário poema, em virtude também deste afinar-se como a maior parte das propostas destinadas às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Visando esses encaminhamentos, nossa proposta de intervenção respaldou-se em alguns momentos na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*<sup>3</sup>, que elege o poema como uma das categorias a ser experienciadas no Ensino Fundamental, evidenciando atividades pedagógicas em favorecimento da leitura e da produção desse gênero.

Na intenção de trabalhar com a diversidade de textos de um mesmo gênero, utilizamos os livros de poemas disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), acervo 2014. Denominados de *textos em verso*, tais obras presentes no PNBE compõem o acervo literário de muitas bibliotecas e salas de leitura de escolas públicas do país. Em função disso, reconhecendo que a turma a ser pesquisada dispõe desses livros na escola e pensando na qualidade *textual, temática e gráfica* (SOARES; PAIVA, 2014) como critérios para aproximar e enriquecer a formação literária dos alunos, selecionamos as seguintes obras:

**Quadro 3** – Quadro dos livros de poemas infantis e seus autores e temas do acervo do PNBE/2014

<i>Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade</i>	Adriana Cacanhotto (organização e ilustração)	Temas variados: relação do ser humano com a natureza, a saudade da infância perdida, a pureza, o trabalho, o desejo ou a sua falta etc.
<i>Ou isto ou aquilo</i>	Cecília Meireles	O cotidiano marcado pela dúvida e pela dificuldade de decisão: as escolhas.
<i>Trinca-trova</i>	Ciça	Temas populares próximos do universo infantil: hora do almoço, avós, brincadeiras com as palavras, bichos de estimação, hora de dormir etc.
<i>111 poemas para crianças</i>	Sérgio Capparelli	Diversos assuntos do mundo infantil: coisas, animais, casa, cidade, identidade, <i>nonsense</i> , jogos e adivinhas, música de ouvido, poemas visuais, a natureza, os dias e as noites.
<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Chico Buarque	Medo do desconhecido, descoberta de alegria de viver, poder da palavra.

Fonte: Delácio (2014).

Essas obras foram abordadas em sala de aula no intuito de possibilitar aos leitores, inicialmente, diálogos com suas próprias apreensões e com o mundo ao seu redor. A leitura de poemas promove também uma experiência de linguagem, de senso estético, de inventividade.

<sup>3</sup> Iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Criança, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* foi criada em 2002 com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita dos estudantes de escolas públicas brasileiras, passando a ser uma política pública em 2008. O concurso organiza-se em quatro categorias: Poema (5º e 6º anos do Ensino Fundamental); Memórias literárias (7º e 8º anos do Ensino Fundamental); Crônica (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e Artigo de opinião (2º e 3º anos do Ensino Médio) (ALTENFELDER; ARMELIN; 2016).

Ao explorar imagens, ritmos e melodias, a criança constrói formas de ressignificar sua existência.

Para a autora Nelly Novaes Coelho (2000, p. 222-223):

Se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda; a ver realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a linguagem poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. É nesse sentido que cabe àqueles a que está entregue a orientação da infância prepararem-se para extrair desse instrumento suas mil virtualidades.

Dessa forma, a nossa proposta de intervenção organizou-se em cinco vivências, realizadas no decorrer de março até junho deste ano, tendo como produção final: uma antologia poética com as composições dos alunos mediante o tema *infância*. A escolha desse tema decorre das diversas perspectivas que ele invoca, desde envolver a própria criança a pensar sobre seu lugar, sobre seu modo de ser e de viver, até mesmo fazer com os próprios alunos, conversando com antigos moradores, escrevam poema-memórias sobre o *ser criança*. Compreendemos que a “infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007, p. 15).

Diante dessas considerações, explanaremos, a seguir, os objetivos da proposta de intervenção e a relativização das vivências que compõem nossa proposta didática.

#### 2.4.1 Objetivos da proposta de intervenção

##### **Objetivo geral:**

✓ Promover vivências com a leitura de poemas e atividades de criação poética, visando provocar nos alunos a fruição, o senso estético e a criatividade.

##### **Objetivos específicos:**

✓ Apresentar aos alunos a proposta de intervenção, introduzindo o poema como gênero a ser trabalhado;

✓ Possibilitar a elaboração de criações poéticas, buscando aproximar os estudantes do universo literário;

- ✓ Proporcionar a vivência de diferentes atividades de leitura, a fim que os alunos conheçam as características de um poema: versos, ritmos, imagens, etc.;
- ✓ Expor e trabalhar com os alunos o tema gerador para as criações poéticas (a infância), orientando-os a produzir um mural com memória de versos;
- ✓ Oportunizar a produção final sobre o tema infância, fazendo com que os alunos produzam e aprimorem suas composições;
- ✓ Organizar uma coletânea com os textos dos alunos e um Sarau para a apresentação dessas composições.

#### 2.4.2 Vivências com poemas em sala de aula

**Vivência I:** *Um convite à poesia*

**Data:** 11 de abril de 2019

**1. Tempo:** 3 aulas

**2. Objetivo:** Apresentar aos alunos a proposta de intervenção, introduzindo o poema como gênero a ser trabalhado.

**3. Desenvolvimento:**

Neste momento, apresentamos aos alunos a nossa proposta de intervenção, possibilitando o contato inicial deles com a poesia através do jogo *Caça ao poema*.

✓ Iniciamos expondo à turma a proposta de intervenção que seria trabalhada nas próximas aulas, discorrendo, em linhas gerais, os objetivos propostos e as metodologias a sere empregadas.

✓ Convidamos os alunos a um passeio pela escola. Com a pretensão de sondar, a princípio, as primeiras impressões dos estudantes sobre poesia, propusemos a realização do jogo *Caça ao poema*.

✓ Nos moldes do jogo *Caça ao tesouro*, o *Caça ao poema* ocorreu dinamicamente como um desafio dado aos alunos. Eles procuraram através de cinco pistas, que estavam por diferentes espaços da escola, o livro *Trinca-Troca*, de Ciça, que tinha o poema “Filhote de Tubarão”, o enigma de toda a brincadeira. Para chegarem a esse poema, os discentes foram lendo e passando o livro de mão em mão até alcançarem o texto citado. Ao final disso tudo, conversamos com eles a respeito dessa experiência e eles sobre suas impressões acerca do gênero literário poema. Neste mesmo dia, os alunos receberam uma *sacola*

*poética*, através da qual eles começaram a levar para casa, durante os dias da proposta de intervenção, livros de poesia. Esta escolha parte do pressuposto da “leitura deleite”, de modo que as crianças optaram pelas obras que mais lhe chamaram atenção. O intuito foi fazer com que o estudante aprimorasse sua competência leitora por meio do envolvimento com o texto poético.

## **Vivência 2:** *A poesia tem tudo a ver com tudo*

**Data:** 12 de abril de 2019

**1. Tempo:** 3 aulas

**2. Objetivo:** Possibilitar a elaboração de criações poéticas, buscando aproximar os estudantes do universo literário.

### **3. Desenvolvimento:**

Nesta etapa, realizamos as primeiras criações poéticas da turma. Para isso, baseando-se em Mendonça et al. (2014), empregamos a estratégia do *verbetes poético*, e propomos a produção de uma composição poética sobre a infância.

✓ Quanto à produção do *verbetes poético*, realizamos com os alunos a leitura e a discussão do texto “Pequeno dicionário de palavras ao vento”, de Adriana Falcão (2011). Após isso, os alunos foram apresentados ao poema “Infância”, de Drummond, realizando uma leitura individual e compartilhada do texto, além de uma interpretação em áudio feita pelo próprio poeta mineiro. Depois disso, os alunos produziram coletivamente um *verbetes poético* para a palavra infância, segundo o entendimento deles: “Infância – *é se lembrar de quando a gente é pequeno rodando de bicicleta e estourando traques de São João*”. A interação entre os alunos nessa tarefa foi um ponto-chave para que eles exercitem o diálogo, a percepção e a criatividade, especialmente, quando se trata da construção de significados simbólicos/figurados das palavras.

✓ Com o *verbetes poético* em mãos, solicitamos aos alunos a elaboração do primeiro poema, ressaltando as seguintes orientações da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (2016, p. 40-41):

- Diga aos alunos que cada gênero textual tem características próprias, e a situação de produção também varia, ou seja, é preciso levar em conta alguns dados:
- Quem escreve?
- Para quem?

- Com qual finalidade?
- Onde o texto será publicado? Jornal, livro, revista, internet, mural da escola?
- Explique aos alunos que os poemas deles serão conhecidos por muitas pessoas. Podem ser apresentados em cordéis, em grandes murais ou saraus, se houver condições locais para isso.
- Distribua uma folha de papel para cada aluno e peça-lhes que escrevam um primeiro poema. O tema é “*Infância*” (grifo nosso)<sup>4</sup>.
- Explique-lhes que podem fazer rascunhos do poema no caderno e refazê-lo, se acharem necessário. Quando chegaram à forma final, vão passar a limpo na folha que você entregou a eles.

✓ Ouvindo o instrumental dos clássicos da Walt Disney, os alunos escreveram suas primeiras criações poéticas sobre a infância, dando voz aos seus pensamentos e fantasias.

**Figura 2** – Produção das primeiras criações poéticas



Fonte: O pesquisador (2019).

**Vivência 3:** *O poeta é ente que lambe as palavras e depois se alucina*

**Data:** 15 a 17 de abril de 2019

**1. Tempo estimado:** 6 aulas

**2. Objetivo:** Proporcionar a vivência de diferentes atividades de leitura, a fim que os alunos conheçam as características de um poema: versos, ritmos, imagens, etc.

**3. Desenvolvimento:**

Abordamos diferentes atividades cuja finalidade concentrou-se em caracterizar o

<sup>4</sup> O tema *infância* é o tema da nossa proposta de intervenção, enquanto o tema da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (2016) é “O lugar onde vivo”.

poema no que diz respeito aos versos, estrofes, ritmos, efeitos de sentido, construção de imagens. Apropriando-se das obras do PNBE (2014), a citar: *Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade*, organizada por Adriana Calcanhotto; *101 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, promovemos os seguintes momentos:

✓ Leituras diversificadas. Algumas dessas foram executadas recorrentemente em outras vivências (exemplos: a leitura feita pelo professor e a leitura individual), as demais aconteceram segundo a realidade da turma e as condições materiais disponíveis. Apreciamos como leituras diversificadas:

1. Leitura feita pelo professor;
2. Leitura silenciosa individual feita pelos alunos;
3. Leitura em voz alta, individual, feita pelos alunos;
4. Leitura em pares;
5. Leitura em coro;
6. Jograis;
7. Leitura rítmica para explorar o aspecto rítmico do poema;
8. Leitura de poemas visuais;
9. Leitura musicalizada do poema, utilizando melodias de cantigas de roda, canções folclóricas etc.;
10. Audições de poemas que estão musicados ou declamados;
11. Criação de ritmos com a batida de instrumentos do próprio corpo;
12. Montagem teatral com poesia ou *performances* poéticas: trabalho de voz, gestos, expressão corporal, caracterização da personagem do poema;
13. Releitura dos alunos com comentários e discussões (DELÁCIO, 2014, p. 22-23).

✓ Sobre montagem teatral ou performance poética, produzimos com a turma uma apresentação da obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Feita a leitura coletiva para o conhecimento do texto, levamos para a sala alguns recursos (vestimentas da *Chapeuzinho e do Lobo*) e com a atuação dos alunos, realizamos a dramatização.

**Figura 3 – Leitura dramatizada**



Fonte: O pesquisador (2019).

✓ *Atividades de sistematização das observações.* Essas estratégias, assinaladas nas oficinas da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (2016), foram utilizadas concomitantes às leituras diversificadas, ocorrendo durante ou depois da realização das leituras. Retratamos tais questões no ato da leitura com os estudantes:

➤ Do que tratam os poemas? Por que escolheram esses poemas? Como sabem que são poemas? Por que são diferentes de uma notícia de jornal, de uma receita de bolo, de uma lista de supermercado, de um verbete de um dicionário? Ou de um conto? Como eles se organizam no papel? Eles preenchem todo o espaço das linhas, das margens esquerda à direita? Há linhas em branco entre os versos? Há sons que se repetem? E construções? Há palavras ou expressões que, mesmo distanciadas dentro do texto, podem ser associados por terem semelhança sonora ou figuram construções iguais? (ALTENFELDER; ARMELIN, 2016, p. 32).

✓ Além desses questionamentos, usamos outros: Qual o sentido de determinada palavra ou expressão? Qual palavra poderia ser substituída por *aquela* sem perder o sentido? O que determinada expressão lhe diz?

✓ A seleção dos poemas a serem trabalhados nesta etapa decorreu de uma avaliação contínua da aplicação da proposta de intervenção, justificando a leitura e interpretação dos poemas: “Biografia”, de Mario Quintana; “Infantil”, de Manoel de Barros e “Um ovo”, de Sérgio Capparelli, além da leitura audiovisual do poema “A galinha d’angola”, de Vinicius de Moraes. Entendemos, na prática, quais eram as principais dificuldades encontradas pelos alunos, bem como seus avanços mais expressivos em relação à interpretação de poemas. Essa constante apreciação também se sucedeu nas demais propostas e etapas correspondentes, tendo em vista uma constante avaliação das atividades ao encontro da aprendizagem dos alunos.

#### **Vivência 4:** *A poesia é brincar com as palavras*

**Data:** 22 de abril a 24 de abril

**1. Tempo:** 6 aulas

**2. Objetivos:** Expor e trabalhar com os alunos o tema gerador da criação poética (a infância), orientando-os a produzir um mural com memória de versos.

**3. Desenvolvimento:**

Esta etapa teve a pretensão de provocar/sensibilizar os alunos, de maneira mais específica, para o tema gerador das produções: a infância. Em virtude disso, trabalhamos

com os alunos algumas formas poéticas, típicas das brincadeiras infantis. Seguidamente, solicitamos que os estudantes produzam um *mural com memória de versos* – ação também balizada pela Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (2016), mas em nossa abordagem com algumas alterações concernentes ao tema evidenciado.

✓ Para evidenciar as formas poéticas das brincadeiras infantis, respaldamo-nos nos poemas expostos nos livros do PNBE/2014: *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles; *Trincatrova*, de Ciça (2011) e *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli (2003). Promovemos em sala a vivência de *jogos poéticos*: os alunos participaram de uma “gincana literária”, brincando de trava-línguas, parlendas, adivinhações, a cantar cantigas, etc. A sala foi dividida em dois grandes grupos, sendo um que desafiava o outro quanto aos jogos poéticos. Na conclusão dessa atividade, socializamos com a turma alguns dos poemas utilizados nas brincadeiras, explorando sua composição, temática e produção de sentidos.

✓ Para a produção do mural com memória de versos, orientamos que os alunos coletassem poemas com os quais os moradores locais (no caso, de uma comunidade rural do alto sertão paraibano) brincavam na infância – poderia ser um poema que escutavam, que cantavam, etc. Os alunos foram instruídos a fazer esta coleta seguindo tais passos: 1. Se apresentar ao morador/entrevistado; 2. Explicar a intenção e a proposta da atividade; 3. Ouvir atentamente o entrevistado e anotar o texto qual tal ele proferir; 4. Agradecer a concessão da entrevista. Explicamos que os moradores/entrevistados poderiam ser professores, funcionários, pais, avós, vizinhos, parentes, entre outros. Finalizada a coleta, selecionaram em dupla os poemas mais interessantes. Revisamos em sala os textos escolhidos antes de serem afixados no mural. O mural foi construído coletivamente com folhas de papel kraft, cartolina, TNT, EVA, entre outros materiais. Todas as equipes decidiram também ilustrar os murais com desenhos pintados à mão.

**Figura 4** – Montagem dos murais com memórias de versos



Fonte: O pesquisador (2019).

✓ Após a montagem do mural com os poemas, realizamos com os alunos uma leitura coletiva das produções, proporcionando, em seguida, uma roda de conversa a respeito de cada texto exposto. Usamos questionamentos semelhantes às atividades de sistematização, presentes na Vivência 3. Nossa intenção foi favorecer um ambiente de troca de ideias, no qual os alunos conseguissem relacionar (explícito ou implicitamente) um paralelo entre as visões de infância deles e das pessoas mais velhas da comunidade – finalidade que foi lograda.

#### **Vivência 5:** *Poesia é voar fora da asa*

**Data:** 29 de abril a 07 de junho de 2019

**1. Tempo:** 8 aulas

**2. Objetivos:** Oportunizar a produção final sobre o tema infância, fazendo com que os alunos produzam e aprimorem suas composições.

Organizar uma coletânea com os textos dos alunos e um Sarau para a apresentação dessas composições.

#### **3. Desenvolvimento:**

✓ Para começar, elaboramos com a turma um quadro-resumo do que foi trabalhado no decorrer das vivências, que constou basicamente dos seguintes pontos: audição e leitura de vários poemas; aprendizagem de significados de palavras; emprego da linguagem poética (efeitos rítmicos/sonoros, efeitos imagéticos, produção de sentidos, disposição gráfica – versos, estrofes) e assim por diante. Após a explanação desses pontos com a turma, os discentes elaboraram coletivamente “As bonecas da Lua”, uma criação poética que aguçou suas impressões sobre o fazer poético. Seguidamente, sugerimos que os alunos produzissem individualmente um texto em versos, mirando os seguintes direcionamentos da maneira que eles considerassem mais pertinente: 1. Escrever sobre o tema infância; 2. Imprimir uma visão pessoal e original dessa temática; 3. Considerar a publicação dessa produção em uma Antologia e apresentada em um Sarau; 4. Escrever com imaginação, combinando palavras de uma forma singular, dispondo dos recursos poéticos apreendidos ao longo das vivências; 5. Tomar algumas decisões: a produção terá rimas ou não? Será composto em quadras ou em outros tipos de estrofes? Terá repetições de palavras ou versos? Quais serão as imagens e como usar palavras para representar isso? etc. De posse disso, os alunos escreveram e

reescreveram suas composições, exercendo sua liberdade criativa. Mesmo tendo apresentado inicialmente tais direcionamentos, no instante da escrita, eles foram conduzidos pelas suas próprias impressões. Quanto à revisão do texto, sentamos em particular com os estudantes, ouvindo suas opiniões e orientando sem perder de vista a originalidade dos escritos.

✓ Logo após a produção final, entregamos aos alunos uma folha de cartolina guache branca, onde eles reproduziram a versão final dos seus escritos e produziram uma ilustração correspondente. Em seguida, montamos a coletânea de textos, cujo título escolhido foi “O menino e a lua: uma antologia poética”. A capa da coletânea foi ilustrada pela classe:

**Figura 5** – Capa da coletânea de textos



Fonte: O pesquisador (2019).

✓ Diagramamos os textos dos alunos em formato de livro (15 x 21 cm) e imprimimos um exemplar para cada aluno. Gravamos também um áudio-book dessas produções, através do aplicativo *Gravador de Voz Hi-Q MP3*.

✓ Para o Sarau, nos baseamos no modelo proposto da Oficina 15 da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (2016, p. 138-139):

1ª etapa

**Escolha de textos e ensaio da apresentação**

**Atividades**

- Para coroar o processo, sugerimos a realização de um sarau onde serão apresentados, entre outros, os poemas escritos pelos alunos. Prepare uma cerimônia especial. Convide os pais e a comunidade.
- A sugestão é que cada aluno leia dois textos: o seu e o de outro autor [...]. O importante é que cada aluno goste do que vai ler.
- Pronto! Poemas escolhidos! O próximo passo é pensar como eles serão mostrados: em duplas ou em grupos; com fundo musical ou não; lidos ou decorados. Deixo-os livres para fazerem uma apresentação espontânea, lúdica e criativa.
- Ajude-os a preparar a leitura, cuidando do ritmo, das pausas e da entonação da voz. Considere que é preferível ler em tom adequado, com voz firme, em ritmo pausado, a recitar poemas de modo mecânico.

**2ª etapa****Arrume “a casa” para o sarau****Atividades:**

- Organize com os alunos o ambiente para o sarau, de preferência num espaço da escola que comporte os alunos e seus familiares. O local escolhido pode ser decorado. Se houver condições, faça a apresentação usando microfones e caixas de som.
- Além da leitura de poemas, o sarau pode ter, complementarmente, música e teatro.
- É importante que os alunos estejam à vontade e se sintam valorizados pelo trabalho feito com poesia. Se possível, encerre o encontro com um lanche comunitário.

✓ Deste modo, realizamos o Sarau e, posteriormente, os alunos “autografaram” suas obras, sendo disponibilizado o áudio-book em formato digital. A ocasião trouxe uma grande comoção para todos os envolvidos (pais, professor, alunos) e, assim, finalizamos as vivências com os depoimentos dos estudantes sobre as atividades apreendidas.

**2.5 OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE**

Depois de ter delineado o horizonte da pesquisa, a intervenção e os instrumentais, é a hora de nos debruçarmos sobre os dados obtidos, levando em evidência os materiais produzidos durante as vivências, as anotações do diário de campo e Antologia Poética elaborada pelos alunos. Essencialmente, esses elementos não podem ser vistos como fins em si mesmos, mas como uma maneira de elucidar e ilustrar as perguntas e objetivos balizares da nossa investigação. Esse olhar, portanto, exige uma leitura cuidadosa, detalhada e em conformidade com as perspectivas que ancoram nossa pesquisa, no intento de relacionar a prática da intervenção com as bases teóricas referendadas. A respeito disso, Gomes salienta que a análise e interpretação de dados em uma pesquisa qualitativa focalizam

[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo não precisa abranger a totalidade de falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social (GOMES, 2016, p. 72).

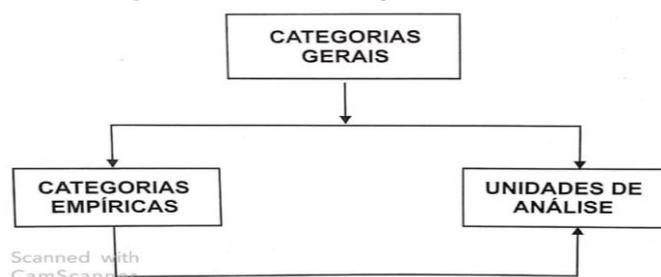
Diante dessa observação, com o propósito de clarificar e analisar os dados levantados, a fim de compreender seus significados e contribuições para as questões fundamentais da nossa pesquisa, organizamos tais informações segundo *categorias de decodificação*. Acerca disso, encontramos em Bogdan e Biklen (1994, p. 221) esta explanação:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde.

Assim sendo, tomamos como referência as colocações de Oliveira, ao definir categorias como um ponto de partida para a realização de uma tarefa de análise bem estruturada e consistente.

Ainda, segundo Oliveira (2016), mediante a categorização dos dados, necessitamos determinar: as categorias teóricas (leituras convergentes ao objeto de estudo), as categorias empíricas (coleta de dados na realidade empírica) e as unidades de análise (informações decorrentes da aplicação dos instrumentais da investigação).

Em síntese, temos:

**Figura 6 – Classificação dos dados**

Fonte: Oliveira (2016).

Evidenciando os aportes teóricos que embasam nossa pesquisa, encaminharam-se as categorias de análise por meio de avaliações e estudos apreendidos na dinamicidade dos processos presentes na intervenção e nas suas relações com os objetivos da investigação. Em face disso, chegamos à elaboração deste quadro:

**Quadro 4 – Categorias de análise**

<b>CATEGORIAS TEÓRICAS</b>	<b>CATEGORIAS EMPÍRICAS</b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISE</b>
<b>1. Ler literatura na escola</b>	1.1 Do planejamento à ação do texto literário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Caça ao poema</i></li> <li>• <i>Ou isto ou aquilo</i></li> </ul>
<b>2. A poesia e o incentivo à formação de leitores</b>	2.1 Da recepção dos poemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Os poemas nos fazem dançar</i></li> </ul>
	2.2 Das criações poéticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O menino e a lua</i></li> <li>• <i>Nossa infância de pés descalços</i></li> </ul>

Fonte: O pesquisador (2019).

Desenhada a categorização dos dados, iniciamos a análise dos elementos coletados, utilizando as unidades de análise congruentes à sistematização das categorias teóricas e categorias empíricas. As categorias teóricas estão distribuídas em: (i) Ler literatura na escola e (ii) A poesia e o incentivo à formação de leitores.

Na categoria “Ler literatura na escola”, contemplamos o universo de possibilidades que a leitura da literatura reverbera em seus aspectos linguísticos, intelectuais, sociais, entre outros. Destacamos a subcategoria: *Do planejamento à ação do texto literário*, a qual envolve a leitura enquanto produção de sentidos, enfatizando a mediação e a utilização de obras literárias como um viés para uma prática pedagógica inovadora e significativa.

Na categoria “A poesia e o incentivo à formação de leitores”, ressaltamos a poesia em sua dimensão inventiva como um importante experienciar da língua em seus elementos lexicais, semânticos, rítmicos, etc; como um passaporte para fomentar o gosto pela leitura.

Demarcamos as subcategorias: *Das recepções dos poemas*, cujo enfoque voltou-se para os efeitos e gestos dos alunos nos processos de interpretação dos poemas; e *Das criações poéticas*, tendo como prisma as composições elaboradas pelos alunos e seus significados.

Em síntese, as categorias elencadas acima se direcionam a atingir os nossos objetivos específicos que procuram responder as questões maiores dessa investigação, visto que nosso objetivo geral se centraliza em analisar de que forma as vivências com poemas podem representar um elemento de incentivo à formação do leitor de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

### 3 EM POESIA QUE É VOZ DE POETA: OUVINDO OUTRAS VOZES

Leitura é embriaguez, volúpia, fissuração, mergulho vital e empurrante, queixo caído com o inesperado, surpresa da descoberta de um jeito de ser que nem sabia que podia se ter, emoção escorregando pelos poros, suspiros com a poetura [...]. Leitura é paixão, é entrega, tem que ser feita com tesão, com ímpeto, com garra. De quem lê e de quem indica. Com trocas saboreadas e não com perguntas fechadas e sem espaço para opinião própria, pensada, sentida, vivida. Senão, é só pura obrigação. E aí, como tudo o mais na vida, não vale a pena. Mesmo (ABRAMOVICH, Fany. In: **A formação do leitor**: pontos de vista, 1999, p. 63-64).

#### 3.1 CONVERSANDO SOBRE LEITURA

No poema “O menino azul”, a poeta Cecília Meireles escreve sobre um menino que sonha em ter como amigo um burrinho “[...] que saiba inventar/ histórias bonitas/ com pessoas e bichos/ e com barquinhos no mar”. O menino, na companhia desse burrinho, desbravaria o mundo, vivenciando a leitura como um percurso de descobertas.

Com vistas a esse fascínio, como despertar nos alunos de hoje o gosto pela leitura, como incentivá-los a fazer uso dessa aptidão com criticidade e autonomia frente aos dilemas da vida em sociedade?

Uma primeira questão que se coloca diz respeito ao ensino de leitura, pauta de constantes discussões no cenário educacional brasileiro. Pedagogos, psicopedagogos, linguistas e outros profissionais de áreas afins têm se debruçado sobre esse assunto, propondo reflexões consideráveis e encaminhamentos necessários para uma prática consistente de formação de leitores na escola.

Apesar disso, pesquisas como o Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF (2018) aponta que sete em cada dez alunos que concluíram os anos iniciais são analfabetos funcionais e somente um por cento pode ser considerado proficiente. O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/2015) indica a posição 59ª do Brasil quanto ao *letramento em leitura*, sendo dificuldade desses estudantes avaliados interpretar e analisar textos descritivos e de situações cotidianas, por exemplo.

Esses dados demonstram a urgência em debater a produção da leitura na escola, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, adota como ciclo de alfabetização do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental, isso sem mencionar o prisma da multimodalidade e dos multiletramentos. Ademais, é sabido que desde a LDB 9.394/96 - Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a aprendizagem da leitura é vista como direito (Art. 32), matéria também evidenciada no PNE (2014) – Plano Nacional de Educação, cuja Meta 5, busca sumariamente elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais e, até o encerramento do plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional.

Neste contexto, a preocupação em torno do ensino e aprendizagem da leitura tem suscitado algumas ações e políticas do Ministério da Educação e Cultura - MEC, em parceria com estados e municípios, a citar, entre outros programas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que finalizou suas atividades em 2018. Diante disso e das demandas atuais da educação brasileira, o tratamento da leitura na escola deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam ao estudante participar criticamente dos eventos sociais que o circunda.

Desta forma, uma segunda questão que se apresenta concerne às concepções teórico-metodológicas que embasam a abordagem da leitura em sala de aula. Pensando no ato de ler como um processo completo e multifacetado, não é a utilização de um método específico que irá garantir sua eficiência. De acordo com Magda Soares, que defende ler na qualidade de *verbo transitivo*,

[...] não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo, isto é, não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura, e portanto, diferentes modos de ensinar; é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leituras de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários etc. etc. (SOARES, 2008, p. 31).

A visão acima se afina com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que orientam os professores a trabalhar com a diversidade de textos orais e escritos, entendendo a prática da leitura como um impulso não só para a formação de leitores, mas também para a formação de escritores, que dispõem no ato de ler da ferramenta essencial sobre *o que escrever*. Os PCN's compreendem a leitura como um processo no qual o leitor constrói significados a partir do texto, levando em consideração as intenções, o conhecimento sobre o assunto/obra e autor, sabendo reconhecer as características de um determinado gênero textual e do sistema de escrita.

Os PCN's, ainda que lançados em 1997, já sinalizavam uma noção de leitura voltada para a autonomia do leitor durante o processamento das informações, o que diferia de algumas noções que valorizavam prioritariamente a decodificação de palavras e frases, constituindo esse o único trabalho do leitor. Segundo essas diretrizes, ler é “uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita” (BRASIL, 1997, p. 53). Um leitor competente, em linhas gerais, corresponde a um sujeito capaz de empregar estratégias de leitura no sentido de solucionar, inferir e buscar no texto a confirmação das hipóteses levantadas. Ler, neste caso, significa aventurar-se e envolver-se na construção de diferentes saberes.

Cosson, referenciando o estudo de Vilson J. Leffa<sup>5</sup>, condensa as discussões teóricas sobre a leitura em três grandes grupos. O primeiro grupo, com foco no texto, concebe a leitura como um processo ascendente, no qual o leitor *decodifica* a superfície de letras/palavras e *extrai* o conteúdo do texto. O segundo grupo, com foco no leitor, entende a leitura como um processo ascendente, cujo leitor seleciona o seu próprio caminho ao encontro do texto, prevendo e ressaltando significados conforme seu interesse.

Ambas as teorias, contudo, são alvos de críticas: ora devido ao primeiro grupo ignorar a autonomia do leitor na construção de sentidos; ora em face do segundo não mencionar a produção de sentidos do texto como uma construção social. Ponderando que tanto o leitor quanto o texto são elementos fundamentais no ato de ler, que deve ser visto como efeito dessa interação, apresenta-se o terceiro grupo de teorias sobre a leitura: as denominadas *conciliatórias*. Estas retratam que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou uma atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2016, p. 40)

Essas três vertentes sobre a compreensão da leitura demonstram o quanto a natureza dessa atividade não pode ser reduzida a um único olhar, pelo contrário, aprender a ler implica desde as habilidades de ler a capa de um livro (predição) até buscar no dicionário a definição de alguns verbetes para tentar decifrar o que se diz em um determinado parágrafo (inferências/verificação). Nisso tudo, temos a interação entre autor, texto e leitor guiando as possibilidades de construção de sentidos.

Embasando-se na concepção sociocognitivo-interacional de língua, Koch (2017, p. 12) afirma que “o lugar mesmo da interação [...] é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os

---

<sup>5</sup> Ver obra: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (orgs). *O ensino de leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.

conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Quer dizer, o leitor pode ou não estar concordância com os posicionamentos do autor, para tanto, ele precisa antes compreender o modo como esse ponto de vista articula-se. Espera-se que o leitor adapte, refute ou complemente as ideias do autor dentro de um diálogo ativo e responsivo.

Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 348) ressalva que:

[...] a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Assim, a leitura tem um caráter social, dialógico e cognitivo. Ao ser tocado por essa experiência, o sujeito emerge-se em um mundo de símbolos e interpretações que podem conduzi-lo ao outro status: de alguém capaz de compreender, criticar e agir perante os dilemas sociais de seu tempo. Senão agir, ao menos refletir sobre sua condição enquanto ser humano no convívio com seus pares.

Disso, falava Paulo Freire no célebre “A importância do ato de ler”: da premência de apreender a leitura como ato político e ato de conhecimento – um ato criador. Ao alfabetizar jovens e adultos de comunidades rurais, em meados da década de 60, Freire abordava o ato de ler como um fenômeno de promoção social que, em vez de excluir os saberes daqueles sujeitos analfabetos, ressignificava-os por meio da leitura da palavra. A concepção de leitura, segundo Freire, principiava daquilo que o próprio autor chamou de *leitura de mundo* – os conhecimentos vivenciais do sujeito que lhes conferia a prerrogativa de alguém que tinha história e saberes, não uma página em branco pela circunstância de não ser alfabetizado.

Ao discorrer sobre a leitura, mediante uma percepção crítica, Freire atinava-se para o entendimento de que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30).

Mencionando também a leitura como prática social, Petit, ao escrever sobre as vivências de leitura de jovens marginalizados de grandes cidades francesas, relevou como a leitura tem contribuído para a construção de um “espaço íntimo”, onde até mesmo parecia não existir mais “espaço pessoal”:

Ao compartilhar a leitura [...], cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próximo. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (PETIT, 2009, p. 43).

E, pensando nas práticas de leitura, singularmente nas abordagens sublinhadas pelo texto literário, discorreremos no próximo tópico: a formação do leitor literário, suas implicações e horizontes. *A priori*, reconhecemos a necessidade em se discutir sobre tal temática em um país no qual o trabalho com a leitura ainda não logrou o desenvolvimento esperado.

### 3.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Imbuída do seu programa de reforma do mundo, Emília, a boneca falante e audaciosa *do Sítio do Pica Pau Amarelo*, expõe uma nova ideia: a criação de um *livro comestível*. Ela argumenta sua invenção para tentar convencer a Rã dizendo: “- Muito simples. Em vez de impressos em papel de madeira, [...], eu farei os livros impressos em um papel fabricado de trigo e muito bem temperado. O leitor vai lendo o livro e comendo as folhas [...]. Que tal?” (LOBATO, 1960, p. 55).

No pensamento de Emília, o livro existe para ser lido e saboreado, uma bela metáfora para ilustrar o exercício da leitura de obras literárias na escola que, diante de seus pontos e contrapontos, costura uma abordagem muitas vezes voltada para o texto como pretexto para as lições de ortografia e gramática. O encantamento de imaginar uma boneca e uma rã falantes discutindo sobre um livro comestível fica em segundo plano, pois a pretensão maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental centra-se recorrentemente em ensinar os alunos a *ler e escrever* – como se ao focar nas capacidades de codificar/decodificar palavras, relegasse a leitura em sua potência imaginativa.

Trazendo à tona, ainda, as ideias de Emília como chamado para a formação de leitores, precisamos, primeiramente, explicitar uma visão de literatura que atenda a uma peculiaridade: a de envolver linguagem, arte e construção de símbolos. Evocamos também a literatura como “uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade,

porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Em consonância com essa dimensão, Todorov (2009, p. 77) afirma que: “Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira é, simplesmente, a experiência humana”. Ao encontro dessa ótica:

Literatura pode ser compreendida como resultado de um uso especial de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbítrio da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome. No limite, ela encena a irredutibilidade e permeabilidade de cada ser, pois participa de uma das propriedades de linguagem: a capacidade de simbolizar e, de simbolizando, simultaneamente afirmar e negar a distância entre o mundo dos símbolos e dos seres simbolizados (LAJOLO, 2018, p. 47).

Em face da natureza desse fenômeno, o texto literário não pode receber qualquer tratamento, ainda mais quando pensamos na formação do leitor nos anos iniciais. Também por isso, o trabalho com a leitura literária tem de ser subsidiado pela experiência estética com a linguagem, pela reflexão e pelo deslumbramento. O leitor, imerso nas possibilidades de um conto, de uma poesia ou de uma fábula não pode se sentir reduzido a uma compreensão mecânica e/ou rasa do processo, ele precisa ser incentivado a ir mergulhando e inferindo desde as margens até as camadas mais profundas do texto – lembrando que isso é aprendido com o passar do tempo, com a maturidade que a criança vai construindo a cada novo itinerário.

Nesse direcionamento, Marly Amarilha acena para a contribuição da literatura no desenvolvimento integral do sujeito criança. Valendo-se das concepções da psicologia da educação, precisamente do sociointeracionismo postulado por Vygostsky, Amarilha (2013, p. 38) ressalta o seguinte posicionamento:

A leitura de literatura através da experiência de alteridade, isto é, de propiciar a experiência de viver, temporariamente, a história de um personagem se correr riscos reais, permite ao leitor percorrer a zona de desenvolvimento proximal em perspectivas bastante amplas. O leitor, em contato com a narrativa ficcional, experimenta, cognitivamente e emocionalmente, inúmeras possibilidades de destino humano, portanto, multiplica seu conhecimento sobre o mundo e o comportamento das criaturas, experimenta a imersão em linguagem logicamente organizada, criativamente potencializada. É também convidado a exercer sua imaginação para preencher as informações omissas no texto. Portanto, para a criança,

essa experiência permite ir além do seu estágio de desenvolvimento real como indivíduo, como ouvinte e leitor.

Em defesa da literatura como descoberta, alteridade e deslumbramento, a escola necessita refletir de que forma o trabalho com o texto literário acontece em sala de aula. No prisma de Sampaio (2005, p. 128): “É, ainda, com base na relação oral/escrito, desencadeada pela mediação do professor, bem como na possibilidade de estabelecer ponte com a semântica propiciada pelo texto, que o trabalho com a literatura [...] envolve tanto a afetividade, como o cognitivo e social”.

Por conseguinte, esse trabalho de *mediação* busca afinar as relações entre o leitor e o mundo das narrativas, considerando que tantas vezes é na própria escola que o aluno tem um contato mais profundo com os textos literários. O professor, na condição de mediador, assume a função daquele que acolhe, compartilha e propicia ao estudante um espaço de interlocução com as nuances da obra, que insere esse aluno no repertório de outros textos, que lhe fornece inspirações e trilhas para que encontre/construa seu próprio lugar de leitor. (BARBOSA; BARBOSA, 2013). O professor, deste modo, “ensina cada um a perceber que tem uma vez própria, uma singularidade, e que esse é um dom especial, que ninguém jamais poderá tirar” (CADEMATORI, 2012, p. 22).

Reportando-se a esse contexto, Petit assinala que em ambiências nas quais prevalecem por parte do leitor o medo do livro, “o mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo relevar esse desejo” (PETIT, 2009, p. 148). Esse mediador, também definido por ela como *iniciador*, acompanha os percursos do leitor em seus diferentes instantes de vida, estando na figura de um professor, de um bibliotecário, de um livreiro, de um militante sindical, enfim, de alguém que oportuniza um contato humano e social com a leitura.

O próprio livro, inclusive, por ser território de conhecimentos configura-se também como um lugar de mediação. O leitor ao se encontrar com a obra literária mobiliza sensações e impressões do mundo e de si mesmo, preponderantes para o seu espaço íntimo de formação:

Ah, a volúpia de poder ler sozinha, de mergulhar no mundo mágico das letras pretas que remetiam a tantas histórias fantásticas!!! Como era triste e comovente “O soldadinho de chumbo” e, também a triste e dadivosa “A sereiazinha”, dois de contos de Andersen... Como era deleitoso, delicioso, lagartear (não ao sol, mas onde fosse e nas condições climáticas que fossem...) com os livros do Monteiro Lobato. Era gostosura pura, era maravilhamento total... E fazendo com que a Emília seja uma das minhas personagens favoritas, desde o momento em que a conheci até hoje, quando

busco algo de irreverente e de inesperado para usar em algo de meus escritos [...] (ABRAMOVICH, 1994, p. 13).

Todavia, não são todos os leitores que alcançam esse estado de volúpia e prazer sozinhos, nem sempre os livros são disponibilizados de forma instigante. Tendo em mente a realidade de algumas escolas brasileiras, ensinar e aprender com textos literários alude um tratamento meramente didático e raramente plasmado na sensibilidade e criatividade desse processo. Compreendendo essa problemática e pensando na implementação de uma abordagem pedagógica capaz de sensibilizar e motivar alunos com vista ao gosto pela leitura, ensinar e aprender literatura deve pautar-se em encaminhamentos e critérios bem delineados e atendendo às necessidades dos alunos. Dalvi (2013, p. 81-84) reporta alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola, entre os principais estão:

(a) Tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima. [...] (c) Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça), suportes e modos de apresentação (visual, verbal, musical) do texto literário que forem possíveis – como parte inerente a esse trabalho, é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes. [...] (m) avaliar sem punir, avaliar para promover a aprendizagem, [...] avaliar com critérios claros e enunciáveis, [...] a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes. [...] (o) Inserir os estudantes em circuitos mais ou mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequências a sebos [...].

Consonante a isso, Colomer discute a perspectiva da formação de leitores, evidenciando, inicialmente, como se desenvolve a competência da leitura. Segundo a autora, em um primeiro plano, o leitor tem que sentir vontade de ingressar no *jogo*; logo após, ele passa a construir progressivamente as capacidades de percepção, compreensão e interpretação do lido para, finalmente, guiando-se por essas interfaces, chegar à produção de sentidos.

Como norte para a articulação da leitura da literatura na escola, Colomer destaca vertentes como: *ler sozinho* – atitude que engloba a leitura autônoma, silenciosa, de livre escolha, em que o aluno possa criar sua autoimagem como leitor; *ler com os outros* – atividade que abrange a literatura em sua dimensão socializadora, isto é, no intercruzamento de significados e experiências (comunidade de leitores); *ler, expandir e conectar* – trabalho que demanda a literatura em suas múltiplas atividades (leituras dramatizadas, hipertexto,

ilustrações/desenhos, reescrita e retextualização a partir de gêneros literários diversos) e *ler com os especialistas* – prática focalizada na leitura de obras com a distinta finalidade de ampliar a capacidade de interpretá-las, contemplando os conhecimentos metalinguísticos e metaliterários.

Nesse cenário, há outro aspecto a ser observado: a seleção de livros literários. Muitas escolas além de não possuir um espaço físico para catalogar e organizar seus acervos (salas de leitura ou bibliotecas), não fomentam eventos e atividades em torno de uma prática de leitura propiciadora e surpreendente. Proporcionadora, por preconizar o imaginário infantil, elegendo obras e textos conforme a faixa etária e os horizontes de interesse da criança. Surpreendente, não só em face de apresentar aos alunos ferramentas lúdicas, bem como promovê-las como motes para o desenvolvimento das aptidões criativas, comunicativas e afetivas dos estudantes.

A seleção de textos literários não pode ocorrer por mero acaso. O docente, responsável na escola por conduzir esse processo, necessita dar importância a três questões fundamentais: o cânone, a contemporaneidade dos textos e a pluralidade/diversidade de autores, gêneros e títulos. Isoladamente, essas questões não atingem a finalidade a que se propõem. Ler obras aclamadas pela crítica literária não garante especificamente despertar o gosto pela leitura; tampouco ler apenas o que for atual, ignorando o contexto histórico/cultural da língua; muito menos viabilizar diferentes textos sem um tratamento pedagógico mobilizador.

O entendimento de Cosson suscita a combinação desses três critérios no momento de eleição de uma obra literária, visto que:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que se encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não se pode apoiar na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendida, para além da simples diferença entre textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares (COSSON, 2016, pp. 35-56).

É imperativo destacar que a literatura infantil, nas últimas décadas, tem demonstrado uma produção em maior escala, com progresso em edições e reedições de livros, com um diálogo mais atuante com seus leitores e com uma diversidade de temas e estilos composicionais.

Apesar das investidas do mercado editorial com publicações *apelativas*, com uma linguagem menos desafiadora e marcada por certa onda de estereótipos e construção de valores mais conservadores, a literatura infantil de qualidade vem desencadeando uma indústria editorial influente. Ao invés de perder tempo criticando o mercado multinacional, com seus best-sellers e produtos audiovisuais infantilizados, “é preciso estabelecer circuitos de cumplicidade entre todos os setores para produzir, detectar e promover o fragmento da produção na qual estamos realmente interessados” (COLOMER, 2011, p. 5).

Com essa compreensão, a escola e o professor além de saber selecionar, planejar e executar produtivamente a vivência dos estudantes com as obras literárias, precisa buscar condições de acesso para que o aluno possa adentrar nesse *infinito das palavras*. As obras literárias, por sua vez, chegam às escolas públicas através do FNDE. Com a extinção do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, em 2014, responsável por distribuir/democratizar o acesso a livros de literatura infanto-juvenil brasileira e estrangeira, dentre outros referenciais didáticos; as instituições escolas contam atualmente com o compartilhamento de acervos literários através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017).

Esses acervos tornam-se essencialmente importantes, posto que muitas escolas não dispõem de outras ferramentas de captação de livros, tampouco contam com um número expressivo de exemplares. Evidentemente, a condição de ter livros não assegura o acesso, mas demarca um ponto de partida para que sejam realizadas atividades pedagógicas diversificadas que garantam não só o contato do aluno com a obra, mas sua curiosidade e desejo de permanecer conectado.

À vista disso, a formação de leitores literários na escola perpassa a seleção de títulos, o planejamento e a realização de trabalhos motivadores, questões imbricadas no acesso e recepção de textos. A recepção, por sua vez, começa com a proximidade entre texto e leitor, movidos pela historicidade que ambos carregam, de modo que “as possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 84).

Zilberman, baseando-se nos estudos da *Estética da Recepção*<sup>6</sup>, exprime que “cada criação literária, na sua peculiaridade, suscita reações específicas. Que não podem ser

---

<sup>6</sup> A Estética da Recepção tem sua gênese com a publicação de “A História da Literatura como Provocação ou à Teoria Literária”, texto de Hans Robert Jauss, pronunciado em aula inaugural, na Universidade de Constança, na

pacíficas, dependendo da variação do modo como o produto artístico posiciona-se diante das normas vigentes, reproduzindo-as, criticando-as, parodiando-as ou renovando-as” (ZILBMERNAN, 2001, p. 86).

Perante um retrato contemporâneo, tanto a literatura infantil quanto o seu leitor vivenciam a expansão de múltiplas formas de linguagem e de conteúdos diversificados e, por isso mesmo, mostra-se cada vez mais importante analisar como decorre a *atitude receptiva* dessas produções. A escola, cerne da educação formal, necessita empreender uma política de formação de leitores alicerçada na construção de saberes (da língua, da cultura, da sociedade) e na leitura de si mesmo (imagem pessoal/subjetiva).

Trata-se de convidar o leitor, estimulado pelo contexto da imagética e das mídias digitais, para amplificar suas impressões sensoriais e existenciais através do *fenômeno literário*, como bem ilustra o poema *Procura de Poesia*, de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 12): “Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma/ tem mil facetas sob a face neutra/ e te pergunta sem interesse pela resposta/pobre ou terrível, que lhe deres:/ trouxestes a chave”?

### 3.3 POR UMA EDUCAÇÃO POÉTICA

Em “A educação do ser poético”, o poeta Carlos Drummond de Andrade explicita algumas provocações a respeito das relações entre a escola e a manifestação da sensibilidade na formação dos alunos. A sensibilidade, nesta situação, eivada do espírito poético de conceber, imaginar e sentir o mundo. O poeta indaga: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana”? (DRUMMOND, 1974).

Os questionamentos de Drummond e sua defesa da poesia como um elemento de criatividade e humanização enunciam uma premissa para se refletir acerca da poesia em sala.

Não é cena rara perceber que o poema é utilizado em menor proporção se comparado aos gêneros em prosa. Alguns professores alegam ser difícil interpretar poemas, entender seus sentidos figurados, ler essas composições com seu respectivo ritmo e ludicidade.

Uma pesquisa desenvolvida por Pinheiro, através de oito livros didáticos do Ensino Fundamental durante as décadas de 80, 90 e primeira década dos anos 2000; sinaliza que

---

Alemanha, em 1967. Refere-se a uma teoria literária com ênfase no processo de leitura, na experiência estética e no leitor como peças essenciais para o conhecimento e interpretação de uma obra.

apesar do crescimento no número de poemas e do aparecimento de poetas contemporâneos, “[...] a abordagem se prende mais a questões formais (tipos de versos, rimas), teóricas (conceitos como eu lírico), pouco favorecendo uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto” (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Diante disso, o aluno acaba tendo impressões equivocadas em relação à poesia, acreditando ser um gênero complexo, pouco instigante e com uma única chave para a compreensão. Nos anos iniciais, sobretudo, quando esse tratamento com o poema deve priorizar a vivência da sensibilidade, engenho e fruição; o poema chega ao estudante como um instrumento formal para se aprender as classes de palavras e as regras ortográficas. Importa, em algumas situações, muito mais o estudante identificar o título, autor e gênero (no caso, poema – pela disposição em versos e estrofes) que ele se encantar com a musicalidade e diferentes significados que uma composição dessa dimensão emana.

Em face dessa problemática, vale destacar alguns pontos sobre o exercício poético em sala de aula. Em primeiro lugar, cabe apresentar a natureza da poesia infantil, pincelando um recorte nacional das produções poéticas destinadas a crianças. Depois, convém enfatizar pressupostos pedagógicos para um trabalho significativo com o poema no ambiente escolar.

Conforme Bordini (1988, p. 11):

O adjetivo *infantil*, acrescentado à poesia, portanto, é central para a discussão do assunto, de vez que, ao postular esse gênero literário como arte para um público determinado, os estereótipos referentes a esse público retornam por efeito de ricochete sobre o comportamento da produção poética, podendo privá-la de sua especificidade artística. Impensável sem a criança como destinatário, a poesia infantil precisa, apesar do paradoxo, esquecer-se de seu alvo para agenciar o efeito poético que deverá provocar, caso não deseje trair um público confiante e incapaz de defender-se de contrafações.

A poesia infantil, desta forma, é arte e manifestação da linguagem, não um gênero inferior por mirar no público infantil, afinal de contas livros como “Ou isto ou aquilo” e “A arca de Noé” encantam tanto crianças como adultos pelo banho de fantasia, ritmo e literariedade. O que diferencia esse gênero literário daquele indicado aos adultos encontra-se “pelo fato de que seus recebedores estão em processo de desenvolvimento, tanto físico como mental, [...] a instauração e a alteração dos padrões mentais são constantes, o que faculta ao criador dessa poesia uma maior latitude de experimentação” (BORDINI, 2009, p. 143).

No Brasil, a produção poética infantil surgiu no início do século XX, com as publicações “Poesias infantis” (1904), de Olavo Bilac e “Alma infantil” (1912), de Francisca Júlia. Estas obras retratavam a estética parnasiana, preocupadas em contribuir para a formação cidadã de um sujeito dotado de bons sentimentos. O caráter utilitário-pedagógico encontra-se, por exemplo, no conhecido poema “A Boneca”, escrito por Olavo Bilac (2001, p. 38):

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 estroçalhada,  
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...

Como se observa no poema, há um efeito moralizante, uma espécie de *lição* por conta do comportamento inadequado das duas meninas, o que acaba gerando um sentimento de pena/compaixão pela boneca: “Quem mais sofria (coitada!)/era a boneca.”, ao mesmo instante em que provoca uma sensação de repulsa/raiva pela atitude inconsequente das duas crianças.

Durante as primeiras décadas do século XX, em conformidade com Coelho, firmavam-se os denominados *clichês poéticos* ou lugares-comuns, a citar: a linguagem das “boas maneiras”; a linguagem dos diminutivos e exclamações; a simbologia da infância como “idade de ouro”; ou a descrição estereotipadas de imagens, tais como “nosso céu primaveril”, “os raios dourados de sol”, “a linda rosa”, etc. Nessa mesma época, na escola, os alunos tinham que decorar poemas e recitá-los em sala ou em datas comemorativas, tolhendo a espontaneidade e o entusiasmo do sentir/dizer poesia como uma expressão pessoal e subjetiva.

Essa vertente resulta da concepção de criança como um *adulto em miniatura*, que precisava apreender todos os valores e costumes pátrios, fraternais e de obediência. Em consequência, os poemas resumiam-se a brincadeiras lúdicas, cantigas folclóricas, formas pueris, atribuindo à literatura infantil a ideia de um *gênero menor*.

A partir da década de 40, com a produção “O menino poeta” (1943), de Henriqueta Lisboa e das décadas seguintes com a publicação das obras “A televisão da bicharada” (1962), de Sindônio Muralha e os célebres: “Ou isto ou aquilo” (1964), de Cecília Meireles e “A arca de Noé” (1974), de Vinicius de Moraes; a poesia infantil inaugura outra cadência, levando o leitor a experimentar novas formas do jogo poético, descortinando o espírito livre e criador. No poema “Consciência”, Henriqueta Lisboa (2008, p. 25) rompe com a ideia de submissão da criança ao mundo adulto, com os seguintes versos:

Hoje completei sete anos.  
Mamãe disse que já tenho consciência.  
Disse que se eu pregar mentira,  
não for domingo à missa por preguiça,  
ou bater no irmãozinho pequenino,  
eu faço pecado.

Fazer pecado é feio.  
Não quero fazer, juro.  
Mas se eu quiser, eu faço.

No decorrer das décadas de 80 aos anos 2000, a produção poética para crianças alcança seu apogeu ao evocar uma diversidade de formas, temas e ritmos, ressaltando (re)leitura do mundo e o caminho da autodescoberta. São publicações marcantes desse período: “Olha o bicho” (1989) – José Paulo Paes; “33 ciberpoemas e uma fábula virtual” (1996) – Sérgio Capparelli; “Receita de olhar” (1998) – Roseana Murray; “O fazedor de amanhecer” (2001) – Manoel de Barros, dentre outros.

Com essa expansão, caracterizada pelo lúdico e expressivo da linguagem, a poesia infantil contemporânea encontra-se cada vez mais em sintonia com o seu público, investindo na poesia lírica, lúdica, musical e visual (CUNHA, 2012). Com um mercado editorial, ainda que não ideal, mas expressivo; vê a circulação de obras como “Jardim de menino poeta” (haicais retratando a natureza e episódios cotidianos) – Maria Valéria Rezende; “Piolho na Rapunzel e outros bichos em versos” (reunião de poemas divertidos sobre animais) – Leo Cunha e “Dia brinquedo”, de Fernando Paixão e ilustrado por Suppa, que brinca com a

distribuição de palavras e desenhos na página, propondo ao leitor estabelecer conexões e a construir significados:

**Figura 7 – Dois trapezistas no ar**



**Fonte:** Paixão (2009, p. 13).

Assim, desenhado um breve panorama da poesia infantil, como esse gênero pode ser explorado em sala de aula com vistas ao desenvolvimento das capacidades de fruição, senso estético e potencial imaginativo? Quais são as premissas fundamentais para que o tratamento do texto poético no espaço escolar propicie o gosto pela leitura? O que cabe à escola e a professor nessa abordagem?

Em relação a essas questões, Pinheiro salienta algumas condições indispensáveis para o trabalho com a poesia em sala de aula. A primeira condição reporta-se ao professor na qualidade de leitor, capaz de mover conhecimentos acerca da linguagem poética, expondo conforme sua experiência: autores, obras, temas, estilos. Isto não significa que o professor tenha que ser um catedrático no assunto, mas que se for selecionar ou ler um poema para a turma “que o conheça bem, que o tenha lido várias vezes antes, que o tenha sentido, percebido, saboreado. Para que passe a emoção verdadeira, o ritmo e a cadência pedidos [...]” (ABRAMOVICH, 1994, p. 95).

A segunda condição, elencada por Pinheiro, ocupa-se de sempre existir uma pesquisa sobre os interesses dos estudantes, com o intuito de:

[...] observar o que é mais recorrente e fazer uma pesquisa pessoal de textos que possam atender àquele universo apontado na pesquisa. [...] Há muitas experiências que a criança e o adolescente não viveram, não conhecem e, portanto, não poderão sugerir. Nessa perspectiva, devemos levar textos aos nossos alunos que poderão integrar seu universo de leitura. Não é aconselhável ficar apenas nos temas que foram sugeridos por eles. Às vezes, temas “pesados” – como a guerra, a violência – possibilitam experiências riquíssimas: discussão, apreensão de imagens, ritmos, causas e consequências da guerra etc. (PINHEIRO, 2018, p. 23)

A terceira condição relaciona-se a criar um espaço convidativo para abordar a poesia, podendo fazer leituras no pátio da escola, colocar uma música instrumental e/ou dispor de murais onde os discentes possam colocar seus poemas favoritos e tê-los em mão na hora que desejar ler. A grande questão é que essas ferramentas não devem ser impulsionadas somente em ocasiões avulsas, mas durante todo o período escolar, buscando estimular o leitor a ter uma relação mais profícua com o texto poético. Coelho, aliás, menciona que a escola pode alternar entre estudos programados (sala de aula, biblioteca para pesquisa) e atividades livres (oficina de palavras, leitura deleite, espaço de experimentação).

Quanto à escola, segundo Pinheiro, esta precisa organizar e manter a biblioteca como um ambiente vivo e acolhedor, não meramente um espaço para depositar acervos. A biblioteca deve possibilitar ao aluno um “contato corporal” com os livros, alargando visões, descobrindo outros escritos, dentre outras funções. Além das bibliotecas, algumas escolas também necessitam organizar suas salas de leitura com uma atmosfera instigante e envolvente, desde o mobiliário aos objetos de decoração, fomentando no discente a vontade de ler, compartilhar e aprender.

Para criar um ambiente favorável à recepção de poemas, é importante também preparar “espaços com cenários que deem vazão para o imaginário como um jardim de versos, uma floresta ou uma nave. O trabalho preparatório do ambiente pode incluir a colagem de cópias coloridas das capas dos livros do acervo pelas paredes para criar expectativa em torno do acervo” (DELÁCIO, 2014, p. 17)

Sugestões desse tipo podem ser usadas na pré-leitura, a fim de levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da obra, explorando a arte da capa, instigando a percepção e o reconhecimento de hipóteses. Partindo do pressuposto que *todo dia é dia de poesia*, Delácio expõe outras possibilidades de utilização dos textos em verso na escola: (i) o

professor lê para os alunos com entonação, ritmo e emoção; (ii) leitura silenciosa e leitura oral, para que os estudantes percebam a materialidade do poema e a criação dos efeitos de sentido; (iii) antologias poéticas, estratégia também posta por Pinheiro, que consiste em reunir diferentes poemas e situações de leitura (auditiva, rítmica, visual, musicalizada, etc) e (iv) poesia na internet, intencionando enriquecer o repertório poético dos alunos por meio de outros suportes textuais (vídeo, poemas animados, entrevistas com autores, etc).

Pensando nisso, Souza (2012) propõe três etapas para o tratamento do texto poético em sala de aula, que são:

a) *Percepção*: Cabem nessa etapa atividades que despertem os alunos sensorialmente para a leitura/audição de poemas. Podem ser atividades relativas ao movimento do corpo no espaço, à descoberta dos sons de sons ou à apreciação de imagens. b) *Discussão*: Nesta outra etapa são utilizadas [...] discussões e/ou atividades que proporcionem aos alunos o máximo de leituras possíveis dos textos trabalhados. Durante a discussão, pode se observar a estrutura fonológica, as repetições rítmicas e a musicalidade dos poemas lidos e ouvidos. c) *Criação*: Esta etapa constitui-se de momentos em que os alunos expressam suas aprendizagens, por meio de produção própria, quase sempre em versos. [...] sugere-se a audição de músicas instrumentais [...] O momento de criação não deve ter caráter de formar poetas, mas de proporcionar aos alunos a experimentação do fazer poético (SOUZA, 2012, p. 85-86).

Em suma, compreende-se que o trabalho com poesia nos anos iniciais deve estar centrado nas singularidades do gênero, por meio de leitura fruitiva e inspiradora, que acione os processos cognitivos e emotivos, que não perca de vista o deleitamento com o mundo das palavras. Deste modo, abordar o poema na ambiência escolar dialoga com a perspectiva do jogo e da leitura estética, que atrela ao próprio poema a ideia de “brinquedo”, a ser utilizado de diferentes maneiras mediante uma ação lúdica e cativante. Desfrutando dessa dimensão gratuita, “a leitura estética se estabelece como um espaço para o novo, além de privilegiar a liberdade na interação” (GEBARA, 2012, p. 30).

Advogar por uma educação poética consiste em promover “o construto da sensibilidade leitora e, em se tratando do ensino de poesia destinado à infância, haverá de privilegiar o lúdico, o *nonsense*, os despropósitos e as peraltagens com as palavras [...] referentes tanto aos poemas tanto de origem escrita quanto de origem oral” (DEBUS; BAZZO; BORTOLLOTO, 2018, p. 10-11).

A experiência poética, portanto, representa um mergulho de inventividade, de manifestações linguísticas e emocionais capazes de acender no leitor em seus primeiros

percursos o gosto da descoberta, do transcender e transgredir além de uma “verdade” imposta, pois ler poesia é sentir a liberdade em cada verso, em cada imagem. Leitores perceptivos, críticos e afetivos, eis o chamado do texto poético.

#### 4 FAZENDO O VERBO PEGAR DELÍRIO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, Paulo. In: **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 2018, p. 40).

Neste capítulo, discorreremos sobre os resultados obtidos mediante a execução das cinco vivências poéticas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da zona rural do município de Cajazeiras – PB. Os dados dessa pesquisa, outrora mencionados, são resultantes da observação participante, do diário de campo e dos materiais levantados na intervenção. Esses elementos foram analisados com base na classificação de Oliveira (2016), a citar: as categorias teóricas, as categorias empíricas e as unidades de análise.

Assim, nos deteremos agora às unidades de análise, respectivas às seguintes categorias empíricas: “Do planejamento à ação do texto literário” destacaram-se as unidades: *Caça ao poema* (mediação de leitura) e *Ou isto ou aquilo* (seleção e emprego das obras literárias do PNBE/201); “Da recepção dos poemas” sobressaiu a unidade: “Os poemas nos fazer dançar” (os efeitos das leituras de poemas) e “Das criações poéticas” resultaram as unidades: *O menino e a lua* (análise das criações poéticas) e *Nossa infância de pés descalços* (imagens do campo acordadas nos textos dos alunos).

Cumprе salientar que essas unidades foram analisadas à luz da teoria, focalizando as experiências mais marcantes a favor de responder os objetivos específicos dessa pesquisa. A poesia no trabalho de seleção de títulos na mediação, nas atividades de interpretação, nos exercícios de metalinguagem, nos quais alunos/crianças falam da infância mobilizaram as premissas fundamentais para a apreciação dos dados.

##### 4.1 DO PLANEJAMENTO À AÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

- **Caça ao poema**

A mediação de leitura ocorreu durante todo o processo da intervenção, posto que trabalhar com o texto literário nos anos iniciais demanda uma série de estratégias, que vão

desde acionar os conhecimentos prévios dos alunos até buscar incentivá-los ao gosto pela leitura.

Em vista disso, nossa proposta de intervenção foi elaborada previamente, conforme as os parâmetros do Mestrado Profissional em Letras e aplicada na turma onde o pesquisador atua como professor de Língua Portuguesa. De posse disso, ponderamos também no planejamento e na execução de nossas vivências que “o plano de trabalho deve ser flexível o suficiente para modificar-se em virtude da situação pedagógica que envolve relações entre o conhecimento e a prática, cuja inter-relações desses dois ângulos demanda o efetivo planejamento do trabalho pedagógico” (SAMPAIO, 2005, p. 243).

As ações desenvolvidas na intervenção partiram de um processo de mediação de leitura, cujo mediador desempenha um papel fundamental: o de estreitar relações entre o sujeito leitor e o universo dos livros, sendo ponte para a expansão dos espaços culturais. O mediador, ou “iniciador”, como denota Petit (2009, p. 175) consiste naquele “que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro, [...] que dá a oportunidades de fazer descobertas, possibilitando nos acervos e oferecendo conselhos eventuais”.

Atentando-se a isso e compreendendo que nossas atividades seriam lançadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, procuramos dinamizar esse processo no intuito de proporcionar a criança/leitor outra vivência com o texto poético, acima de quaisquer visões relacionadas ao poema somente em seus aspectos estruturais e classificatórios.

Nessa premissa, desenvolvemos estratégias, como o jogo “Caça ao Poema”, cuja finalidade concentrou-se em apresentar aos alunos o gênero literário que seria abordado nas vivências, realizando uma sondagem dos que eles já sabiam a respeito. Distribuimos as charadas do jogo em diferentes espaços da escola e o resultado foi a empolgação dos estudantes no fazer dessa ação.

Enfatizando a realidade da turma, empregamos cinco charadas, a saber:

“Caça ao Poema”

Olá. Obrigado por vocês estarem aqui! Vamos começar nosso jogo?

Caçando o poema...

Pista nº 1 – Para encontrar o poema, vocês precisam achar primeiro o livro onde o poema mora. Para saber a pista inicial de onde está o livro, busquem na parte da escola que tem caldeirões, pratos, colheres, copos e que serve uma sopa de legumes e carne bem gostosa.

Muito bem! Vocês encontram a Pista nº 2.

Pista nº 2 – Para encontrar o livro com o tal poema, vocês devem procurar a Pista nº 3 pregada na parte de uma espécie que dá sombra e que precisa de

chuva e sol para sobreviver. Esta espécie não é qualquer uma, é aquela que vocês adoram sentar perto dela na hora do recreio.

Isso! Como vocês são espertos!

Pista nº 3 – Vocês, enfim, chegaram à pista que dirá onde está o livro com o poema. Para encontrem o livro, basta procurar em qual parte da escola tem um grande objeto com formato retangular e com uma rede nas costas, que toda vida que alguém chuta e a bola entra na rede, alguém grita gol.

Parabéns! Vocês encontraram o livro!

Pista nº 4 - Agora já para saber qual é o poema, vocês vão precisar ler atentamente a Pista nº 5. E a Pista nº 5 está naquele lugar onde todo mundo adora ficar, para descobrir o mundo através das páginas, para viajar no universo das palavras. Estamos falando da...

[...] Biblioteca! EITA POVO ARRETADO!

Pista nº 5 – Vocês gostaram do livro? Pois bem, leiam seus poemas juntos, o livro pode ir passando de mão em mão, até descobrirem o tal poema que tem no título o nome de um animal aquático muito temido, mas que no poema ele ainda é criança.

Com essa estratégia de mediação de leitura, os alunos se envolveram com muita curiosidade e agilidade perante as pistas difundidas no jogo, conversando entre si, correndo pela escola, mostrando vontade de participar e ler as charadas. Descrevemos uma dessas passagens no nosso Diário de Campo:

*No decorrer dessa brincadeira, estive presente em todos os instantes, dando o suporte necessário, relendo as pistas para que toda a turma tivesse compreensão, ajudando-os a refletir, como na pista número 4, organizando-os para que todos tivessem acesso e pudessem participar. No retorno à classe, fizemos uma roda de leitura e li, mais uma vez, a pista número 5 para que eles interpretassem qual era esse animal aquático, dei ênfase ao fato dele ainda ser criança. Começamos a roda de leitura e o livro foi passando de mão em mão, cada aluno lia um poema e fazia um comentário, até que um aluno descobriu a charada ao ler o poema intitulado “Filhote de tubarão”. Explorei com a classe o poema, apreciando o jogo poético entre as palavras com o diminutivo e com o aumentativo e os efeitos que elas causavam para o sentido do texto (Diário de Campo, 11 de Abril).*

Disso, notamos que a mediação de leitura trouxe a presença importante do professor-mediador, o qual moveu artifícios diferenciados para que os alunos tivessem uma experiência positiva com a leitura, o fato de ler e reler os enunciados para aclarar possíveis dúvidas, a organização da sala em roda de conversa para facilitar a interação e a leitura, a exploração de algumas palavras do texto com o propósito que estudantes entendessem os significados são exemplos dessa intervenção.

Cientes disso, podemos dizer que nosso trabalho de mediação dialogou com as ideias ressaltadas por Barbosa e Barbosa (2013, p. 11): “O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído, se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê”. Quer dizer, no desenvolvimento da leitura do aluno, a intervenção do professor deve ser uma via de acesso entre os universos do sujeito (leitor) e do objeto (livro), sendo que neste intercâmbio poderão surgir outros diálogos entre os próprios sujeitos e o impulsionar de novos objetos. (COELHO, 2000).

Pensando em ações que propiciassem o convívio do aluno com obras literárias, outra estratégia de mediação de leitura que viabilizamos foi a *sacola poética*, um recurso entregue no primeiro dia da intervenção, para que os estudantes pudessem fazer empréstimos de livros e realizar essas apreciações em casa. No transcorrer da semana, eles comentavam sobre as obras escolhidas e liam, geralmente, os poemas que mais lhes marcaram. Como a sala de leitura da escola não tem seções organizadas por gênero e como não há um controle da entrada e saída de livros, reunimos os textos em versos em um espaço de leitura na própria sala de aula. Fornecemos aos alunos outras leituras literárias, além das disponibilizadas pelo PNBE/2014, no intento de elevar seu repertório de poemas e facilitar a apreensão do gênero.

**Figura 8** – Caixa de leitura



Fonte: O pesquisador (2019).

Sobre os livros escolhidos e a quantidade de empréstimos pelos 14 (quatorze) alunos, ao longo do mês de março e abril de 2019, tivemos este desfecho:

**Quadro 5** – Obras literárias escolhidas pelos alunos e quantidade de empréstimos

Obras literárias escolhidas pelos alunos	Quantidade de empréstimos
1. Sem pé nem cabeça – Elias José	05
2. O bode e a onça – José Santos	08
3. O saco – Ivan e Marcello	04
4. Uxa, ora fada, ora bruxa – Sylvia Orthof	04
5. Mas por quê? A história de Elvis – Peter Schössow	08
6. Cadê o juízo do menino? – Tino Freitas	03
7. Terra costurada com água – Lúcia Hiratsuka	05
8. Bichionário – Nílson José Machado	06
9. História da ressurreição do papagaio – Eduardo Galeano	02
10. O tatu balão – Sônia Barros	04
11. Dorme, menino, dorme – Laura Herrera	04
12. Abecedário Hilário – Nani	03
13. Lino – André Neves	05
15. Dentro deste livro moram dois crocodilos – Claudia S.	02
16. Viagem de um pãozinho – Sérgio Meurer	04
17. Abraão e as frutas – Luciana V. P. de Mendonça	02
18. Caminho da Poesia – Global Editora	01
19. O livro das adivinhas – António Mota	02
20. Pantufa de Cachorrinho – Jorge Luján, Isol	03
22. Poesia das crianças – Ana Maria Machado (org)	01

**Fonte:** O pesquisador (2019).

Constatamos a relevância dessa ferramenta como incentivo à leitura do texto poético, contudo, disponibilizar diferentes livros às crianças não garante a efetivação do ato de ler de forma significativa. Situamos, então, a *sacola poética* como um dos pontos de partida para a interlocução entre a criança/leitor e a imersão no mundo poético, dando liberdade a esse estudante eleger suas leituras e viajar pelo mundo da palavra através de suas próprias percepções e entendimentos. A esse respeito, Torres e Sampaio (2015, p. 43) asseveram que o ato de ler designa “um exercício solitário e, logo, implica negociação de sentidos entre autor,

leitor e sociedade em que estão inseridos. O sentido do texto se completa, assim, como ato de leitura, no qual deve ocorrer um compartilhamento de ideias”.

Pautando-se, nestas reflexões, nos espaços da intervenção procuramos potencializar os saberes dos alunos, o que Vygotsky postula como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Este conceito vygotskyano, plasmado na Teoria Sócio-histórico-cultural (TSHC), evidencia a mediação como um instrumento fundamental para aproximar aquilo que o aluno já sabe (Zona de Desenvolvimento Real) e aquilo que ele pode aprender (Zona de Desenvolvimento Potencial). Vygotsky (1991, p. 97) explica que “partindo que sabe fazer sozinho, o indivíduo com a mediação de alguém mais experiente poderá realizar tarefas mais avançadas”.

Assim, no transcorrer da Vivência 1, após os estudantes decifrarem todos os enigmas e descobrirem o poema (*Caça ao Poema*), o que se fez inicialmente em seus aspectos semânticos, operamos tal mediação de leitura:

*Em seguida, fiz uma sondagem inicial com a turma a respeito do gênero literário poema, lhes perguntando o que eles entendiam sobre o gênero, o que mais lhes chamavam atenção na escrita poética, etc. Quando perguntei se já tinham lido poemas, responderam afirmativamente, mas quando indaguei se lembravam de algum poema, não souberam responder. Quando questionei “como vocês sabem que é um poema”?, um aluno disse “porque tem rimas”, com base nisto, trouxe outra questão: “além das rimas, o que mais tem um poema?”, uma aluna replicou: “estrofes”. Nesta discussão, um aluno falou que a “poesia é um jeito diferente de dizer as coisas, coisas tristes e coisas alegres”. Mediante as perguntas e as reflexões que fui propondo, a turma entendeu que o “poema é uma forma de brincar com as palavras” (Diário de Campo, 11 de Abril).*

Viu-se que, a cada questionamento feito aos alunos, eles foram expandindo suas noções acerca do texto poético, tanto, que chegaram a entender o poema como “uma forma de brincar com as palavras”, concepção anteriormente atrelada simplesmente em face de ser uma composição com a demarcação de rimas. Vislumbrando esse poder da mediação Petit (2009, p. 183) nos fala que o “iniciador ao livro desempenha um papel chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo relevar esse desejo”.

- **Ou isto ou aquilo**

Sabendo da relevância do PNBE como um recurso para formação de leitores nas escolas públicas de todo o país, utilizamos nas vivências poéticas alguns títulos do acervo

literário 2014, destinado às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, também empregamos algumas das sugestões metodológicas propostas pelo *PNBE na Escola: literatura fora da caixa*, um guia que acompanha as obras literárias, com a finalidade de auxiliar o professor na tarefa de mediação de leitura.

Percorremos o objetivo maior do nosso estudo (incentivo à formação de leitores), compreendendo que não basta apenas disponibilizar livros para os alunos, sem que esses tenham seus campos de conhecimento alargados pela experiência intelectual e estética corroborada pelo ato de ler. Logo, a intervenção do professor mostra-se essencial, pois através do planejamento e execução de metodologias dinâmicas e instigantes, o aluno pode ampliar suas possibilidades de leitura e desenvolver, dentre outras, sua competência linguística.

As obras literárias, selecionadas conforme critérios pré-estabelecidos em torno do gênero textual e do repertório das crianças, foram usadas na intervenção desta forma:

**Quadro 6** – Títulos utilizados nas vivências

<b>Vivências</b>	<b>TÍTULOS UTILIZADOS</b>
Vivência 1 – <i>Um convite à poesia</i>	Trinca-trova – Ciça
Vivência 2 – <i>A poesia tem tudo a ver com tudo</i>	Pequeno dicionário de palavras ao vento – Adriana Falcão
Vivência 3 – <i>O poeta é um ente que lambe as palavras e depois se alucina</i>	111 poemas para crianças – Sérgio Caparrelli Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade – Adriana Calcahotto Chapeuzinho Amarelo – Chico Buarque
Vivência 4 – <i>A poesia é brincar com as palavras</i>	111 poemas para crianças – Sérgio Caparrelli Ou Isto ou Aquilo – Cecília Meireles Trinca-trova – Ciça
Vivência 5 – <i>Poesia é voar fora da asa</i>	Ou Isto ou Aquilo – Cecília Meireles

**Fonte:** O pesquisador (2019).

Por meio dos livros acima explanados, organizamos parte das atividades de leitura da intervenção, ora selecionando poemas específicos das obras, como foi o caso de “Filhote de tubarão” e “Quem cochicha, o rabo espicha” presente em *Trinca-trovas*, de Ciça; ora explorando a obra literária integralmente, a exemplo de *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque.

Dentre as principais questões suscitadas pela utilização do acervo literário do PNBE em sala de aula, quatro nos chamaram atenção. A primeira ocorreu no planejamento da

Vivência 2, particularmente na elaboração das propostas para motivar os alunos à produção do primeiro poema. Entendemos que abordar o *verbete poético* serviria como meio pertinente para aproximar o aluno do universo poético, repleto de tantos significados e invenções. Logo, elegemos umas passagens da obra *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, de Adriana Falcão, a ilustrar:

**Figura 9** – Verbetes poéticos no Livro Didático

**LER**      **verbete poético**

Leia abaixo algumas definições de verbetes.

**Aquário** – prisão de peixe que tem como desculpa ser vitrine.

**Artista** – espécie de gente que nunca vai deixar de ser criança.

**Aplauso** – quando as mãos não necessitam de boca para dizer “gostei”.

**Baderna** – aquilo que a casa vira quando a mãe sai um minutinho.

**Briga** – desavença de opiniões emitida por bocas, mãos, pés, cinzeiros, ou tudo que estiver por perto.

**Bu** – palavra que, seguida de exclamação e gritada de preferência no escuro, é capaz de causar um susto.

**Calendário** – onde moram os dias.

**Carnaval** – oportunidade praticamente obrigatória de ser feliz com data marcada.

**Carinho** – presente enviado pelo coração cujo portador pode ser mão, boca, gesto ou palavra.

**Defeito** – cada pedacinho que falta para se atingir a perfeição.

**Dengo** – vontade súbita de ter uma avó por perto.

**Desculpa** – palavra que pretende ser um beijo.

**Educação** – português, matemática, ciências, geografia, história e, principalmente, gentileza.

**Escuridão** – o resto da noite, se alguém recortar as estrelas.

**Euforia** – vontade de gritar que não depende de gol.



Ilustração digital: Luciano Tasso

ADRIANA FALCÃO. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011. (Verbetes selecionados.)

Nesta situação, observamos, a princípio, que um dos títulos do PNBE/2014 também compunha uma das seções do capítulo “No mundo dos dicionários”, do Livro Didático (LD) do 4º de Língua Portuguesa, Geografia e História (Coleção Campo Aberto, 2014), o que mostra um olhar atento de seus autores para as possibilidades de leitura/interpretação de uma das obras do acervo literário dos anos iniciais, isso sem mencionar a qualidade e o tratamento do texto de Adriana Falcão em um livro indicado somente às escolas de zona rural, que tantas vezes “recebiam” LD com conteúdos ultrapassados e distantes da realidade do aluno. Ademais, observamos também que livro *Pequeno dicionário de palavras ao vento* figura uma das obras da Categoria 4 – Educação de Jovens e Adultos (Acervo 1), do Programa Nacional Biblioteca na Escola (2014).

Depreende-se disso que, embora o livro destacado dirija-se ao público da EJA, isso não impede que ele seja apreciado pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em virtude de sua natureza poética, da construção divertida e criativa das acepções das palavras, que lembra em algum ponto os abecedários infantis, tal qual o *Batalhão das Letras*, de Mario Quintana e, mais recente, *ABC da Água*, de Selma Maria. Além disso, é imprescindível que o professor estabelece as pontes necessárias para que o aluno interaja com o texto. Contudo, não generalizamos esse deslocamento de um acervo de um determinado segmento para outro, por saber que o PNBE dispõe de critérios notáveis para amparar a escolha das obras, um deles é a adequação temática, pelo qual:

As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses das crianças da educação infantil, do Ensino Fundamental e de jovens, adultos e idosos da EJA. Entre suas características, serão 21 observados a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público-alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo dos diferentes públicos e a exploração artística dos temas.

Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem.

Na composição dos acervos serão considerados, além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira (BRASIL, 2012).

A segunda questão levantada pelo uso do PNBE sucedeu-se na Vivência 3, enquanto propúnhamos aos alunos a leitura de poemas diversificados, interpretamos o seguinte poema visual de Sérgio Capparelli:

**Figura 10** – Poema “Um ovo”, de Sérgio Capparelli



**Fonte:** Capparelli (2003, p. 117).

Com efeito, a composição de Sérgio Capparelli inquietou a turma a ler e a pensar em novas formas de construção do texto poético, não habituais como aquelas “conhecidas” estruturas dispostas em versos e estrofes. O reconfigurar, ante o poema “Um ovo”, forneceu aos alunos outros arranjos e leituras, os quais exigiam deles uma maneira de interpretar e associar as partes do texto, fato que eles não estavam acostumados.

Apesar do espanto no primeiro instante, os alunos foram se familiarizando com a dinâmica do poema, associando, antes mesmo de ver no canto inferior da imagem o complemento “de páscoa”, que se reportava a um ovo de páscoa, possivelmente pela imagem. Do mesmo modo, perceberam “no centro da composição as formas que as letras O, V e O estavam e que, independentes de onde se encontravam (horizontalmente ou verticalmente),

*formavam a palavra ovo. Explorei com eles a ideia do “de novo ovo”, como a páscoa que ocorre todos os anos” (Diário de campo, 12 de Abril).*

Notamos que o descortinar do pensamento da criança, em relação ao poema visual adotado, articula-se com o posicionamento de Andréa Kluge Pereira, em uma das publicações do PNBE, justamente voltada à prática pedagógica do professor como agente de leitura. Pereira (2009, p. 35) expõe que:

Essa forma de poesia é chamada de poesia concreta. Seu refinamento é a poesia visual, no qual o verso é quase totalmente inexistente e, em alguns casos, a própria palavra é dispensável. As poesias concretas e visual proporcionam experiências de sentido riquíssimas, que devem ser exploradas. Então, por que não aproveitar esses recursos iconográficos para proporcionar mais um contato com a multiplicidade de interpretações decorrentes da subjetividade da produção artística?

Assim, a quarta questão apreendida deve-se ao uso não só do acervo literário do PNBE, mas também do material de apoio ao professor, empregado em algumas de nossas propostas. Falamos das orientações existentes nas obras: *PNBE na escola: literatura fora da caixa (guia 2)*, organizada por Soares e Paiva (2014) e a coletânea “*Por uma política de formação de leitores*”, subdividida em três documentos: *Biblioteca na escola* (PEREIRA, 2009), *Dicionários em sala de aula* (RANGEL, 2009) e *Por uma política de formação de leitores* (BERENBLUM; PAIVA, 2009) – dos quais recorreremos ao primeiro e último documentos.

Com os direcionamentos do capítulo “TEXTOS EM VERSO – Poema, Quadra, Parlenda, Cantiga, Trava-Língua, Adivinha”, de Célia Regina Delácio (2019), presente no guia 2 - literatura fora da caixa, desenvolvemos algumas das propostas da Vivência 3, especialmente encaminhadas às leituras diversificadas cercado o poema (a começar pela leitura realizada pelo professor em voz alta, passando pela leitura musical e *performance* poética). Com o estudo das publicações *Biblioteca na escola* e *Por uma política de formação de leitores*, concebemos um panorama sucinto das ações do Ministério da Educação no campo da leitura, do livro e da biblioteca escolar, o que inclui as pesquisas e avaliações sobre o PNBE; bem como refletimos sobre as atividades de leitura na escola, no intento de dinamizar esse processo mediante o acervo literário disponível nas bibliotecas escolares.

E, por último, como quarta questão sublinhada pelo tratamento do PNBE em sala de aula, trazemos uma ponderação ao uso restrito de um único acervo literário desse programa. Durante a sistematização e preparação de atividades da Vivência 3, planejamos, *a priori*, a

leitura musical do poema “A casa”, de Vinicius Moraes, um dos textos da Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade”, organizada por Adriana Calcanhotto. Ocorre que, antes de exibir o poema à turma, tomamos conhecimento que os alunos já sabiam “decorada” aquela composição, em decorrência de ter sido cantada recorrentemente nos projetos de leitura da escola. Verificando esse desinteresse da classe, optamos em apresentar a leitura audiovisual do poema “A galinha d’angola”, também de autoria de Vinicius de Moraes na obra *A arca de Noé*, desta vez cantado por Ivete Sangalo e produção de vídeo pela Sony Music (2013).

Refletimos, a partir disso, que o professor precisa, primordialmente, ser um leitor literário: aquele que vai tateando e entrelaçando-se nas artimanhas do texto sem uma obrigação inicialmente clara de visualizar fins pedagógicos. “Somente após ter lido a obra e sentido o que ela pode oferecer é que o professor planejar sua atuação no momento da atividade de leitura” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). Através dessa condição, é possível elucubrar que docente pode proporcionar aos alunos uma vivência com a leitura, simultaneamente, como “uma experiência de libertação (“desengaja-se” da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário) (JOUVE, 2002, p. 107).

#### 4.2 DA RECEPÇÃO DOS POEMAS

- *Os poemas nos fazem dançar*

Entendendo a leitura de poesia como uma experiência que evoca sensações e manifestações de sentidos, esta seção pretende analisar a receptividade dos alunos aos poemas e os efeitos provocados. No transcorrer das vivências poéticas, foram empreendidas diferentes atividades de leitura, enfocando o que Colomer (2007, p. 124) descreve “*como espaços de leitura necessários para a educação literária*”, articulados em “ler sozinho”; “ler com os outros” e “ler, expandir e conectar”.

Um primeiro episódio marcante ocorreu na terceira vivência, enquanto socializávamos a leitura do poema “Infantil”, de Manoel de Barros. Como o poema ressaltava as imagens do menino e da onça, os alunos logo lembravam outras histórias envolvendo esse animal. De início, relataram que conheciam a onça do zoológico ou que já tinham avistado uma na “terra dos seus avós”, mas fixaram mesmo na seguinte narrativa:

A1<sup>7</sup>: *O lenhador estava na floresta, aí viu uma onça e a onça tinha caído numa armadilha, aí ela “tava” prometendo para o caçador que se ele soltasse a onça... aí ela jurou por todas suas pintas...*

*Professor: Pintas?*

A2: *É, ela era vermelha com preto.*

*Professor: Aí o que foi que aconteceu no final?*

A12: *Aí ela pegou e comeu ele...*

*(Aluno interrompe)*

A1: *Não, ela...*

A2: *O tatu...*

*(Aluno interrompe)*

A8: *Ela saiu da armadilha e voltou de novo.*

*(Aluno interrompe)*

A2: *Foi não, o tatu pediu que ela amostrasse de novo como ela “tava” na armadilha, aí ela caiu...*

A narrativa a qual a turma reportou-se é a obra “A esperteza do Tatu”, conto de artimanha de Roseane Pamplona. A participação demonstrada e o interesse em (re)contar a história ao modo de cada estudante salientam o quanto a leitura de um texto literário suscita outras leituras, constituídas por um *viés dialógico* em que o sujeito, apropriando-se de outros *enunciados*, seja por alteridade ou por assimilação, constrói o seu *discurso* (BAKHTIN, 2011). Ao passo em que os alunos compartilham suas versões da narrativa “torna-se possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e o obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora [...]” (COLOMER, 2007, p. 143).

Um segundo episódio que se sobressaiu foi na leitura do poema “Biografia”, de Mario Quintana (2014, p. 55), composição de três versos que diz: “Entre o olhar suspeito da tia/ E o olhar confiante do cão/ O menino inventa poesia...”. Depois de uma discussão sobre o texto, imaginando o que seria “inventar poesia”, um aluno respondeu:

A12: *É falar sobre as coisas... com palavras e rimas.*

Durante outras vivências, esse mesmo aluno insistiu na ideia de que para ser poesia a presença da rima constituía um recurso obrigatório. Em sua concepção, por exemplo, os poemas presentes no livro “Trinca-Trova”, de Ciça, aludiam composições poéticas por possuírem *rimas*. Essa visão de poesia é frequente entre os estudantes, pois o tratamento dado ao texto poético, em determinados casos, não tem uma pretensão maior de apresentar o poema

---

<sup>7</sup> Em preservação aos nomes dos participantes da pesquisa, optamos chamá-los de *Alunos* com o seu número correspondente por ordem alfabética, ficando a abreviação de: A1, A2, etc.

em sua singularidade expressiva e percepção sensorial, imperando os exercícios de memorização de formas (estrofes, versos, sonetos, rimas) e atividades leitoras reprodutivas e repetitivas.

Impossível esquecer, em outra vivência, o semblante de *descontentamento* dos alunos ao anunciarmos que iríamos trabalhar com o poema “A Casa”, de Vinicius de Moraes. A questão não era o poema propriamente, mas sua permanência constante nos projetos de leitura da escola, seguido das mesmas atividades (identificar o título, as palavras que rimam, a quantidade de versos, etc.). Sorrenti explicita que a memorização e o estudo das regras de metrificação não são uma condição para despertar o gosto pela leitura e quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o mais relevante é “o próprio exercício de dizer e ouvir poemas e de participar com o poeta na identificação de seu material poético” (SORRENTI, 2009, p. 19). Em outros termos, o brincar com as palavras, percebendo sua cadência e explorando sua sonoridade norteia um dos elementos cruciais para aproximar a criança do universo poético.

Foi pensando nisso que buscamos trabalhar com os alunos a leitura audiovisual do poema “A galinha D’angola”, de Vinicius de Moraes, a partir da versão musical de Ivete Sangalo e direção artística da Sony Music (2013). Após a exibição do vídeo, conversamos com a turma sobre as possibilidades da poesia enquanto uma produção que funde som, ritmo e construção de imagens. Nisso,

*Um aluno acrescentou que os poemas podem nos fazer dançar. Assim, pedimos que os estudantes realizassem uma leitura individual e silenciosa do poema. Logo em seguida, passamos os vídeos algumas vezes e já na segunda exibição, os alunos cantavam o refrão e com algumas passagens das demais estrofes. Formidavelmente, eles pegaram a música/poema “de ouvido”, a qual foi cantada outras vezes, com a ausência do vídeo, em forma de coro. Entre esses intervalos, uma situação que ficou evidente foi a participação de uma aluna que, no decurso de outras atividades, se mostrava silente ou desinteressada, mas que externou interesse e integração com a turma neste momento da vivência (Diário de Campo, 16 de Abril).*

Além desses efeitos, os discentes perceberam a onomatopeia existente no verso - *Tou fraca! Tou fraca!*, cantada como refrão no vídeo, para representar o carcarejar da galinha D’angola, conhecida pela turma como “capote”. Eles descreveram essa galinha como uma personagem divertida, fofqueira e atrapalhada, identificando-lhe características humanas (personificação). Como explicita Zilberman, não só o retrato jocoso da personagem confere comicidade, mas também a labilidade do nosso idioma que introduz uma série de recursos

sonoros, “propícios à expressão que provoca a graça, o riso ou a piada, além de se aproximarem da oralidade e se mostrarem adequados à memorização e à repetição, imprimindo-se nas lembranças agradáveis do leitor” (ZILBERMAN, 2014, p. 139).

Nesse cenário, outro episódio importante aconteceu na vivência com jogos poéticos, situação na qual os estudantes brincaram de trava-línguas, adivinhações, parlendas e cantigas de roda. De modo geral, a turma participou ativamente das brincadeiras e reagiu com atenção e interesse às composições de Cecília Meireles, Sérgio Capparelli e Ciça:

*A empolgação e desenvoltura dos estudantes diante dos jogos merecem destaque; a maioria queria participar, o que acabou facilitando no momento de continuar as cantigas, mas também trouxe uma “certa algazarra” quando era para escolher apenas um aluno por vez para fazer a leitura de um trava-língua, por exemplo. Muitos estudantes, depois da dinâmica, voltaram a reproduzir essas composições com ritmo/cadência típico desse gênero, demonstrando encanto e diversão com o potencial sonoro da linguagem. [...]. Os alunos foram identificando as rimas do poema de Cecília (bola/rola; azul/Raul; amarela/Arabela) e entendendo que essas eram responsáveis em tornar a leitura mais interessante e divertida. Mais uma vez, eles pediram para ler o poema, dizendo que era fácil vencer o desafio, sem se embolar nas palavras. Eles citaram também os “personagens” do poema (Raul e Arabela) e as características da bola (bela e mole) (Diário de Campo, 22 de Abril).*

As impressões dos discentes acerca dos poemas alvitrados indicam a necessidade de uma abordagem mais convidativa da escola ante os textos de origem popular/tradição oral; essas criações não podem ser esquecidas ou consideradas *démodés* para o público atual.

O leitor infantil aprecia essas composições, que são uma chave para uma experiência lúdica com a linguagem, com os seus arranjos, compassos e musicalidade. É o que explicita Bordini (1986, p. 49):

*Esse grande acervo de poemas folclóricos se perpetua, transmitindo de geração em geração, em variantes adaptadas aos falares e valores de cada época. Por implicar saberes mais diminuídos pela sociedade adulta, mais valorizados pela infantil devido ao seu teor iniciático e ludismo não-intelectualizado e vitalista, esse tipo de poesia para crianças, e das crianças, proporciona o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega e alma às encantações da linguagem.*

Os poemas folclóricos, desse modo, são frequentes no contato inicial do aluno com o universo poético: “a criança é extremamente sensível aos jogos verbais, aos ritmos

diferenciados, às cadências e às particularidades sonoras das palavras”. (SORRENTI, 2009, p. 20). Ao explorar as composições de Cecília, Capparelli e Ciça – na realidade, *reinvenções* de textos populares – reparamos que os alunos tiveram uma aproximação do universo de composições que eles falam/escutam no cotidiano, tanto que citaram facilmente outras adivinhações, cantigas e parlendas (“Hoje é domingo/ pé de cachimbo...”).

Esse contato foi realçado quando a turma coletou poemas que seus pais e avós recordavam da infância. A construção do mural de memória de versos contribuiu para que as crianças conseguissem relacionar os textos populares que eles sabiam com produções de outras épocas, tendo em comum a permanência de composições como: “Batinha quando nasce”; “Atirei o pau no gato”; “Borboletinha”; “Ciranda, Cirandinha”, etc. Os alunos falaram que o mais gostavam nesses textos era a musicalidade e os associaram às poesias populares da vivência anterior. Duas criações, em particular, aguçaram a curiosidade da classe: um foi “Terezinha de Jesus”, que eles pediram para ouvir a cantiga e assim aprender a cantar; o outro foi um poema de amor:

Tudo sucede na vida  
Tudo na vida se sucede  
Só não sucede na vida  
Eu esquecer de você.

Basta dizer que vivo  
Nesta cruel solidão  
Lembro todos os momentos  
De nossa separação.

O amor é como uma planta  
Nascida no coração  
Dos olhos nasce o orvalho  
Fazendo a *aguação* dos lábios  
Nasce o sorriso  
Do riso nasce a paixão.

Aparentemente de autoria desconhecida, esse poema ainda persiste na memória de algumas pessoas, sendo passado de geração em geração, pelo cultivo da oralidade. Cultivo esse que os estudantes de uma comunidade rural experienciam, quando participam com seus pais de cantorias, rodas de viola e repente – prática comum no distrito onde a pesquisa foi realizada. O aluno que leu essa poesia em sala, contudo, exprimiu timidez ao ler uma produção que tematizava uma relação de amor e desilusão. Ele declarou:

A8: Este texto foi dito pela minha avó, *num sei não*, achei bonito e meio estranho.

Podemos notar que a indecisão e certo paradoxo (bonito e meio estranho) veiculados pela fala do aluno afigura o tecido de multiplicidades do ato de ler, pois, “a interação texto-leitor esbarra nas restrições do horizonte de representação do jovem-leitor, provenientes de suas incipientes experiências de vida, de modo que, mesmo diante de poemas cujos espaços indeterminados não sejam muitos, pode haver incompreensão e rejeição”. (BORNDI, 2009, p. 158). O leitor dos anos iniciais, deste modo, tem maior familiaridade com estilos e temáticas pertinentes ao cômico, às histórias de bichos e heróis, às cantigas folclóricas, às questões cotidianas (sonho, medo, brincadeiras, etc.) do que necessariamente a poemas que elegem o *amor romântico/desilusão amorosa* como mote.

No ponto de vista de Coelho, a poesia para crianças tem no jogo sua grande marca, isto é, na relação entre imagem (metáforas, alegorias) e som (rimas, ritmos):

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: *visuais* (imagens plásticas, coloridas, aromáticas, etc); *auditivas* (sonoridade, música, ruídos...); *gustativas* (paladar); *olfativas* (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo, textura...); *de pressão* (sensações de peso ou de leveza); *termiais* (temperatura, calor ou frio); *comportamento* (dinâmicas, estáticas...). É óbvio que, num só poema, dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo... pois cada um deles apresenta determinados tipos de transfigurações imagísticas, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte (COELHO, 2000, p. 222).

Cientes disso, o episódio da leitura dramatizada do poema “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, possibilitou aos alunos um cenário de fascínio, atenção e envolvimento. Um primeiro motivo adveio deles não conhecerem a obra e, assim, externarem vontade de ler. Uma segunda razão decorreu das diferentes leituras do poema: uma leitura compartilhada com a mediação do professor para se afinar com o texto e, posteriormente, outra leitura, dessa vez, dramatizada com os alunos interpretando os personagens (Chapeuzinho, Lobo).

Assim, enfatizamos o seguinte diálogo:

Professor: “Chapeuzinho Amarelo” é a mesma história de “Chapeuzinho Vermelho”?  
 Alunos: Não!  
 Professor: Qual a diferença?  
 A1: Porque ela tinha muito medo, não saia de casa...  
 (Aluno interrompe)

A12: Tinha medo de chuva, cobra.  
 Professor: Qual era o maior medo que ela tinha?  
 Alunos: Do Lobo.  
 (Aluno interrompe)  
 A2: Ela perdeu medo do Lobo.  
 Professor: Por quê?  
 A1: Porque o Lobo chegou perto dela...  
 Professor: E ela transformou ele...  
 (Aluno interrompe)  
 Alunos: Num bolo.

As interrupções demarcam a excitação da turma perante a história. Os estudantes *descobriram*, por exemplo, que as palavras “lobo” e “bolo” possuíam as mesmas sílabas, o que, segundo eles, fez com que a Chapeuzinho transformasse o lobo em um delicioso “bolo de lobo fofo”. Esse efeito pode ser apreendido pela disposição das palavras lobo e bolo em letras maiúsculas e separadas por sílabas na estrofe: “E o labo parado assim/do jeito que o lobo estava/ já não era mais um LO-BO./Era um BO-LO”. Observa-se, portanto, um “trabalho com a dimensão lúdica da palavra, uma vez que lobo e bolo são compostos pelas mesmas letras. É como se o trabalho com a linguagem implicasse também uma mudança interior, de atitude da personagem” (LIRA; ALVES, 2017, p. 165)

Diante dessa vivência, foi possível trazer para os alunos outro olhar sobre personagens aclamados nas narrativas clássicas, não desfazendo o que eles sabiam, mas acrescentando novas possibilidades de leitura e encanto. Como evidencia Lira e Alves, o poema de Chico Buarque não pode ser resumido a uma releitura ou paródia, visto que dissemina nuances de criatividade e novos sentidos na retomada do clássico “Chapeuzinho Vermelho”.

Vale salientar, ainda, o comentário da aluna que interpretou a Chapeuzinho Amarelo, ao final da leitura dramatizada:

A1: Foi mágico, eu dei vida a uma personagem que só existia nos livros.

E dando vida à imaginação, vimos que os alunos evidenciaram diferentes efeitos diante dos poemas destacados. Seja através da poesia musicada, dramatizada, ou lida pelo professor, ou compartilhada em turma; “a percepção poética é capaz de captar sentidos além daqueles da realidade material, efeito de um modo peculiar de se relacionar com mundo e com a linguagem” (CADEMARTORI, 2012, p. 104).

### 4.3 DAS CRIAÇÕES POÉTICAS

- **O menino e a lua**

Em meio aos teares poéticos em sala de aula, os alunos elaboram textos em versos sobre o tema infância, pautando-se nas vivências com poemas e valorizando sua própria voz e olhar como autores/crianças moradores de uma comunidade rural. Elaboradas coletiva e individualmente, essas criações poéticas evocaram representações do mundo infantil, povoado de imaginação, singelezas e inventividade.

Nossa intenção, contudo, não foi a de *formar poetas*, mas de oportunizar aos estudantes a experimentação do *fazer poético*, dessa artimanha de combinar palavras, imagens e sentidos nesse mosaico que é a poesia. Além de familiarizar os alunos com uma forma peculiar de escrita e sensibilizá-los para a leitura de poemas, a escrita poética pode propiciar ao aluno sua autonomia diante do texto, relacionando saberes linguísticos e literários e entrecruzando as instâncias do oral, do escrito, do visual e das diferentes temáticas abordadas. (COLOMER, 2009; LAJOLO, 2011)

Imersos nesse universo, a turma experimentou a construção de um verbete poético, traduzindo o que significava a palavra infância; fez um primeiro escrito sobre o ser criança e elaborou um texto coletivo sobre o referente tema, composição que foi analisada em classe como mote para a criação poética dos alunos:

As bonecas da Lua

Eu tenho um segredo:  
eu brinco com as bonecas  
de bola e viajo de bicicleta  
com elas para a Lua.  
Na lua, elas moram.  
Eu quero ser boneca.

(Texto coletivo)

Observamos que para a elaboração dessa composição, o trabalho de discussão coletiva foi fundamental: ao passo que um estudante sugeria uma palavra, o outro empreendia uma rima, havia ainda aqueles que tinham uma preocupação/intenção de criar uma imagem. A ideia do segredo, na ótica deles, deveria ser surpreendente e por isso pensaram no cenário da lua e nas bonecas viajantes. Ao final do texto, há um desejo em primeira pessoa: “Eu quero ser boneca”, para dessa forma caminhar de um lado para o outro em *bicicletas mágicas*; esse

verso também se colocou no intento de manter uma rima entre as palavras: boneca e bicicleta. Cada aluno, com seu espaço de fala, introduzia termos, ponderava, refazia; sendo que nossa atuação ocorreu muito mais no sentido de ajudá-los a organizar essas ideias, sem interferir diretamente na sua engenhosidade.

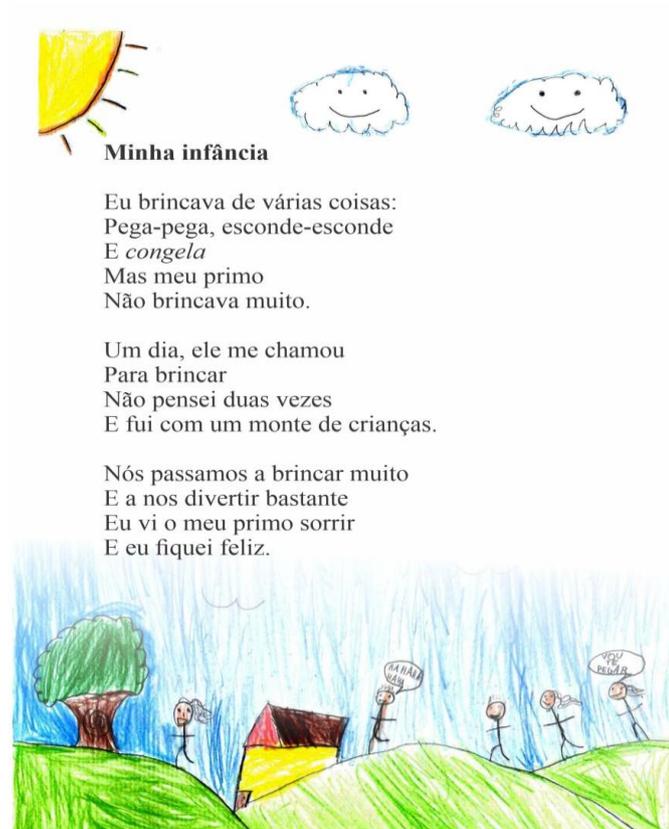
Por isso, “é preciso privilegiar o debate, sobretudo, por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos relevarem, se quiserem, seus pontos de vista, suas discordâncias, certos de que não estão sendo avaliados” (PINHEIRO, 2018, p. 78). E, por se tratar de uma atividade de produção textual, o momento da discussão em grupo favoreceu que os alunos trocassem experiências, pensassem juntos nos significados do texto.

Partindo do texto coletivo, os alunos voltaram-se para a escrita poética sobre a infância. Uns decidiram romper com os escritos da segunda vivência, justificando que gostariam de uma produção “mais bonita”. Foi o caso do Aluno 4 que manteve apenas uma estrofe do seu primeiro escrito, justificando que as demais deveriam ser esquecidas, pois retravam a ausência de amor que sua mãe tinha para com ele e que sua vontade mesmo era falar de um menino que ia para lua. Notamos que o fato do aluno saber que sua produção integraria uma Antologia, contribuiu para que ele mudasse de ideia. Ele, inclusive, citou que sua mãe não se sentiria feliz lendo aquele texto. Sendo uma situação íntima e delicada, respeitamos a opinião do aluno, embora entendamos que a escrita poética por ser livre reverbera “conhecimento, salvação, poder, abandono” (PAZ, 2012, p. 21). Enquanto isso, outros discentes resolveram seguir e refinar o que já estava escrito, fazendo releituras, colocando rimas, inventando um novo “final”.

Nas duas situações, os alunos demonstraram preocupação com o texto, escrevendo e reescrevendo, pedindo frequentemente a ajuda do professor. Graças a isso, chegamos a coletânea de textos, que dentre diferentes títulos: “Infância Encantada”, “Infância Querida”, “É bom ser criança”, etc; a turma optou pelo “O menino e a lua: uma antologia poética”, por entender que reportava um título mais divertido e convidativo para o leitor. Dessa Antologia, evidenciaremos alguns elementos em relação ao tratamento do tema e aos aspectos discursivos e linguísticos, além de expor o olhar peculiar, livre e lúdico de cada estudante/autor e suas respectivas ilustrações (ALTENFELDER, 2016).

Quanto ao tratamento do tema infância e os aspectos discursivos, percebemos a recorrência das brincadeiras na maioria dos escritos, passatempos como pega-pega, esconde-esconde, pula-corda e mais regionais como “congela” e “pega-Juda”. Outros textos, de caráter mais narrativo, simbolizam a infância de forma bem particular:

**Figura 11** – Texto “Minha Infância”



**Fonte:** O pesquisador (2019).

A infância, definida por Cecília Meireles (2001, p. 139) como: “nosso sentido de existência, que é nossa lembrança de filiação com a eternidade”; para o Aluno 9 afigura-se pelo espírito de humanidade, de uma criança ajudar a outra a sorrir e nessa gratuidade se sentir feliz. A ilustração, em seus tons verdes e azuis, também sublinha essa intenção, ao repararmos que todos os envolvidos estão partilhando da mesma experiência do brincar – os balões de diálogo reacendem essa diversão.

O ser criança releva-se no cotidiano, com a voz em primeira pessoa, eivada de lugares e recordações:

Era uma vez

Quando eu era mais pequeno  
Eu jogava bola com meus amigos  
Depois eu tomava banho de açude  
Na Serrinha  
Era um açude grandão  
Com peixes coloridos  
Quando chegava em casa  
Assistia televisão

O Bom Dia e Companhia  
 Minha mãe torrava bolacha  
 Pra comer com café  
 Eu comia e dava ao meu irmão  
 Era tão bom!

Neste escrito, cujo título retoma marcas temporais das narrativas infantis (Era uma vez), vemos a fotografia de um menino escrito em primeira pessoa no desenrolar do seu dia a dia, evocando imagens em seus elementos sensoriais: “Era um açude grandão/ com peixes coloridos” e evidenciando lugares de seu convívio: “Serrinha”. O Aluno 3 transgreda com as convenções da escrita ao usar o termo “quando era eu mais pequeno” em vez de “quando eu era menor”, posto que contempla um linguajar regional ao qual ele está acostumado e indica para o leitor que “o menino” já não é mais tão menino assim. Apesar de ser um autor/criança, ainda assim utiliza-se do sentimento de nostalgia ao lembrar “algo tão bom” vivido na infância, cena comovente por admirar-se com o prosaico de assistir televisão e comer bolacha torrada com seu irmão.

O dizer poético, portanto, desenha e sugere ou como aponta Octavio Paz (2012, pp. 30-31): “a palavra poética [...] transforma a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens. [...] ser imagens, e o estranho poder que elas têm de suscitar no ouvinte ou no espectador constelações de imagens, fazem de todas as obras de arte poemas”. Tal transfiguração toma como referência o plano metafórico, aproximando objetos diferentes, inaugurando significados, provocando estranheza e fascínio por aquilo que foge da realidade estritamente racional e óbvia. E, assim, imagine uma criança, depois de um dia de escola e de grande calor em casa, resolver passear pela lua:

O mundo na Lua

Na minha infância  
 Vou para a escola  
 Corro e merendo  
 Todo dia  
 Que alegria!

Chego em casa  
 Almoço arroz e carne  
 O sol está muito quente  
 Quase derrete a gente.

A noite é muita linda  
 Olho para baixo  
 E vejo a rua

Estou no foguete  
Indo para a Lua...

O título, de início, posiciona o leitor em um lugar tão presente no imaginário infantil: a lua, a preposição “na” ao invés de “da” na expressão “o mundo na lua” denota uma ambiguidade, porque pode tanto ser o mundo *propriamente* da lua, como outro mundo que a criança transporta no seu fantasiar. O rebentar da última estrofe acena o desprender da criança daquele universo cotidiano e a excursão para a lua, ocasionando a “instabilidade dos sentidos, da surpresa do arranjo e da tensão que estabelece na linguagem, que provém o impacto que em nós causam as expressões poéticas” (CADEMARTORI, 2012, p. 104). O ritmo, cadenciado pelas rimas externas no final das estrofes (dia/alegria; quente/gente; rua/lua), bem como a hipérbole em “O sol está muito quente/quase derrete a gente” configuram outras artimanhas criativas da linguagem e produção de sentidos. E, finalmente, as reticências no último verso “Indo para a lua...” enaltecem a ideia de uma viagem para o espaço.

Os efeitos sonoros também se manifestam em outros escritos, seja pela marcação das rimas, especialmente externas; seja pela linguagem ritmada em versos e estrofes, que repete a mesma construção (paralelismo sintático) ou, ainda, por uma pulsação característica da linguagem poética. Registrando algumas dessas marcas, vejamos a produção do Aluno 5:

O menino brincalhão

Eu brinco muito  
Eu brinco de bola  
Eu brinco de bila  
Eu brinco de dominó.

Eu brinco de olhar o céu...  
A lua quando é de noite  
Brilha muito  
Brilha muito no escuro  
E as estrelas são luzes  
Que nem vagalumes.

Quando eu acordo  
Eu brinco de olhar o sol  
Que é muito brilhante  
E muito quente  
E deixa as árvores contentes!

Em três estrofes, vamos aos lugares do menino brincalhão, que brinca de bola, bila, dominó, de olhar o céu, mas brinca muito com as palavras, relacionando imagem e som com

as repetições da mesma construção (Eu brinco; Brilha muito) e com jogo rítmico, às vezes interno (muito/escuro na segunda estrofe); às vezes externo (luzes/vagalumes; quente/contentes). A reiteração do advérbio “muito” intensifica o seu plano estético de coisas e espaços (o brincar muito/com vontade; a lua demais brilhante; o sol demais quente). Há uma comparação nos versos “E as estrelas são luzes/que nem vagalumes”, que realça a magia e o encantamento do texto. Outra imagem é a do sol, responsável por deixar as árvores contentes, irradiando-as com seu calor e luz, conferindo às árvores feições humanas (personificação).

Apreciamos, dessa forma, nessa construção poética ritmos sonoros e visuais, geradores de efeitos e significados pertinentes ao universo infantil. Universo que, apesar das semelhanças por serem crianças de uma mesma comunidade, preserva a individualidade e subjetividade de cada sujeito. Sendo cada sujeito um mundo, esse mundo constitui-se de diferentes matizes do seu itinerário de vida e imaginário.

Valendo-se disso, encontramos em duas composições aspectos de intertextualidade. Compreendida por Paulino como um mosaico de referências a outros textos, a intertextualidade nas produções poéticas ocorreu por meio da paráfrase e citação/paródia<sup>8</sup>:

Infância querida	O gatinho, meu amiguinho
[...]	
Eu gosto de brincar	<i>Atirei o pau no gato</i>
Com minhas amigas	<i>Mas o gato não morreu</i>
Bianca é a mais alegre	<i>Dona Chica admirou-se</i>
Hyandra é a mais magrinha	<i>Do berro que o gato deu</i>
Eduarda é a mais sabida	
	Eu também já brinquei com gato
	Mas ele não sofreu
	Porque o gatinho era meu
	amiguinho
	Chamava ele de <i>meu irmão</i>
	Nem um grito ele deu

O primeiro trecho retoma, quanto à estrutura rítmica, uma passagem do poema “As meninas”, de Cecília Meireles: “Arabela/ foi sempre a mais bela.// Carolina, a mais sábia menina.// E Maria apenas sorria: “Bom dia” (MEIRELES, 2012, p. 22). Adotando outros nomes: Bianca, Hyandra e Eduarda, a composição também adjetiva essas meninas, sendo que palavra “sábia”, que qualificava Carolina na poesia de Cecília, reaparece como “sabida” para caracterizar Eduarda. A segunda composição, à sua maneira, cita a cantilena “Atirei o pau no

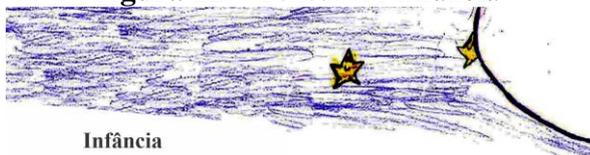
<sup>8</sup> Na criação literária, Paulino cita outros tipos de intertextualidade: a epígrafe, a alusão, a citação e a referência, o pastiche e a tradução. Ver obra PAULINO, Graça; WALTY Ivete e CURY Maria Zilda. **Intertextualidade: teoria e prática**. 2ª edição. Belo Horizonte/ MG: Editora Lê, 1995.

gato”, mas rompe com essa visão propondo uma nova versão, na qual o gato não sofre maus tratos, tendo uma aproximação afetiva com o bichano ao chamá-lo “meu irmão”.

A releitura e a reescrita, portanto, apresentaram-se como elementos importantes na produção poética dos alunos, lembrando que eles tiveram contato com o livro “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles e com as cantigas de roda durante as vivências. Salientamos que a releitura das cantigas circula nos diferentes meios de comunicação, especialmente em projetos audiovisuais para o público infantil, disponibilizados em plataformas digitais. No espaço escolar, inclusive, ouvimos versões como: “Não atire o pau no gato/porque isso não se faz/o gatinho é nosso amigo/não devemos maltratar os animais/jamais”. Aqui, não queremos problematizar a respeito do “politicamente correto”, mas citar outras versões que as crianças têm acesso.

Outro recurso que enriqueceu a composição dos alunos foi a ilustração. Os desenhos imprimiram uma marca pessoal, reescrevendo em pinceladas e cores os efeitos imagéticos do texto. Não apenas como reprodução, mas como recriação. Afirmando que ilustrar é interpretar, Ricardo Azevedo expõe que a engenhosidade, a linguagem, matizes, o pincel, o tom são todas formas de modificar, acrescentar e interferir no campo de significados do texto. Quanto a isso, enfatizamos esta criação:

**Figura 12 – Texto: “A Infância”**



**Infância**

Eu estava brincando com três amigos  
De pula-corda, pega-pega  
E pique-esconde  
Um deles disse:  
- Bora brincar de corrida,  
De rodar de bike?  
Eu disse:  
- Não, está de noite  
E tenho que dormir.  
Mas ele pediu pra eu dormir  
Na casa dele  
E ver as estrelas no céu  
Brincando de esconde-esconde.



**Fonte:** O pesquisador (2019).

Avistamos a figura de um menino deitado e admirando o céu, onde “estrelas brincam de esconde-esconde”. Para florescer esta imagem, o aluno desenha um céu lilás e uma lua que serve de abrigo para a brincadeira entre as estrelas. Diferente do texto, a ilustração retrata a presença de apenas um menino, deixando uma dúvida se realmente a outra criança aceitou ou não o convite de ir dormir na casa do colega. O traçado da casa, a porta pequena e o detalhe da janela sugerem mais interpretações: essa seria a morada do menino? Ou o lugar que ele sempre sonhou? Fruto da fantasia, essa gravura agiganta-se em delicadeza e liberdade, através de um texto de motivação estética (AZEVEDO, 1998).

Quer o texto escrito, quer a ilustração, uma coisa não pode ser esquecida: a criança em seu estado de poesia. Ao escrever versos, os alunos foram vivenciando a inquietude e o inefável de ver seus pensamentos ganharem asas, pois ser poeta não significa

[...] precisamente, como em geral se pensa, poder escrever algumas coisas, com ou sem sentido, dentro de certos limites silábicos e com determinadas cesuras. É ter o dom de surpreender a beleza da vida, nas grandes linhas de harmonia em que se equilibra todo o universo. Ser poeta é ter uma alma com dimensões diferentes da dos homens em comuns. É poder apreender a amplidão das visões objetivas numa síntese admirável, bem como as expressões subjetivas, com todos os seus matizes, os seus cambiantes, todas as suas transfigurações (MEIRELES, 2001, p. 23).

Sob a ótica de Cecília Meireles, é a compreensão da vida infantil que abarca a exteriorização da sensibilidade interior, que é o dom poético. Nossos alunos, em seus percursos individuais e coletivos, experienciaram o *fazedouro* do prazer estético, descortinaram a palavra em música e plasticidade, como traduz a produção abaixo:

Adoro brincar na árvore  
 [...]
 O meu brinquedo favorito  
 É brincar debaixo da árvore  
 De boneca e bola  
 De tarde eu faço a atividade de casa  
 E amo ficar escrevendo rimas  
 Para brincar com as palavras

Pautando-se, nestas apreciações, podemos dizer que a escrita dos textos poéticos permitiu aos estudantes uma experiência de fruição e criatividade. De todas as etapas até o lançamento de “O menino e a lua: uma antologia poética”, a identificação e participação foram marcas registradas dos alunos. Eles recitaram suas produções, “autografaram” a obra,

orgulharam-se de ter o livro em mãos, poder folheá-lo e ver seu texto sendo página. Inebriados com o momento, tecerem tais comentários:

A9: *Vai ter dos nossos livros na biblioteca?*

A1: *Foi muito legal criar. [...]. Porque vai incentivar milhares de pessoas a fazer poesia.*

A4: *Nós brincamos com as palavras.*

A5: *Nós aprendemos a ler, a escrever, a escrita.*

A12: *Eu queria que nosso livro chegasse à livraria, porque lá vende livro e a gente poderia ganhar dinheiro para ajudar os pobres.*

**Figura 13** – Lançamento da Antologia



Fonte: O pesquisador (2019).

- ***Nossa infância de pés descalços***

No célebre “A importância do ato de ler”, Paulo Freire narra suas primeiras impressões com o mundo da palavra, que aconteceram no terreiro de sua velha casa em Recife, debaixo das árvores, enquanto rabisca com galhos riscos no chão. Ele conta que “os “textos”, “as palavras”, “as letras” daquele momento se encarnavam no canto dos pássaros [...], na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias [...]; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos” (FREIRE, 2011, p. 21).

Tomando essa leitura de mundo como referência, vislumbramos no percorrer das vivências retratos da ruralidade, paisagens do campo nos gestos, falas e escritos dos nossos alunos. É o caminho da leitura eivado das conversas da vovó, dos banhos de açude, do futebol

no campo de terra, do céu iluminado em que estrelas travessas brincam de esconde-esconde. É a travessia da criança que se descobre leitora e escritora de sua própria história, aquilo que Petit chamou *do espaço íntimo ao espaço público*.

Destacamos, a princípio, a experiência sensorial que os estudantes tiveram com o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade. O texto, lido de diferentes formas (leitura individual, leitura feita pelo professor, leitura-áudio pelo poeta), provocou nos alunos deslumbramento e empatia:

*Os alunos ficaram admirados com a voz do poeta e ao ser indagados sobre o poema, caracterizaram minuciosamente o cenário ali descrito, as atividades da mãe e do pai, o que fazia o menino. Destaquei que o menino era um leitor e que ele também era parte de uma história. Apoiando-se nesta imagem, refleti com os estudantes que cada um ali na sala era o protagonista de sua própria história e que essa história tinha outros personagens: o pai que trabalhava na roça, a mãe que trabalhava na cidade ou ajudava em casa, enfim, que nenhuma narrativa poderia ser desprezada, porque havia beleza na existência de cada um (Diário de Campo, 12 de Abril).*

Percebemos, com isso, a necessidade de o professor empreender uma reflexão com a turma, levantando questões pertinentes ao tempo e espaço do campo que, ainda hoje, é alvo de preconceitos e estereótipos. Uma escola considerada do campo deve ter em mente a identificação e valorização identitária de seus sujeitos, “frutos das roças de esperanças, das resistências plantadas, persistências cultivadas e superações colhidas” (FERNANDES, 2012, p. 16). Interessante notar como a leitura de um poema remeteu todo esse contexto urgente e primordial para o reconhecimento da cultura rural.

Essa cultura, em sua manifestação poética, sobressaiu no texto de apresentação da obra “O menino e a lua: uma antologia poética”:

#### VIAJANDO PELA OBRA

Olá, leitor. Este livro é feito para você. Nele você vai encontrar muita alegria e uma parte de nossa história. Como todo mundo já foi criança, decidimos contar sobre nossa infância de pés descalços, brincando de bola, rodando de bicicleta e subindo no pé de manga.

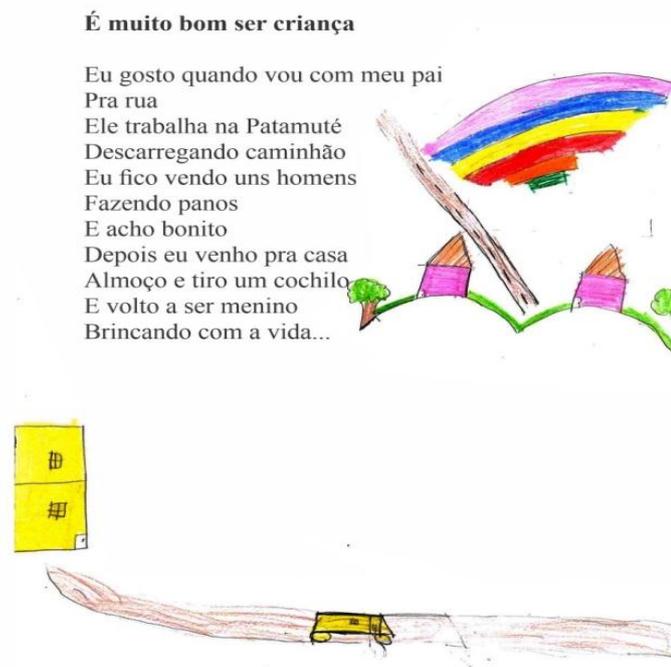
Nestas páginas, você vai encontrar nossos poemas e esperamos que descubra o encanto da leitura. Queremos que você se aproxime um pouco mais da gente.

*Obrigado por viver o nosso livro!*

Notamos que o prefácio sensibiliza o leitor por convidá-lo a “viver” um pouco da realidade campesina: “pés descalços, brincando de bola, rodando de bicicleta e subindo no pé de manga”. Partindo da ideia de que “todo mundo já foi criança”, o texto expressa maravilhamento dessa idade e busca por esse fio se juntar ao leitor na magia da leitura. Sim, a leitura pode favorecer a construção de uma identidade plural, lugar de aberturas, trânsitos, mudanças para além das diferenças entre grupos sociais. Isto é, o mais íntimo dialoga com mais universal (PETIT, 2013). De modo, não é preciso ter passado a infância na zona rural para conectar-se aos escritos dos estudantes. A experiência da leitura ultrapassa essas barreiras, inaugura territórios, reinventa cenários.

Nesse sentido, localizamos na produção “É muito bom ser criança”, a seguinte cena:

**Figura 14** – Texto “É muito bom ser criança”



**Fonte:** O pesquisador (2019).

A cena acontece por meio do deslocamento do menino entre duas geografias: “a rua”, para designar a vida da cidade, um espaço de trabalho e responsabilidade, ocupado naquele instante por homens (o seu pai) em suas lidas cotidianas e a “casa”, para caracterizar o lar no campo, um cenário de acolhimento e bem-estar. Esse deslocamento significa transição: é como se o menino lançasse um olhar admirado para a vida adulta (“Eu fico vendo uns

homens/Fazendo panos/E acho bonito), mas lembrasse do tempo presente no qual ela ainda pode desfrutar da infância (“E volto a ser menino/Brincando com a vida...”). Na ilustração, abaixo, vemos um carro simbolizando essa viagem; na parte superior, vemos um arco-íris entre planaltos, casas e árvores retratando o campo. A ênfase no território rural representa a identidade do menino com o lugar onde mora.

Essa criação poética acena o ser criança em sua casa, em seu canto, em seu pedacinho de chão. “Brincar com a vida” é um modo de afirmar a infância, derramada em graça, candura e liberdade. Uma infância vibrante na sua ruralidade, que não se intimida ou depende do desenvolvimento tecnológico, que não precisa de notáveis subterfúgios para existir; basta *apenas almoçar, tirar um cochilo e voltar a ser menino*.

A magia de ser criança nas paisagens do campo também se expressa em mais duas criações poéticas, que são:

#### Minha infância

Eu nasci em Brasília  
Com quatro anos  
Fui morar em Nazaré  
Com cinco anos  
Fui pra Cajazeiras  
Com muita fé  
De lá eu vim  
Pra Serra da Arara  
Conheci tudo  
Sabiá, pássaros  
Peixes, camelão  
Só não vi nenhuma  
Arara  
Aqui eu sou feliz  
De todo coração

#### Minha infância

Eu gosto de andar  
De cavalo  
Eu amo andar  
De cavalo  
Eu me sinto livre  
  
Eu vou pra cavalgada  
Eu vou pra vaquejada  
Toda hora sempre estou lá  
[...]  
  
Vou para a escola estudar  
E brinco com meus colegas  
De polícia e ladrão  
E faço a lição  
  
De tarde  
Vou pro reforço  
No sítio da minha casa  
[...]

Interpretando ambas as composições, podemos contemplar, *a priori*, a semelhança nos títulos “Minha infância”, o que sinaliza para o leitor desenhos pessoais da infância, que elegem como localidade respectivamente: a Serra da Arara e o sítio, situados na zona rural.

Na primeira produção, há uma retrospectiva dos diferentes lugares habitados pelo personagem que, enfim, encontra-se atualmente na Serra da Arara. A singularidade do escrito

reside no toque de ironia a respeito do nome da localidade, considerando que já foram vistas diversas espécies (sabiá, pássaros, peixes, camaleão), menos a Arara. A descrição dos bichos cria um ambiente campesino, solar e vibrante, onde se pode “ser feliz de todo coração”.

Na segunda produção, encontramos, dentre outras visagens, a cultura da vaquejada – um esporte/festa típico do sertão nordestino. Percebemos que o “andar de cavalo” (expressão coloquial) enuncia independência (“Eu me sinto livre”), tanto faz na cavalgada, ou na vaquejada. Existe também o tempo para outros entretenimentos, como brincar com os colegas de “polícia e ladrão”, e tempo para ir à escola e fazer a lição de casa (“De tarde/vou pro reforço/no sítio da minha casa”). O encanto de ser criança releva-se justamente nos traços do “bucólico” cotidiano.

O que esses alunos/autores intentam, de acordo com Beltrão (2017, p. 25), é “projetar compreensões infantis sobre o lugar onde vive, representando pelo peculiar céu, mar, rio, terreno, fruto, culto, dizer, ser, fazer, brincar, sem desprezo das tensões que denotam paradoxos”. São estudantes que iniciaram há poucos anos seu aprendizado de leitura e escrita, que começam a desvendar e combinar arranjos, a entender contextos mais densos, a ser fisgados pela entrelinha.

Dito isso, convém ainda ressaltar o encontro da turma com os textos do livro “Cidadezinha Qualquer”, de “minha” autoria. Relevou-se uma ocasião emocionante, pelo espírito de entrega e afeição que nos embalou naqueles minutos. E o marcante nisso tudo foi que a nossa comunhão adveio desse texto:

#### INFÂNCIA QUERIDA

O cheiro de terra molhada. O aracati na calada da noite. As cadeiras de balaio em filas pelas ruas. A vizinha que dava esmolos e emprestava uma quarta de café e açúcar. A vovó e suas vestimentas de afeto na máquina *singer*. Os laços. Os bombons caramelados de Francinete. O brincar com feijões na bodega de padrinho. Os patins que acendiam as luzinhas na calçada da igreja. As pedras que respiravam fogo quando lançadas à linha do trem. O jogo de bola. Papa-latinha e João Cola. O aviãozinho de arroz de leite com carne assada. O pão doce com carinho de pai. A tanga e o consolo. A mãe que curava qualquer doença com soda e bolacha de sal e um beijo demorado antes de dormir. A professora que soletrava *felicidade*. A minha infância querida, meu Deus! (VITORIANO, 2018, p. 5).

Ao apresentar aos alunos um retrato sertanejo da infância por essa perspectiva, emergiu o pensamento freiriano, cujo imperativo da prática educativo-crítica consiste em proporcionar aos educandos uma experiência de “assumir-se” como sujeito histórico e social.

Educar é uma atividade de criar sentidos, de transformação entre sujeitos. Nossos estudantes são sujeitos de um tempo e espaço, moradores de uma comunidade que se depara com entraves, mas também com glórias. Ao fotografarem em suas composições a vida rural, ressignificaram suas leituras de mundo e recriaram em versos matizes de sua história.

## 5 ENTRELAÇANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sonho com o dia em que, por iniciativa própria, [...] as crianças passem a escolher os livros que desejam ler. Assim como sonho com o dia em que, já crescidas em anos, elas conservem ainda pela leitura um gosto suficientemente vivo para levá-las até as prateleiras das livrarias em busca de poesia adulta de igual qualidade. (PAES, José Paulo. **Quem, eu?:** um poeta como outro qualquer, 1996, p. 71)

De um modo profundo, para não dizer quase psicanalítico, Barthes (2015, p. 24) sobreleva que “O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu”. E para aonde o nosso corpo vai nessa viagem pelos oceanos da leitura?

Desfrutando desse olhar, nossa pesquisa teve início com o propósito de analisar de que forma as vivências com poemas podem representar um elemento de incentivo à formação de leitores de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Tecendo os fios da poética escolar, mediante cinco vivências em sala de aula, encontramos no corpo linguagem o desafio de ler e escrever a infância em seus tons, sons e sabores.

Precisamos, *a priori*, estabelecer um arcabouço teórico que fosse ao encontro de nossos ideais, pois em matéria de poesia ligada ao ensino, há ainda muitos abismos e visões reducionistas, atrelando ao poema em sala de aula a simples tarefa de utilizá-lo como pretexto para exercícios gramaticais, datas comemorativas ou “interpretações textuais”, nas quais o sujeito leitor passivamente reproduz o que o autor “quis dizer”.

Com as contribuições teóricas, compreendemos que a formação de leitores nos anos iniciais perpassa uma concepção de leitura voltada para o diálogo significativo entre leitor e autor pela materialidade do texto, cujo leitor assimila processos, busca pistas e reconstrói sentidos. A formação do leitor literário, especificamente, tem de envolver múltiplos significados concernentes à fruição, ao senso estético, à alteridade, à humanização. A literatura nos ver por inteiro, reconstitui nosso espaço íntimo (PETIT).

E sendo a literatura um jogo de palavras de dimensão poética, o aporte teórico desse estudo possibilitou novos entendimentos acerca da poesia em sala, que refinaram nossas visões, ampliando saberes e convocando-nos a construir um espaço poético ancorado no lúdico, sensorial e imagético. Que a poesia encanta, muita gente sabe; mas como apresentá-la ao leitor em aprendizado inicial sem engessar ou reduzir o processo? Sendo a percepção

poética um envolvimento interior, como sensibilizar e provocar no discente a pulsação que está ali dentro?

Essas inquietações, somadas a muitas outras, nos acompanharam no desvendar da pesquisa, equivalendo, por vezes, a uma bússola para pensarmos nos contornos do caminho, no passo a passo, nas transformações. Existiram desafios, obviamente. Não foi fácil lidar com o transporte escolar *quebrado*, impossibilitado a presença dos alunos e sendo necessário refazer o cronograma da intervenção; com uma sala de aula *virada para o nascente*, quente e tendo como único recurso um pequeno quadro branco; com os ponteiros acelerando o tempo, tempo de aula e preparação de materiais, tempo de escrita e análise. Contudo, a alegria de ver os estudantes lendo e sentindo poesia alimentava nosso desejo de ir mais longe.

No alcance das análises, em relação ao objetivo específico: “descrever a vivência com poemas em sala de aula, através da mediação de leitura e das obras utilizadas”, percebemos, pois, que a mediação de leitura abaliza uma das funções elementares do professor no tratamento da leitura em sala de aula e que essa atribuição não pode confundir a figura do docente como “ajudante”, mas sim como “provocador” dos avanços do aluno que, decerto, desfrutará da presença de outros mediadores pelos itinerários da leitura vida afora.

Dito isso, inferimos também que a utilização do PNBE/2014, tanto pode ser vista como espaço de fomento à formação do aluno/leitor, pela qualidade e pertinência de suas obras; quanto pode ser encarado como um mecanismo de formação continuada docente, por fornecer a professores e agentes de leitura um oportuno material de aportes teórico-metodológicos para o tratamento do texto literário na escola. Ambas as situações se retroalimentam; sob a nossa ótica, vislumbramos como uma importante colaboração do MEC às escolas públicas de todo o país, que nem sempre tem essa possibilidade de discutir práticas de leitura, preconizando diretamente o universo e incumbências concernentes aos gêneros literários. Por isso mesmo, não podemos deixar de lamentar a extinção desse programa, que teve sua última edição no ano de 2014, sendo agora “substituído” por uma medida de distribuição de livros literários, incorporada à pasta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Quanto ao objetivo específico: “analisar a receptividade dos alunos aos poemas e os efeitos provocados”, vislumbramos o interesse e envolvimento dos estudantes na leitura e interpretação dos poemas em sua abundância de sentidos e impressões afetivas. Ao explorar as diferentes redes de significação poética (acústica, visual, sensorial), os alunos apreenderam outro jeito de enxergar a poesia, musical/dançante feito “A Galinha D’angola”, divertida e ágil como os trava-línguas e parlendas; teatrais/emocionantes como “Chapeuzinho Amarelo”.

A insistência inicial dos alunos em aludirem à poesia uma noção de estrutura meramente textual e com o domínio das rimas, assim como o desinteresse deles pelo reprisado poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, refletem traços de uma abordagem de ensino que privilegia o poema conforme uma função utilitário-pedagógica, fixando-se na identificação de rimas, versos, estrofes e na compreensão dos aspectos tipológicos do texto. Apesar disso, tomamos total cuidado em transportar a turma para uma ambiência lúdica e livre de velhos estereótipos.

No tocante ao último objetivo específico: “refletir sobre o envolvimento dos alunos nas atividades de criação poética, destacando sua produção de sentidos”, vimos a palavra em estado de brinqueado, assumindo a plasticidade de ser som e imagem. Analisando as criações poéticas dos alunos, encontramos diferentes nuances, sutilezas e *leituras de mundo*. Leituras e escritas imbricadas nas paisagens campesinas da infância. Enfatizamos, diante disso, a necessidade de uma prática pedagógica em prol de uma “pedagogia poética” (Beltrão). Nesse ofício artesanal com a palavra, nós, professores, precisamos primeiramente ser leitores de poesia para transmitir essa paixão. Percebemos nas produções dos alunos singelezas e inventividades próprias do universo infantil. Colocando as “estrelas para brincar de esconde-esconde”, a turma foi se aproximando do fazer poético e tomando gosto pela leitura.

Vale acrescentar que essas composições também valorizam as geografias do campo, mesmo que intuitivamente, redesenhando figuras e horizontes: dos banhos de açude, dos itinerários entre o sítio e a cidade, dos galopes que inspiram liberdade. O aluno, protagonista de suas próprias linhas, escreveu e escolheu “O menino e a lua”. A publicação dessa obra, tecida e ilustrada pelos próprios discentes, simboliza um material de tamanha grandeza, dada sua importância como incentivo à leitura, à escrita e como representação identitária. Repensando sobre a própria prática, buscamos nas condições de produção levar o aluno a exercer sua liberdade criativa, ficando ao seu critério produzir ou não tais textos. Reparamos que, mesmo com as dificuldades textuais e gramaticais, todos os estudantes chegaram às suas produções poéticas.

Apreendemos, durante esse processo, que a escrita não pode ser enxergada simplesmente como uma atividade obrigatória e/ou com caráter avaliativo, particularmente quando se trata de crianças em formação inicial. É fundamental que ato de escrever considere o contexto de situacionalidade e intencionalidade, mas que não perca de vista o maravilhamento das palavras. Nossa atividade alcançou esse estado de poesia também em virtude de não “ensinarmos” os alunos a produzir dessa ou daquela maneira, não intervemos em correções no percorrer da elaboração criativa, por entender que aquele espaço era deles.

As orientações vieram ao final de cada texto, ouvindo o seu autor, refletindo sobre a produção.

Dessa forma, podemos dizer que objetivo dessa pesquisa: “analisar de que forma as vivências com poemas podem representar um elemento de incentivo à formação do leitor de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental” foi alcançado, visto que incentivamos uma turma de quatorze alunos a ter um contato lúdico e afetivo com a poesia, expandindo suas experiências de leitura e escrita, como demonstra os registros de receptividade dos estudantes aos poemas e os efeitos provocados, além do envolvimento deles nas atividades de criação poética.

Na posição de professor, esse trabalho significou um olhar de *ação-reflexão-ação* sobre a minha prática, desdobrando ponderações valiosas para se (re)pensar e buscar estratégias de atuação que contemplem o incentivo à leitura por meio do experimentar linguístico, artístico e afetivo do fenômeno literário.

Em tempos sombrios, cujo enaltecimento da ignorância e cultura do ódio pode conduzir uma geração de crianças e jovens a um lugar oriundo das masmorras do nosso passado e que ainda é bem doloroso lembrar, consideramos que sensibilizar e inquietar os estudantes pela palavra consiste em um caminho nos descaminhos que temos enfrentado. A oportunidade de levar nossos alunos a registrar sua própria voz corresponde à chama necessária para impulsionar a formação de leitores/escritores competentes e sabedores do seu papel social.

À luz dessa e das demais apreciações, acreditamos que esse trabalho pode contribuir enquanto reflexão acerca da poesia nos anos iniciais, inserindo-se em discussões sobre a atuação pedagógica frente a esse gênero, que reafirmam sua relevância estética e de experiência com a linguagem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

ALTENFELDER, A. H.; ARMELIN, M. A. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para a produção de textos- São Paulo: Cenpec, 2016.

ALVES, J. H. P. **Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE**. *Educ. rev.* [online]. 2014, n.52, pp.103-119. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/07.pdf> Acesso em 03 jan. 2019

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora da Física, 2013.

ANDRADE, C. D. de. **A educação do ser poético**. Transcrito do Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20.07.74.

AZEVEDO, R. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo org. **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (orgs.) **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BELTRÃO, L. M. F. Fios da poética escolar: entrelaçando proezas e reflexões. In: Soares, E.; Ruiz, Teresa. **Na Ponta do Lápis**. Ano XIII. Número 28. Janeiro de 2017. pp. 24- 27. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6208/npl28-jan2017-web.pdf> Acesso em 30 de set. 2019

BERENBLUM, A.; PAIVE, J. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: MEC, SEC, 2009.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, M. da G. & AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

BORDINI, M. da G. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1988.

BORDINI, M. da G.. Pensando a poesia infantil de agora. In: ZILBERMAN, R.; Rösing, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. pp. 139-161

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 05 fev. 2019

BRASIL. **Editais de Convocação para Inscrição e Seleção de Obras de Literatura para o Programa Nacional Biblioteca na Escola/PNBE 2014**. Disponível em: [http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/Editais\\_PNBE\\_2014\\_-\\_Completo\\_12-12-12.pdf](http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/Editais_PNBE_2014_-_Completo_12-12-12.pdf) Acesso em: 03 mai. 2019

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2011.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CALCANHOTTO, A. (organização e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira**: para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. Revista ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPPARELLI, S. **111 poemas para crianças**. Ilustrações de Ana Gruskynski. Porto Alegre: L&PM, 2018.

CIÇA. **Trincatrova**. Ilustrações Fabiola B. Capelasso. São Paulo: Globo Kids, 2013.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. Literatura infantil: uma minoria dentro da literatura. FNLIJ. **Suplemento Reflexões sobre leitura e literatura infantil e juvenil**. Fascículo nº 41, 2011. pp. 1-8  
Disponível em:  
[https://www.academia.edu/38021597/Literatura\\_infantil\\_uma\\_minoria\\_dentro\\_da\\_literatura](https://www.academia.edu/38021597/Literatura_infantil_uma_minoria_dentro_da_literatura)  
Acesso em: 30 set. 2019

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, L. O livro de poesia infantil: desafios e tendências. In: CUNHA, L. (Org.). **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012. pp. 57-79

DALVI, M. A. Literatura na escola: pressupostos didático-pedagógicos. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 67-97

DEBUS, E. et al. Educação poética para infância e juventude: o que temos (ainda) a dizer. In: DEBUS, E. et al (Orgs). **Poesia cabe na escola**: por uma educação poética. pp. 7-15

DELÁCIO, R. C. Texto em verso – Poema, Quadra, Parlenda, Cantiga, Trava-língua, Adivinha. In: SOARES, M.; PAIVA, A. (orgs). **PNBE na escola: literatura fora da caixa** – Guia 2 Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2014. p. 17-28

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, B. M. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA et al (Orgs). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. et al (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 72 – 95.

JOUBE, V. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, M. Lição para o professor: contar para os alunos como conheceu a poesia. In: GURGEL et al (Org.). **Na Ponta do Lápis**. Ano V. Número 11. Março de 2009. pp. 42-43

Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/978/NPL11.pdf> Acesso em 30 set. 2019

LIMA, A.; Jr, R. C. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro Ação Social do Ibope, 2018.

LIRA, M. A.; ALVES, H. P. Livro ilustrado: *Chapeuzinho Amarelo* em duas versões. Revista **Letras Rasas**, Campina Grande – PB, ISSN: 2317-2347 – v. 6, n. 2 (2017). Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/772> Acesso em: 30 set. 2019

LOBATO, M. **A reforma da natureza**. São Paulo: Braziliense, 1960.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações Odilon Moraes. São Paulo: Global, 2012.

MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Biblioteca Nacional, 2001.

MENDONÇA, M. R. de S. [et al.]. **Língua portuguesa, geografia e história**. São Paulo: Global, 2014.

MINAYO, M. C. de S. et al (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

PAIXÃO, F. **Dia Brinquedo**. Ilustração: Suppa. Dia brinquedo. São Paulo: 2009.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO** da EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa. Cajazeiras – PB, 2019.

RICHARDSON, R. J., et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMPAIO, M. L. P. **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários**. 2005, 280 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M.; PAIVA, A. (orgs). **PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 2 Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G., VERSIANI, Z. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29 – 34.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, A. V. **Diário de Campo**. Mestrado Profissional em Letras – UERN, 2019.

SOUZA, G. de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, L. (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012. pp. 81-105

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009

TORRES, M. G. P.; SAMPAIO, M. L. P. **Na trilha da leitura literária: caminhos percorridos e sementes espalhadas**. ISBN: 9788581926353. Curitiba: Ed. Appris, 2015.

VITORIANO, A. **Cidadezinha Qualquer**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376> Acesso em: 03 jan. 2019

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

**ANEXOS**

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>9</sup>

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um pedido para que você possa autorizar seu/sua filho/filha a participar voluntariamente da pesquisa intitulada *Poesia é voar fora da asa: uma proposta para a leitura do texto poético em sala de aula*, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a responsabilidade da professor/pesquisador *Abraão Vitoriano de Sousa*.

A participação do seu/sua filho/filha nesta pesquisa consistirá em realizar, sob a orientação do referido professor, as atividades de uma proposta de intervenção a partir de oficinas elaboradas em torno do gênero textual poema e que tem como principal objetivo *promover oficinas de leitura e produção de poemas em sala de aula, visando a produção de uma Antologia de poemas dos alunos*.

Destacamos que a participação do seu/sua filho/filha nas atividades da proposta de intervenção é absolutamente voluntária, o que significa que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A proposta de intervenção acontecerá na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Augusto Bernardino de Sousa, localizada no Distrito Serra da Arara, na cidade de Cajazeiras – PB e as atividades serão realizadas na sala de aula do 4º ano (turma única), na sala de audiovisual, na sala de leitura e no espaço de recreação da escola.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, poderemos tirar fotos dos alunos, para registro das atividades desenvolvidas, sendo que as produções finais das atividades consistirão no *corpus* para a análise de dados de nossa pesquisa. Porém, asseguramos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome, bem como o de seu/sua filho/filha não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Atestamos não haver riscos decorrentes da participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Informamos também que os poemas escritos pelo seu filho/filha, que constituem um dos resultados dessa pesquisa, serão publicados em uma Antologia (ilustrada pelos próprios alunos) e gravados em um áudio-book, com a voz dos seus respectivos autores.

O seu/sua filho/filha terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: melhorar o desempenho nas atividades de leitura e produção textual, especificamente no que diz respeito ao gênero textual poema.

Você e seu/sua filho/filha não terão qualquer gasto que seja devido à participação na pesquisa, pois esta atividade não prevê custos com os participantes (sujeitos informantes de dados).

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador responsável *Abraão Vitoriano de Sousa*, ou pelo e-mail: <[abraaovitoriano@hotmail.com](mailto:abraaovitoriano@hotmail.com)>.

Cajazeiras – PB, 04 de março de 2019.

*Abraão Vitoriano de Sousa*

ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA

Professor/pesquisador responsável

<sup>9</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo pesquisador e pelos representantes legais dos alunos, encontram-se na posse do pesquisador.

CONTRIBUȚIILE ÎN CUMPLINUL LEGII

În baza prezentei declarații, declar că sunt de bună credință, că informațiile furnizate sunt corecte și complete, că nu am fost condamnat pentru un delict care implică incapacitatea de a fi încredințat cu funcții de încredințare și că nu am fost condamnat pentru un delict care implică incapacitatea de a fi încredințat cu funcții de încredințare.

Declarații:

- 1. Nume Prenume: Marcel Ion
- 2. Nume Prenume: Marcel Ion
- 3. Nume Prenume: Marcel Ion
- 4. Nume Prenume: Marcel Ion
- 5. Nume Prenume: Marcel Ion
- 6. Nume Prenume: Marcel Ion
- 7. Nume Prenume: Marcel Ion
- 8. Nume Prenume: Marcel Ion
- 9. Nume Prenume: Marcel Ion
- 10. Nume Prenume: Marcel Ion
- 11. Nume Prenume: Marcel Ion
- 12. Nume Prenume: Marcel Ion
- 13. Nume Prenume: Marcel Ion
- 14. Nume Prenume: Marcel Ion
- 15. Nume Prenume: Marcel Ion

44. *Staphylococcus aureus*  
 45. *Streptococcus pneumoniae*

---

46. *Staphylococcus aureus*  
 47. *Streptococcus pneumoniae*



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
Programa de Mestrado Profissional em Letras



**ProfLetras**  
Unidade Pau dos Ferros

## **VOAR FORA DA ASA: VIVÊNCIAS POÉTICAS COM CRIANÇAS CAMPESINAS**

**ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA**

### **DIÁRIO DE CAMPO**

Data: 11/04 – das 7h às 9h

Comecei a aula apresentado aos alunos a Proposta de Intervenção. Expliquei sobre a ideia de trabalhar com o gênero literário poema, sobre o tempo previsto para cada atividade e sobre a Antologia Poética, composta com os poemas produzidos pela turma durante esse percurso. Muitos estudantes demonstraram interesse, perguntando, inclusive, como seria feita essa Antologia. Logo após, propus o jogo “Caça ao Poema”, detalhando suas regras e expondo qual objeto deveria ser encontrado – no caso, um poema presente em um livro, que eles (a turma) precisariam entender todas as “pistas” para vencer a etapas e chegar ao rumo final. Os alunos, de imediato, manifestaram grande empolgação, alguns já tomando a frente para a realização do jogo. Esclareci que se tratava de um trabalho em grupo e que eles necessitariam um do outro para se alcançar o resultado esperado. Dei a dica inicial para eles encontrarem a primeira pista, a qual estava escondida debaixo da carteira de uma aluna, a pista dizia o seguinte:

Olá. Obrigado por vocês estarem aqui! Vamos começar nosso jogo?

Caçando o poema...

Pista nº 1 – Para encontrar o poema, vocês precisam achar primeiro o livro onde o poema mora. Para saber a pista inicial de onde está o livro, busquem na parte da escola que tem caldeirões, pratos, colheres, copos e que serve uma sopa de legumes e carne bem gostosa.

Com base na charada, os alunos interpretaram rapidamente que a segunda pista estava na cozinha. Chegando lá, o primeiro a achar a referida orientação, iniciou a leitura para todos:

Muito bem! Vocês encontram a Pista nº 2.

Pista nº 2 – Para encontrar o livro com o tal poema, vocês devem procurar a Pista nº 3 pregada na parte de uma espécie que dá sombra e que precisa de chuva e sol para sobreviver. Esta espécie não é qualquer uma, é aquela que vocês adoram sentar perto dela na hora do recreio.

Em razão deles conhecerem a escola, tendo familiaridade com cada ambiente, pois algumas atividades da comunidade, como cirandas de serviço, atendimento social, entre outras, são realizadas nesse espaço: acertaram mais uma vez onde estava a próxima pista (número 3). Esta, por sua vez, direcionava-os desta forma:

Isso! Como vocês são espertos!

Pista nº 3 – Vocês, enfim, chegaram à pista que dirá onde está o livro com o poema. Para encontrem o livro, basta procurar em qual parte da escola tem um grande objeto com formato retangular e com uma rede nas costas, que toda vida que alguém chuta e a bola entra na rede, alguém grita gol.

Novamente, eles foram ágeis e encontraram o livro, que estava enrolado como um presente. O brilho nos olhos de alguns alunos tornou o momento único, já que brincadeiras como essa não são tão comuns na prática de sala de aula, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Infelizmente, os alunos estão “habituaados” a estudos do texto, treinos ortográficos e lições de gramática. Voltando ao jogo, eles acharam a pista nº 4, a qual desafiava:

Parabéns! Vocês encontraram o livro!

Pista nº 4 - Agora já para saber qual é o poema, vocês vão precisar ler atentamente a Pista nº 5. E a Pista nº 5 está naquele lugar onde todo mundo adora ficar, para descobrir o mundo através das páginas, para viajar no universo das palavras. Estamos falando da...

Neste momento, houve certo silêncio e dúvida, até que uma aluna decifrou o enigma e disse: “a gente viaja pelas páginas dos livros e eles estão na biblioteca”. Na biblioteca, eles encontraram, em poucos segundos, a pista número 5:

... Biblioteca! EITA POVO ARRETADO!

Pista nº 5 – Vocês gostaram do livro? Pois bem, leiam seus poemas juntos, o livro pode ir passando de mão em mão, até descobrirem o tal poema que tem no título o nome de um animal aquático muito temido, mas que no poema ele ainda é criança.

Da biblioteca retornamos à sala de aula para a realização da última etapa do jogo. No decorrer dessa brincadeira, estive presente em todos os instantes, dando o suporte necessário, relendo as pistas para que toda a turma tivesse compreensão, ajudando-os a refletir, como na pista número 4, organizando-os para que todos tivessem acesso e pudessem participar. Conte

também com a contribuição de alguns funcionários da escola, que me ajudaram a esconder as pistas e o livro. No retorno à classe, fizemos uma roda de leitura e li, mais uma vez, a pista número 5 para que eles interpretassem qual era esse animal aquático, dei ênfase ao fato dele ainda ser criança. Uns alunos responderam: “tubarão pequeno”, outros: “baleia criança” e ainda aqueles que falaram “golfinho”, por conta do diminutivo. Mas o mais curioso foi o aluno que falou de um tal “tubarão bebê” e sala inteira caiu na gargalhada, o que também me incluiu. Começamos a roda de leitura e o livro foi passando de mão em mão, cada aluno lia um poema e fazia um comentário, até que um aluno descobriu a charada ao ler o poema intitulado “Filhote de tubarão”. Explorei com a classe o poema, apreciando o jogo poético entre as palavras com o diminutivo e com o aumentativo e os efeitos que elas causavam para o sentido do texto. Em seguida, fiz uma sondagem inicial com a turma a respeito do gênero literário poema, lhes perguntando o que eles entendiam sobre o gênero, o que mais lhes chamavam atenção na escrita poética, etc. Quando perguntei se já tinham lido poemas, responderam afirmativamente, mas quando indaguei se lembravam de algum poema, não souberam responder. Quando questionei “como vocês sabem que é um poema?”, um aluno disse “porque tem rimas”, com base nisso, trouxe outra questão: “além das rimas, o que mais tem um poema?”, uma aluna replicou: “estrofes”. Nesta discussão, um aluno falou que a “poesia é um jeito de dizer as coisas, coisas tristes e coisas alegres”. Mediante as perguntas e as reflexões que fui propondo, a turma entendeu que o “poema é uma forma de brincar com as palavras”. Fica evidente que, embora eles tenham articulado outras noções acerca do poema, o trabalho pedagógico sobre poesia ainda se restringe a identificação de estruturas e aspectos formais, como as estrofes, as rimas, o título e autor do texto, etc - uma abordagem, muitas vezes, que desmotiva o aluno a desbravar os territórios do texto poético, múltiplo e subjetivo. Finalizei a vivência, entregando aos estudantes a “sacola poética”, explanando que cada um deles deveria escolher o livro de poemas que quisesse para levar para casa e que no dia seguinte conversaríamos sobre essa leitura. Ao final da aula, todos os alunos escolheram um livro de poesias.

Data: 12/04 – das 7h às 9h

Iniciei o segundo dia da intervenção, querendo saber sobre a experiência com a sacola poética. Alguns estudantes comentaram sobre suas leituras, mostrando empolgação; outros afirmaram ainda não tinham terminado de ler o livro e uns três ou quatro não disseram nada. Em seguida, perguntei aos alunos se eles sabiam para que servia e como se organizava um

dicionário. Por já ter realizado outras atividades utilizando esse instrumento, a turma não só respondeu que sim, mas também declarou que o dicionário é utilizado para buscar os significados das palavras e que ele se organiza na ordem alfabética. É relevante mencionar que há constante participação de um aluno, que no decorrer das aulas apresenta um comportamento adverso, porém, na ocisão das vivências, externa um grande interesse, contribuindo com comentários, incentivando os demais colegas a falar. Logo após esse primeiro instante, distribui individualmente uma parte do texto “Pequeno Dicionário de Palavras ao Vento”, de Adriana Falcão. Sugeri que os estudantes fizessem uma leitura individual e silenciosa e, assim que eles concluíram, fizemos uma leitura compartilhada, na qual cada aluno lia um verbete e juntos interpretamos o significado das palavras. Observei, outra vez, a dificuldade que determinados discentes têm em relação à leitura em público, seja pelo nervosismo, seja por ainda estar no clico inicial de alfabetização. A propósito, mesmo aqueles que liam e interpretavam com alguma fluência, manifestavam dúvida e insegurança na hora de falar sobre o que entendeu. Ao perceber isso, fui trabalhado verbete por verbete com a turma, mostrando como os sentidos das palavras iam se construindo diferentemente daquilo que normalmente aparecem. Citei, por exemplo, as palavras artista e escuridão. Como verbete poético, artista retrata “espécie de gente que nunca vai deixar de ser criança” e escuridão, “o resto da noite, se alguém recortar as estrelas”. Conduzi a discussão para que eles se perguntassem: “o que é não deixar de ser criança?”, um aluno declarou: “é não perder o sorriso”, repliquei: “um palhaço de circo pode perder o sorriso?”. Ao que se refere ao verbete escuridão, indaguei: “é possível recortar as estrelas”, a aluna respondeu: “no poema, sim”; continuei: “e se posso recortar as estrelas no poema, o que poderá acontecer?”, a mesma aluna disparou: “sem estrelas, temos a escuridão”. Com esta provocação, entreguei para os alunos o segundo texto da manhã, o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade. A escolha do poema levou em consideração a realidade rural dos estudantes e por ser uma composição que tem como tema central a “infância”, além evidentemente pela sensibilidade e ternura emanadas nesta poesia. Trouxe para acompanhar a leitura do poema, uma recitação em áudio feita pelo próprio Drummond. Apresentei, antes de iniciar a leitura, o autor mineiro e falei sobre Robinson Crusoé. Os alunos ficaram admirados com a voz do poeta e ao ser indagados sobre o poema, caracterizaram minunciosamente o cenário ali descrito, as atividades da mãe e do pai, o que fazia o menino. Destaquei que o menino era um leitor e que ele também era parte de uma história. Apoiando-se nesta imagem, refleti com os estudantes que cada um ali na sala era o protagonista de sua própria história e que essa

história tinha outros personagens: o pai que trabalhava na roça, a mãe que trabalhava na cidade ou ajudava em casa, enfim, que nenhuma narrativa poderia ser desprezada, porque havia beleza na existência de cada um. Falei também que todo esse enredo é construído dia a dia, com esforço, com determinação e com sabedoria. Por conhecer os pais e a situação familiar descrita por eles, a reflexão foi necessária, pois muitas crianças se sentem inferiores apenas pelo fato de morar na zona rural. É urgente tratar de assuntos como identidade cultural e ser a poesia consistir em um canal possível, melhor ainda. Posterior à discussão do poema, pedi para que coletivamente elaborássemos um significado poético para a palavra infância e eles construíram este verbete, o qual escrevi no quadro: “Infância – se é lembrar de quando a gente é pequeno rodando de bicicleta e estourando traques de São João”. Por último, orientei aos alunos a escrita do primeiro poema, tendo como tema “infância”. Explanei que se reportava a um texto que será publicado em uma antologia, que tem um jeito próprio de dizer as coisas e que eles tinham liberdade suficiente para escrever sobre a infância deles, dos pais deles ou de uma infância imaginária. Coloquei um fundo musical com o instrumental dos clássicos da Walt Disney, alternando com outro instrumental com sons de uma viola, gaita e assobios de pássaros. Eles perguntaram se o texto precisava ser grande ou pequeno, se tinha que ser versos, entre outras coisas. Esclareci as dúvidas e auxiliiei a uma aluna que dizia não saber nada da infância. Questionei com ela: “qual momento você está vivendo”? Ela respondeu: “não sei”. Disse: “você já é adulta como o professor e seus pais”? Ela disse: “não, sou criança”. Respondi, por último: “que tal escrever sobre como é ser criança”? Recebi a composição de todos os alunos, mesmo tendo um aluno que apenas reproduziu o poema de Drummond e, quando indagado, não quis falar nada a respeito.

Data: 15 a 17 abril – das 7h às 9h

15 de Abril

Retomei, a princípio, algumas questões trabalhadas em dias anteriores. Falamos sobre a criação poética da aula passada e, através dessa conversa, os alunos comentaram acerca de seus escritos e da importância da rima para que o texto poético ficasse “mais interessante” e “mais bonito”. Provoquei-lhes perguntando se para construir um poema era necessário ter rima, responderam rapidamente que sim, feita novamente a indagação, disseram que não. Essa dúvida ocorre, em certas situações, pela memorização do poema como uma estrutura

fixa, disposta em versos e com a presença de rimas; quando os alunos conhecem outros poemas, que não tem obrigatoriamente a mesma composição “formal”, passam a questionar aquilo que aprenderam. Sabendo da importância da dúvida e reflexão para um aprendizado mais significativo, realizamos a leitura e interpretação coletiva de alguns poemas. Para tanto, os estudantes experimentaram diferentes formas de ler o texto, da leitura individual silenciosa à leitura dramatizada. Após toda essa conversa inicial sobre poesia e rimas, projetei, através do datashow, poemas presentes na “Antologia ilustrada da poesia brasileira”, organizada por Adriana Calcanhotto. Os poemas selecionados levaram em conta os interesses da turma, avistados desde os primeiros dias de aula. Interesses os quais precisariam ser ampliados, movendo outras possibilidades e interações. Apreciamos, primeiramente, o poema “Biografia”, de Mario Quintana. Novamente um aluno declarou ser esse texto um poema pela presença de rimas e pelo nome poesia no último verso. Depois de interpretar a composição de Quintana e com base na respectiva imagem “do menino que inventa poesia”, perguntei-lhes o que era inventar poesia. Um aluno expressou que inventar poesia era falar sobre as coisas com palavras e rimas. Mais uma vez, o mesmo estudante manifesta sua compreensão sobre o poema ligado ao emprego de rimas que, na sua visão, era o aporte maior para a produção de um texto poético. Explico-lhes que inventar poesia não significa saber rimar; significa, sim, criar um jeito diferente de dizer as coisas, de pintar a vida e que, desta forma, as rimas no poema vem como um recurso a serviço dessa ideia. O segundo poema trabalhado foi “Infantil”, de Manoel de Barros. Os alunos perceberam rapidamente a contradição na imagem do menino que estava na barriga da onça e do caminhão que passou por dentro do corpo dele. Um aluno relatou que era possível o caminhão passar por cima da barriga do menino, já que ele estava dentro da onça; mas que só a onça poderia se desviar do caminhão. Interessante que mesmo sem conhecer diretamente o termo “renteando”, pela compreensão da situação, os discentes entenderam que se referia a “passar de raspão” ou “tirar um fino”. Continuando a conversa sobre o poema, um estudante disse que só havia um jeito do menino se salvar daquela situação, era dando um soco na onça. Explicitei que, antes de qualquer coisa, não podemos maltratar os ânimos e que, em relação ao poema, se o menino machucasse a onça, ou até mesmo matasse, conseqüentemente ele morreria. Em virtude de o diálogo ter motivado a classe e a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos, perguntei se eles já tinham visto alguma onça. Foi um momento de bastante euforia, o qual tentei organizar para que todos pudessem falar. Eles contaram que já viram o animal no zoológico, outro perto da serra na casa do seu avô. Interroguei se a turma conhecia outro

texto/história com a onça como personagem? Uma aluna recordou o conto de artimanha “A esperteza do tatu”, de Roseane Pamplona. Como eles já estavam dispostos em círculo e como todos queriam participar, cada um foi contando uma parte da história, dando continuidade ao que colega anterior falava. Uma aluna sempre contextualizava, caso os colegas não explanassem a situação claramente. De acordo com a contação da turma, a narrativa trazia a história de uma onça, presa em uma armadilha, que jurava pelas próprias pintas do seu corpo, que se o lenhador a soltasse, ela não faria nada com ele. Depois de solta, ele teria pegado o lenhador, mas teria caído na “esperteza” do tatu, que pediu para que ela mostrasse como era estar dentro de uma armadilha, prendendo-a em seguida. Após a contação, relacionamos os enredos e a personagem onça do poema com esses mesmos elementos presentes no conto; os alunos, por meio de algumas provocações, foram caracterizando as diferenças. Uma observação relevante veio de um aluno ao afirmar que, em ambos os textos, havia muita invenção. Elucidei sobre isso, mencionando que no mundo da literatura tudo é possível e que com a palavra podemos criar muitas coisas, personagens, ambientes, fatos até então inimagináveis, mas que sob esse fenômeno ganha vida. Notei que este era um saber novo para muitos alunos, que perante o tratamento do texto literário em sala, apenas eram ensinados a perceber aspectos gramaticais e ortográficos, isto é, o texto como pretexto. Em algumas passagens, os estudantes conseguiam identificar o gênero literário (o poema, por exemplo), não pela sua natureza estética e conteúdo, mas atrelando o texto diretamente à sua estrutura, como se fosse única e imutável. Como último poema, naquele dia da vivência, interpretamos “Um ovo”, de Sérgio Capparelli. Pedi para que os alunos fizessem uma primeira leitura. Atentei que eles estranham, inicialmente, a composição do texto. Contextualizei que retratava um poema concreto, isto é, um poema visual, onde as palavras estruturam a imagem aquele significado que estava sendo construído no poema. Os alunos associaram rapidamente o poema à páscoa (notando só depois o complemento “de páscoa” no canto inferior direito), percebendo no centro da composição as formas que as letras O, V e O estavam e que, independentes de onde se encontravam (horizontalmente ou verticalmente), formavam a palavra ovo. Explorei com eles a ideia do “de novo ovo”, como a páscoa que ocorre todos os anos. Finalizei a aula, refletindo que para escrever poesia, temos que usar a voz dos sentimentos, do coração, a nossa maneira de ser e ver o mundo, falei também que inventar poesia não significa fugir inteiramente da nossa realidade, muito pelo contrário, que podemos criar a partir daquilo que vivemos ou gostaríamos de viver. Na oportunidade, relevei aos alunos que, além de professor, eu também escrevia poesia. Alguns alunos

comunicaram que já sabiam e um, inclusive, revelou ter levado o livro “Abraão e as frutas” para casa. Esclareci que aquele livro não tinha disso escrito por mim, contudo, que até o final da intervenção apresentar-lhes-ia alguns poemas do “Cidadezinha Qualquer”, uma obra que escrevi sobre a infância no sertão. Assumir que escrevo poesia vestiu-me de grande emoção; pensei no professor cordelista que me alfabetizou e das suas contribuições indelévels para a minha formação. Agora, eu estava do outro lado do rio, ensinando os meus alunos a conhecer a terceira margem, a usar a palavra como isca, a navegar com um barquinho amarelo no infinito das águas. Esta apreciação, do que aprendi e do que estou ensinando, afigurou um dos pontos chaves para uma reflexão crítica da minha práxis.

16 de Abril

Como uma das finalidades desta vivência consistia em proporcionar aos alunos diferentes leituras do texto poético, abrimos a aula com a leitura audiovisual do poema “A Galinha D’angola”, de Vinicius de Moraes. Essa composição não integrava o elenco de textos da vivência na elaboração inicial da proposta de intervenção, contudo, ao perceber que as crianças já conheciam o poema “A casa”, do mesmo autor, optei em expandir o acervo de leitura dos estudantes, expondo mais uma das poesias/músicas para crianças de Vinicius. Neste ponto, seguir invariavelmente os poemas que compõe um livro, sem lançar um olhar crítico e conforme o horizonte de interesses da turma, pode ocasionar um jogo inverso: a desmotivação dos discentes. Buscando justamente motivar nos alunos o gosto pela leitura de poesia, busquei outro poema que não estava na Antologia, organizada por Adriana Calcanhotto. Dando continuidade, antes de exibirmos o vídeo, falei um pouco sobre quem foi Vinicius de Moraes, sobre um dos seus legados que foi o livro “A arca de Noé”, que além de escrito e ilustrado, foi também musicado. Expliquei que estes poemas tinham ritmo, som, palavra e construção de imagens. Um aluno acrescentou que os poemas podem nos fazer dançar. Assim, pedimos que os estudantes realizassem uma leitura individual e silenciosa do poema. Logo em seguida, passamos os vídeos algumas vezes e já na segunda exibição, os alunos cantavam o refrão e com algumas passagens das demais estrofes. Formidavelmente, eles pegaram a música/poema “de ouvido”, a qual foi cantada outras vezes, com a ausência do vídeo, em forma de coro. Entre esses intervalos, uma situação que ficou evidente foi a participação de uma aluna que, no decurso de outras atividades, se mostrava silente ou desinteressada, mas que externou interesse e integração com a turma neste momento da

vivência. Esta aluna tem matrícula na Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola, sendo uma das questões presentes no seu parecer: o isolamento, a inibição e a falta de interesse/aproximação para com os trabalhos da escola e com os colegas de sala. Como, desde o ano passado, ela tem se desenvolvido nas competências de leitura e escrita, lendo e produzidos pequenos textos, esse instante deve ter contribuído para o seu progresso nos estudos. Sobre a “Galinha D’angola”, os alunos, na verdade, disseram que essa se referia a um “capote”, que fazia o mesmo som “Tô fraca, tô fraca...” – captaram, então, a onomatopeia do carcarejar da galinha. Além disso, na ocasião da leitura coletiva do poema, eles foram percebendo a diferença entre o poema lido e o poema cantado, o que esclareci que se referi ao ritmo. Outra consideração importante foi o diálogo entre dois alunos, um que estava descrevendo a galinha, com suas características pessoais e comportamentais (a personificação – o que explicitarei de modo claro e com termos próprios à turma) e que relevou isso ser possível graças à poesia mentir; fala que outra aluna retrocou prontamente, dizendo que a poesia não mente, a poesia inventa. A distinção entre mentir e inventar para a estudante carrega um sentido maior entre “mentir por mentir” (algo negativo) e “inventar como fenômeno de criar” (algo positivo).

17 de Abril

Como segunda atividade do dia, fizemos, inicialmente, a leitura compartilhada da obra “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, o texto o qual foi posteriormente encenado. Confeccionei para a leitura dramatizada alguns objetos: a máscara do lobo, uma capa/macacão para vesti-lo, o chapéu da Chapeuzinho e uma túnica amarela para vesti-la. Tais elementos foram construídos com o efeito de transformar a dramatização em um espaço de vivência do lúdico e do encanto. Imprimi cópias do poema de Chico Buarque para todos os discentes que, para minha surpresa, não conheciam a história do “Chapeuzinho Amarelo”, mesmo sendo um livro disponibilizado pelo PNBE desde 2014. Fizemos um grande círculo, todos sentados no chão e começamos a leitura. Apesar de ser um texto mais longo que os habituais, eles leram com bastante entusiasmo, até os mais tímidos o fizeram sem receios. Aliás, prestei atenção que entre eles, saber ler é definido como ter uma boa pronúncia, o que faz que aqueles alunos que têm dificuldade em ler em voz alta ou ainda estão no ciclo da alfabetização sejam deixados de lado. Na exploração da história, os estudantes fizeram diferenciações entre as duas chapeuzinhos, segundo, a personagem da versão de Chico

Buarque sentia um medo maior. Eles identificaram nos versos que as mesmas sílabas que formavam lobo, formavam bolo e que este era efeito para tornar o texto mais engraçado. Recontei o final da história, enfatizando a relevância de Chapeuzinho ter enfrentado o seu maior medo, que, na verdade, nem era tão grande assim. A possibilidade dos discentes conhecerem outras versões de personagens clássicos traz elementos expressivos para a sua formação em leitura, pois lhes favorece a liberdade em imaginar, inventar ou reconstruir narrativas cristalizadas, as quais transportam velhos paradigmas e visões estereotipadas. Para a encenação, quase todos os alunos queriam participar. Solicitei que eles alegassem os motivos para serem a Chapeuzinho e o Lobo. Dois alunos foram mais convincentes, sendo, deste modo, escolhidos. Fiz a leitura como narrador e os dois iam interpretando a história e entoando a fala de seus respectivos personagens. A turma ria muito da interpretação, estando todos eletrizados a cada tempo da encenação. No final de tudo, sugeri que os alunos contassem a experiência de como era ser lobo e ser Chapeuzinho. O menino que fez o lobo disse que, acima da roupa e máscara fazer muito calor, tinha sido alegre e divertido. A menina que fez a Chapeuzinho comentou que tinha sido mágico, pois ela agora estava dando vida a um personagem que ela só via nos livros. Em seguida às apreciações da turma sobre a apresentação, finalizamos a vivência.

Data: 22 a 24 de Abril – das 7h às 9h

22 de Abril

Com a finalidade de expor e trabalhar com os alunos o tema gerador da criação poética, *a infância*, propus à turma a vivência de jogos poéticos. Antes de começar a brincadeira, fiz alguns recortes de aulas anteriores sobre a natureza do texto poético, expondo que esse tem uma linguagem própria que usa a imaginação, seja para coisas reais, seja para situações inventadas. Após isso, conduzi os alunos para sala de vídeo e os distribuí em dois grandes grupos através da dinâmica dos pirulitos: cada aluno escolheu um pirulito e pelas cores comuns das embalagens (azul e vermelha), eles foram se dividindo nos grupos. A opção por essa dinâmica ocorre em razão dos discentes sempre escolherem as mesmas equipes, o que por vezes dificulta a interação com outros colegas. Pedi que eles dessem nomes as equipes e, depois de certa euforia e discussão, chegaram ao consenso que uma equipe se chamaria “Cecília Meireles” e a outra “Drummond”. A seleção desses nomes demonstrou algo curioso, visto que quando apresentei o poema de Drummond na segunda vivência, muitos alunos disseram não conhecer o poeta; já Cecília, pela recorrência dos poemas do livro *Ou isto ou*

*aquilo* em livros didáticos e projetos de leitura, talvez seja um nome reconhecido pelas crianças. A vivência com jogos começou a exposição das regras, onde as equipes deveriam respeitar o direito de voz da sua oponente e ter sincronia entre seus próprios membros no momento de responder e participar. Utilizando os poemas dos livros *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles; *Trinca-trova*, de Ciça (2011) e *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli (2003), começamos a brincadeira. Os alunos foram desafiados a falar os trava-línguas “Bia e pio” de Sérgio Capparelli e “Jogo de bola”, de Cecília Meireles; a descobrir as “Adivinhações” de Sérgio Capparelli e a continuar as parlendas como “Quem cochicha, o rabo espicha”, de Ciça e as cantigas populares (“Atirei o pau no gato”, “Caranguejo não é peixe”, “Ciranda, cirandinha”, etc). A empolgação e desenvoltura dos estudantes diante dos jogos merecem destaque; a maioria queria participar, o que acabou facilitando no momento de continuar as cantigas, por exemplo, mas também trouxe uma “certa algazarra” quando era para escolher apenas um aluno por vez para fazer a leitura de uma trava-língua, por exemplo. Muitos estudantes, depois da dinâmica, voltaram a reproduzir essas composições com ritmo/cadência típico desse gênero, demonstrando encanto e diversão com o potencial sonoro da linguagem. Outro elemento importante é que muitos estudantes não sabiam que trava-línguas, adivinhas, parlendas e cantigas de roda também podem ser considerados poesia. Encerremos a gincana com jogos poéticos cantando de mãos dadas as cantigas de roda. E como se tratava de uma competição, a equipe Cecília Meireles acabou vencendo, mas todos os alunos receberam um brinde similar: uma marca página ilustrado. Para finalizar a vivência, retornamos para sala de aula, entreguei cópias dos poemas da gincana aos alunos. Fizemos, assim, uma (re)leitura e breve análise dessas composições. Os alunos foram identificando as rimas do poema de Cecília (bola/rola; azul/Raul; amarela/Arabela) e entendendo que essas eram responsáveis em tornar a leitura mais interessante e divertida. Mais uma vez, eles pediram para ler o poema, dizendo que era fácil vencer o desafio, sem se *embolar* nas palavras. Eles citaram também os “personagens” do poema (Raul e Arabela) e as características da bola (bela e mole). Com base na interpretação dos demais poemas, comentaram que uma adivinhação começa geralmente com “o que é, o que é...” e que conhecem muitas outras parlendas, a saber: “Hoje é domingo, pé de cachimbo” – nesse instante, a turma em coro participou, inclusive “o professor”. Eu senti-me tocado por aquele uníssonos que recordou ternamente a infância, em sons, pureza e emoção. Ao final da aula, solicitei que eles coletassem textos poéticos com seus pais, avós ou antigos moradores, textos que essas pessoas liam, ouviam ou cantavam na infância. Expliquei passo a passo como

deveria ser exercida essa atividade.

23 de Abril

No começo da aula, os alunos comentaram sobre a atividade de pesquisa dos textos poéticos. Falaram que, devido à distância, entrevistaram seus pais e avós e que estes tinham respondido prontamente. Em seguida, montamos uma roda de conversa, onde cada estudante apresentou seu poema coletado. Alguns riram no momento da leitura, ou ficaram envergonhados pelo fato de ser uma poesia de amor. Um aluno, aliás, ressaltou: “este texto foi dito pela minha avó, *num sei não*, achei bonito e meio estranho” e leu: “[...] O amor é uma planta nascida no coração/ dos olhos nasce o orvalho/ fazendo *aguação* dos lábios nasce o sorriso/ do riso nasce a paixão”. Além desse, foram citadas outras composições de cunho popular e folclórico, a saber: “Batinha quando nasce”; “Atirei o pau no gato”; “Terezinha de Jesus”; “Borboletinha”; “Ciranda, Cirandinha”; “Meu limão, meu limoeiro”. Um aluno não trouxe nenhum poema e outro, em vez do poema, trouxe uma ilustração nominada “A árvore mais linda”. Ainda na roda de conversa, perguntei o que eles mais gostaram naqueles textos, responderam que o jeito musical que eles expressavam. Questionei se eles conheciam outros textos com características semelhantes aos pesquisados, eles falaram sobre as cantigas e parlendas da aula anterior. Também disseram que se tratavam de poemas pela disposição em versos, um aluno comentou: “Professor, é um poema por ter estrofes e *tá* em versos, por ter rima e ser de palavras bonitas”. Finalizando a vivência, atendi ao pedido deles e exibí em áudio a cantiga “Terezinha de Jesus”. Depois, conversamos sobre os sentidos do texto.

24 de Abril

Em quatro equipes, os alunos produziram os murais de versos. Nos próprios grupos, resolveram qual seria o poema a ser reproduzindo na cartolina e com os materiais necessários construíram seus murais com texto e ilustrações. Percebi a dedicação de todas as equipes, até mesmo daqueles discentes que não se mostram tão participativos em outros trabalhos. Como culminância, os grupos expuseram seus cartazes, realizamos mais uma leitura e discussão sobre os textos.

Data: 29 de Abril a 07 de Junho – das 7h às 9h

29 de Abril

Montamos com os alunos um quadro-resumo dos conteúdos e experiências resultantes das vivências poéticas. Embora não fosse essa intenção primordial, o quadro também serviu como um recurso avaliativo das vivências, posto que ao instante em que os discentes comentavam sobre os trabalhos executados, sinalizavam aquilo que eles consideraram mais importante, suas impressões e aprendizados. Por exemplo, o poema de Drummond da primeira vivência foi lembrado, a poesia audiovisual “A galinha D’angola”, os jogos poéticos, etc. Logo após, escrevemos um texto coletivo chamado “As bonecas da Lua”. Analisamos essa criação poética, destacando seu ritmo e produção de sentidos. Percebi que os estudantes, diferente das apreciações iniciais, conseguiram ir além de aspectos da estrutura composicional do texto, ressaltando os efeitos da linguagem, ou como eles evidenciam: “um jeito diferente de dizer as coisas”.

30 de Abril

Inspirando-se nas vivências e no seu jeito peculiar de ver o mundo, os alunos elaboraram suas criações poéticas. Antes da produção, expliquei que se tratava de um texto sobre o tema infância, que eles deveriam escrever com liberdade e criatividade, sem pressa, sem preocupações com correção/revisão naquele primeiro momento. Alguns estudantes preferiram aperfeiçoar a produção textual da segunda vivência; outros romperam com criações anteriores e começaram a escrever verso por verso. Houve, ainda, quem demonstrassem dificuldade, justificando que escrever era algo muito difícil, mas que mesmo assim queria “tentar”. Seguindo um trabalho de escrita e revisão, todos os quatorze alunos, ouvindo um instrumental com sons de pássaros, concluíram suas criações poéticas. A revisão e reescrita tomou como base o tratamento do tema, a linguagem poética e a intenção de “publicar” esses textos em uma Antologia Poética. Ao saber disso, os alunos manifestaram empolgação e dedicação para com seus escritos. Um aluno, em especial, não abria mão que o seu texto imprimisse a ideia de que ele queria ir para lua. E, diante desse desafio, escreveu várias vezes, pedindo minha opinião. Concluí essa vivência, parabenizando a todos pelas criações poéticas.

30 de Abril

Com os textos em mãos, os alunos realizaram uma leitura atenta e depois iniciaram o trabalho de ilustração. Alguns discentes apresentaram dificuldade, ora por não “saber” desenhar, ora porque não sabiam como expressar em figuras o que a criação deles falava. Respeitando a singularidade infantil, minhas mediações ocorrem no sentido de aperfeiçoar, realçar ou “encontrar o caminho” para as ilustrações. Nesse mesmo dia, elaboramos com os alunos o prefácio/texto de abertura do livro. Antes, a turma intitulou a Antologia como “O menino e a lua: uma antologia poética”. O prefácio, por sua vez, sublinhou imagens do campo, com uma descrição singular e convidativa para o leitor. Lemos outras apresentações de livros para que os estudantes reconhecessem esse tipo de composição, inclusive li, a pedido dos alunos, o prefácio do meu livro “Cidadezinha Qualquer” e outros textos da obra. Ao final, notando o interesse dos alunos, emprestei o meu livro para que a classe fizesse um rodízio de leituras.

06 de Maio

Nesta aula, gravamos o áudio-book das criações poéticas dos alunos. Essas gravações aconteceram individualmente, contemplando o ritmo, entonação e emoção na hora de colocar a voz. De um modo geral, os estudantes externaram certo nervosismo, mesmo aqueles que tinha decorado o texto. Levando em consideração a sutileza e enlevo dessa atividade, fui trabalhando com cada discente de que forma aquelas composições poderiam ser lidas ou declamadas, líamos passagens juntas, depois eles replicavam ao modo deles e, assim, todos gravaram suas criações. Isso tudo demonstrou que os alunos não têm tanta familiaridade com a leitura de poesia em seu jogo rítmico/sonoro. Decodificar um texto não significa expressá-lo em sua emoção. Cada aqui uma reflexão sobre a atuação docente em torno das especificidades do texto literário, que não pode ser explorado com a mesma dimensão de gêneros informativos e instrucionais. Ler um poema em voz alta demanda usar a voz dos sentimentos, cada palavra tem sua carga expressiva, cada poema tem seu ritmo, ecos e respirações. Enfatizamos, ainda, a fala de um aluno que, segundo ele, o poema tem que ser dito “falando o que você sente por dentro”. Para encerrar, fizemos um ensaio do sarau poético, tarefa que se repetiu até a culminância das vivências.

07 de Junho

Realizamos o sarau poético e o lançamento da Antologia com a participação de todos os alunos e com a presença da maioria dos pais. Inicialmente, proferi sobre a obra “O menino e a lua: uma antologia poética”, ressaltando a relevância das vivências nesse processo. Convidei aluno por aluno para recitar os seus textos. Alguns pais ficaram emocionados. Depois disso, os alunos/autores autografaram a obra para seus pais. E, desta maneira, chegamos ao fim das vivências emanados pelo contentamento e emoção de ver/sentir o trabalho acontecer. A fruição, entrega e experiência perpassada pela poesia, seja pelos efeitos provocados pela leitura dos poemas, seja pelas produções escritas do fazer poético possibilitam ao estudante um encontro com as manifestações estéticas e afetivas da linguagem – próprias desse estado de arte. Na roda de conversa, posterior ao evento, os discentes falaram sobre suas sensações e impactos diante das vivências, perguntaram se o livro ficaria disponível na biblioteca na escola e sugeriram que a obra fosse vendida em livrarias, para o dinheiro arrecado poder ajudar crianças carentes. Além disso, os estudantes também citaram que as vivências contribuíram notavelmente para eles aprenderem sobre o gênero literário poesia e sentirem vontade de escrever.



## VIAJANDO PELA OBRA

Olá, leitor. Este livro é feito para você. Nele você vai encontrar muita alegria e uma parte de nossa história. Como todo mundo já foi criança, decidimos contar sobre nossa infância de pés descalços, brincando de bola, rodando de bicicleta e subindo no pé de manga.

Nestas páginas, você vai encontrar nossos poemas e esperamos que descubra o encanto da leitura. Queremos que você se aproxime um pouco mais da gente.

*Obrigado por viver o nosso livro!  
A turma do 4º Ano da EMEIEF Augusto B. de Sousa,  
2019.*

# Sumário

Infância Encantada . . . . .	05
É muito bom ser criança . . . . .	06
Era uma vez. . . . .	07
O mundo na lua . . . . .	08
O menino brincalhão . . . . .	09
Infância . . . . .	10
A minha infância . . . . .	11
Infância querida . . . . .	12
Minha infância . . . . .	13
Adoro brincar na árvore . . . . .	14
Minha infância . . . . .	15
Meu sonho . . . . .	16
O sonho da minha infância . . . . .	17
O gatinho, meu amiguinho . . . . .	18

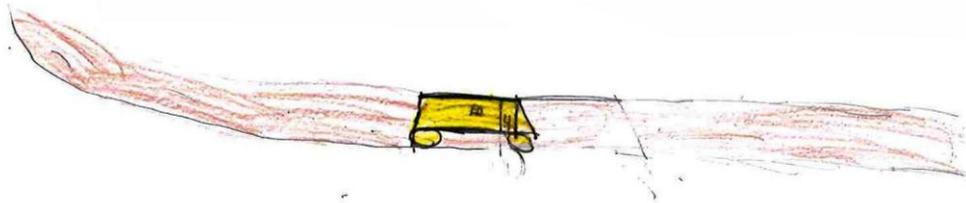
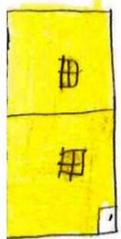
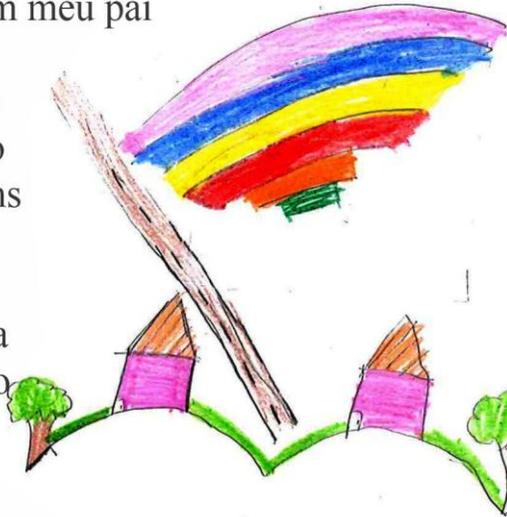
## Infância encantada

Infância querida,  
Onde a gente brinca  
Corre e pula  
Brinca de esconde-esconde  
Rouba bandeira  
Brinca de boneca  
Na casinha da Barbie  
Brinca de bola  
Com os amigos  
E anda de patins  
Na rua encantada



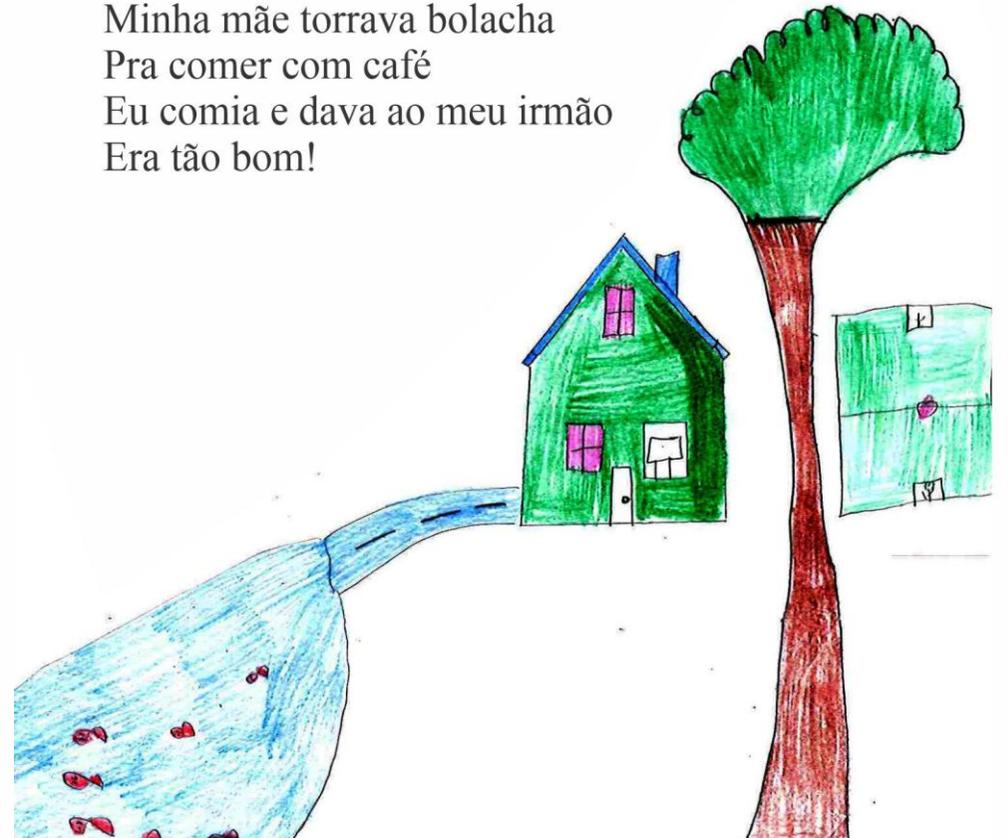
## É muito bom ser criança

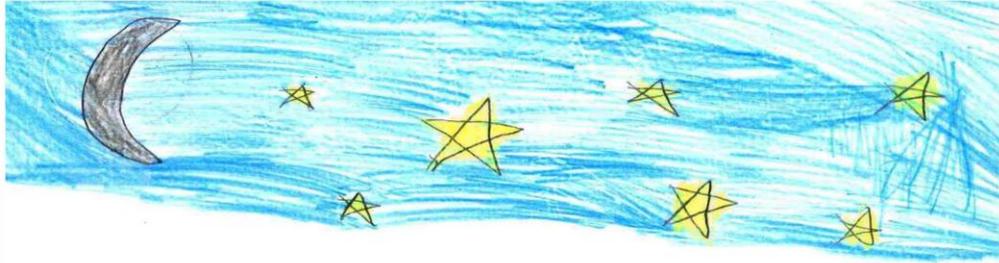
Eu gosto quando vou com meu pai  
Pra rua  
Ele trabalha na Patamuté  
Descarregando caminhão  
Eu fico vendo uns homens  
Fazendo panos  
E acho bonito  
Depois eu venho pra casa  
Almoço e tiro um cochilo  
E volto a ser menino  
Brincando com a vida...



## Era uma vez

Quando eu era mais pequeno  
Eu jogava bola com meus amigos  
Depois eu tomava banho de açude  
Na Serrinha  
Era um açude grandão  
Com peixes coloridos  
Quando chegava em casa  
Assistia televisão  
O Bom Dia e Companhia  
Minha mãe torrava bolacha  
Pra comer com café  
Eu comia e dava ao meu irmão  
Era tão bom!



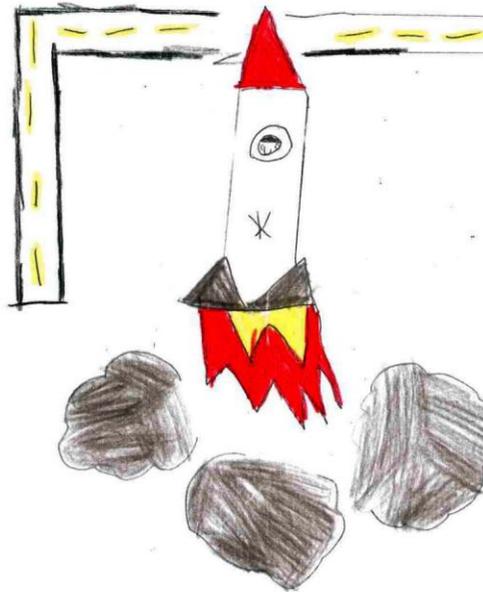


## O mundo na Lua

Na minha infância  
Vou para a escola  
Corro e merendo  
Todo dia  
Que alegria!

Chego em casa  
Almoço arroz e carne  
O sol está muito quente  
Quase derrete a gente.

A noite é muita linda  
Olho para baixo  
E vejo a rua  
Estou no foguete  
Indo para a Lua...

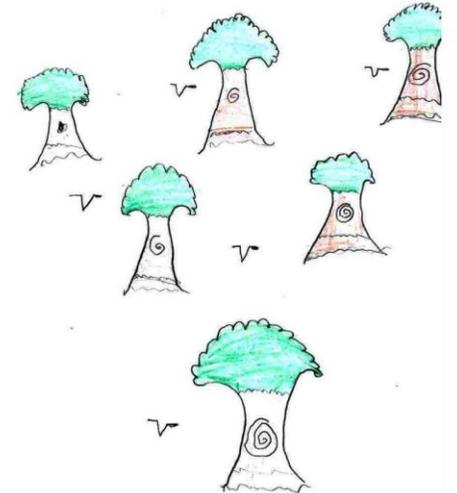


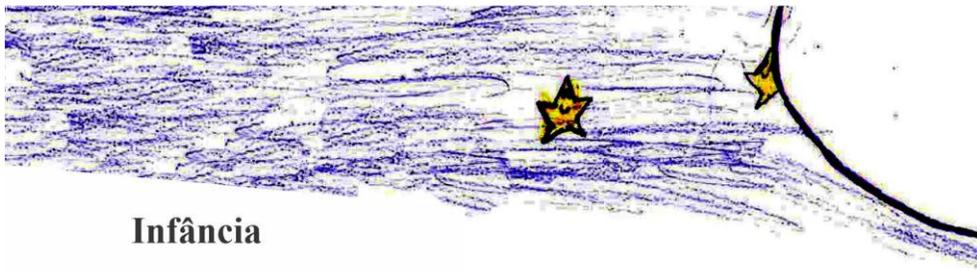
## O menino brincalhão

Eu brinco muito  
Eu brinco de bola  
Eu brinco de bila  
Eu brinco de dominó.

Eu brinco de olhar o céu...  
A lua quando é de noite  
Brilha muito  
Brilha muito no escuro  
E as estrelas são luzes  
Que nem vagalumes.

Quando eu acordo  
Eu brinco de olhar o sol  
Que é muito brilhante  
E muito quente  
E deixa as árvores contentes!





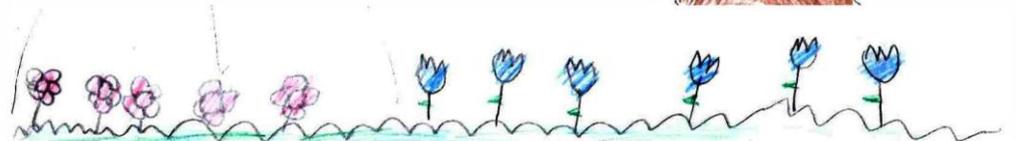
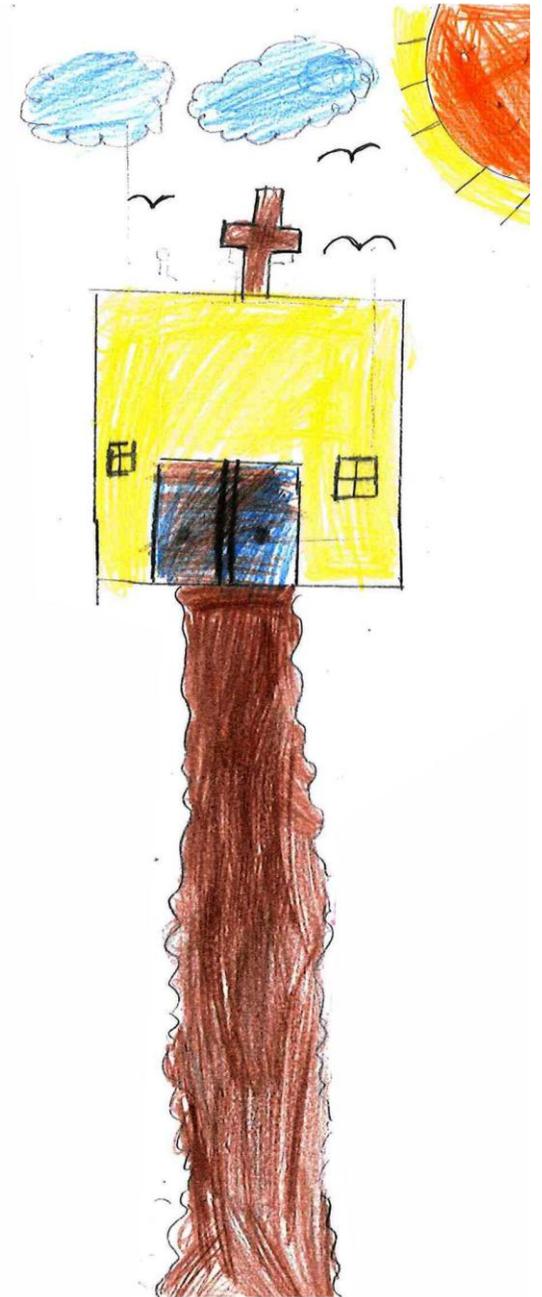
## Infância

Eu estava brincando com três amigos  
De pula-corda, pega-pega  
E pique-esconde  
Um deles disse:  
- Bora brincar de corrida,  
De rodar de bike?  
Eu disse:  
- Não, está de noite  
E tenho que dormir.  
Mas ele pediu pra eu dormir  
Na casa dele  
E ver as estrelas no céu  
Brincando de esconde-esconde.



## A minha infância

Eu nasci em Brasília  
Com quatro anos  
Fui morar em Nazaré  
Com cinco anos  
Fui pra Cajazeiras  
Com muita fé  
De lá eu vim  
Pra Serra da Arara  
Conheci tudo  
Sabiá, pássaros  
Peixes, camelão  
Só não vi nenhuma Arara  
Aqui eu sou feliz  
De todo coração



## Infância querida

Infância querida

Eu gosto de ver a lua

Eu gosto de ver a luz do sol

Eu gosto da minha avó, do meu avô

E da minha família

Eu gosto de brincar

Com minhas amigas

Bianca é a mais alegre

Hyandra é a mais magrinha

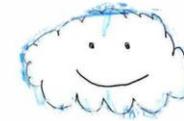
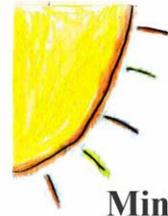
Eduarda é a mais sabida

A gente brinca de boneca

E vou para a casa delas

A gente brinca de pega-pega

Esconde-esconde e pega-Juda



## Minha infância

Eu brincava de várias coisas:

Pega-pega, esconde-esconde

E *congela*

Mas meu primo

Não brincava muito.

Um dia, ele me chamou

Para brincar

Não pensei duas vezes

E fui com um monte de crianças.

Nós passamos a brincar muito

E a nos divertir bastante

Eu vi o meu primo sorrir

E eu fiquei feliz.





## Adoro brincar na árvore

Quando estou em casa  
Minha comida favorita  
É brigadeiro  
Se eu pudesse eu comia  
O dia inteiro  
Também gosto de brincar  
Com o meu gato Branquinho  
O meu brinquedo favorito  
É brincar debaixo da árvore  
De boneca e bola  
De tarde eu faço a atividade de casa  
E amo ficar escrevendo rimas  
Para brincar com as palavras



## Minha infância

Eu gosto de andar  
De cavalo  
Eu amo andar  
De cavalo  
Eu me sinto livre

Eu vou pra cavalgada  
Eu vou pra vaquejada  
Toda hora sempre estou lá

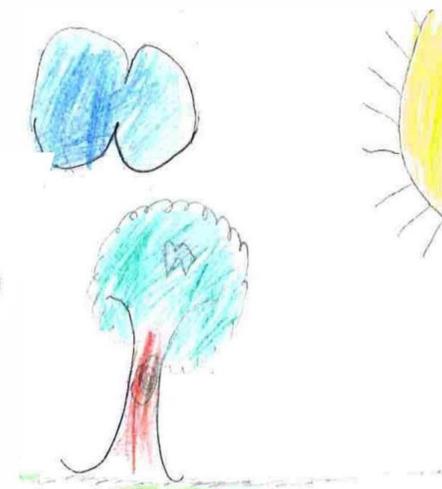
Também jogo bila e bola  
No campo de futebol  
Brinco de pega-pega  
Em casa, de boneca

Vou para a escola estudar  
E brinco com meus colegas  
De polícia e ladrão  
E faço a lição

De tarde  
Vou pro reforço  
No sítio da minha casa

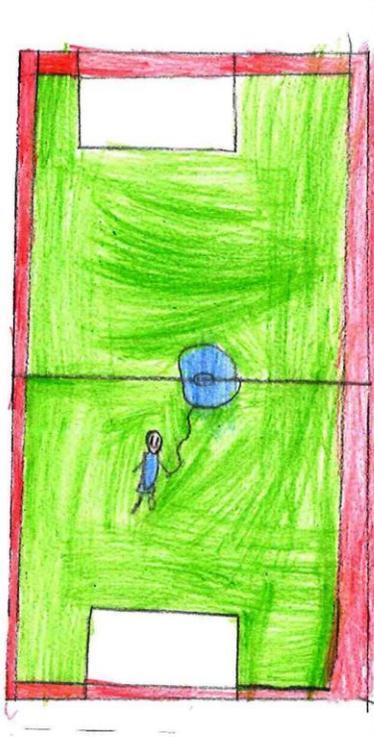
Eu tenho um professor  
E tenho uma professora  
Que me ensinam a ler e a escrever  
E a respeitar

Tem dias que rodo de bicicleta  
Com minhas amigas  
Depois tomo banho de piscina



## Meu sonho

Eu gosto de brincar  
Meu nome é Pedro Ruan  
Jogo bola  
Com meus amigos  
E sonho participar  
De um campeonato de futebol  
Lá eu quero ser  
Jogador profissional  
Um zagueiro  
Para não deixar a bola passar  
Mas também quero ser policial  
Para defender as pessoas  
E fazer o meu gol !



## O sonho da minha infância

Quando eu era pequena  
Eu brincava de pega-pega  
Esconde-esconde  
Brincava de pular corda  
Com a minha irmã  
Mas eu queria muito  
Voar



## O gatinho, meu amiginho

*Atirei o pau no gato  
Mas o gato não morreu  
Dona Chica admirou-se  
Do berro que o gato deu*

Eu também já brinquei com gato  
Mas ele não sofreu  
Porque o gatinho era meu amiguinho  
Chamava ele de *meu irmão*  
Nem um grito ele deu

