

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**POESIA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DO LEITOR**

SABRINA GOMES RAMOS

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

POESIA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DO LEITOR

SABRINA GOMES RAMOS

Sob a orientação do Professor Doutor
Marcos Estêvão Gomes Pasche

Dissertação submetida como requisito parcial à obtenção do título de **Mestra em Letras**, no programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
Junho de 2020

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R175p Ramos, Sabrina Gomes, 1986-
POESIA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DO LEITOR / Sabrina Gomes Ramos. - Rio de
Janeiro, 2020.
109 f.: il.

Orientador: Marcos Estêvão Gomes Pasche.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS, 2020.

1. Poemas e ensino. 2. Mediação da leitura. 3.
Formação de leitores. I. Estêvão Gomes Pasche, Marcos,
1981-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SABRINA GOMES RAMOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/06/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ana Crélia Penha Dias (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Claudia Barbieri Masseran (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2020

TERMO N° 388/2020 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 11:16)

CLAUDIA BARBIERI MASSERAN

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 2425348

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 12:24)

MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1966277

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 10:05)

ANA CRELIA PENHA DIAS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 026.374.957-66

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
388, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **28/10/2020** e o código de verificação: **2c3bdc6db1**

No começo aquele que é a Palavra já existia. Ele estava com Deus e era Deus. Desde o princípio, a Palavra estava com Deus. Por meio da Palavra, Deus fez todas as coisas, e nada do que existe foi feito sem ela. A Palavra era a fonte da vida, e essa vida trouxe a luz para todas as pessoas. A luz brilha na escuridão, e a escuridão não conseguiu apagá-la.

João 1.1-5

Agradecimentos

Agradeço a Deus, o meu Senhor, pelo privilégio de viver e conhecê-Lo melhor a cada dia;

Aos meus pais, Valfredo e Sueli, e meu esposo, Elias Jr. pelo amor e pelas condições favoráveis à realização do sonho de cursar o mestrado;

Aos meus irmãos Nathália e Laércio, ao pequeno Théo Vitor e a toda minha família, pela alegria, apoio, carinho e ajuda sempre que precisei;

À Cristiane Cordeiro Vasques, amiga fiel, companheira de trabalho e da vida, pela leitura atenta desta dissertação, por seu apoio e pela companhia de sempre;

Ao Professor Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche, pelas memoráveis lições de literatura, por inspirar as escolhas que deram origem a esta dissertação e pela coragem de aceitar trabalhar comigo, apresentando sempre orientações imbuídas de rigor e generosidade;

Às Professoras Dras. Ana Crelia Dias e Claudia Barbieri Masseran, pelas críticas tão generosas, que abriram novas perspectivas de estudo e de trabalho;

Aos colegas Cristiano Leonissa, Edileide Silva, Luciana Marçal, Maria Aparecida Santos, Angela Sequeiros, Micheli Araujo, Raquel Melo, Bianca Gonçalves, Karine Fassarela, Cátia Fortunato e Nilcideia Ferreira, pela colaboração na pesquisa;

À direção, à equipe pedagógica e aos alunos do 4º ano da E.M. Vila Operária pela confiança e por tantas oportunidades de aprender a ser uma professora melhor.

Dedico este trabalho às crianças e professores das escolas públicas brasileiras, nas quais depositam, todos os dias, sonhos e a esperança de um país mais justo e igualitário.

RESUMO

Ramos, Sabrina Gomes. **Poesia nas séries iniciais: uma proposta para a formação do leitor**. 2020. 109p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta dissertação é resultado de reflexões sobre o ensino da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e se propõe a contribuir com a formação do leitor proficiente através de atividades sistemáticas que apresentam o texto poético (normalmente negligenciado nas salas de aula) como gênero privilegiado para o ensino da compreensão leitora. Encontra-se no centro de nossas preocupações o encaminhamento pedagógico para a realização do que denominamos encontros de leitura: através de conversas apreciativas, a professora mediadora lançou mão de chaves de apreciação literária escolhidas para ajudar os alunos a desenvolverem suas estratégias de leitura e compreenderem melhor os textos poéticos. Considerando a faixa etária dos alunos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental, selecionamos poemas de autores reconhecidos pela qualidade literária de seus textos e por constituírem expressões poéticas que permitem várias possibilidades de fruição, de acordo com o repertório de cada leitor; os poemas selecionados foram: “Seu lobo”, “Falta de sorte”, “Jacaré letrado”, “Zig zag” e “De muito longe”, de Sérgio Capparelli; “A porta”, “A morte do meu carneirinho” e “O porquinho”, de Vinícius de Moraes; “Balada do rei das sereias”, de Manuel Bandeira; “Cavalinho de pau”, de Henriqueta Lisboa; “Ao pé de sua criança”, de Pablo Neruda e “Pescaria”, de Cecília Meireles. Optamos, para a intervenção pedagógica, a modalidade organizativa da sequência didática, baseada nos pressupostos teóricos de DOLZ e SCHNEUWLY (2011), e organizada em encontros realizados duas vezes por semana, totalizando dois meses. A fundamentação teórica desta dissertação está centrada especialmente nos estudos de COLOMER (2007), BAJOUR (2012), BRITTO (2015), KLEIMAN (2016), LERNER (2002), SOLÉ (1998), COELHO (2000), AGUIAR E CECCANTINI (2012), PAZ (1993), MOISÉS (2003), LAJOLO (1993, 1997), entre outros. Concluímos que, através da mediação encaminhada pela professora, os alunos conseguiram ler e compreender textos com os quais não estavam habituados, construindo e compartilhando os significados com seus pares; acreditamos que, ao incorporar os procedimentos utilizados coletivamente às suas aprendizagens, os alunos conquistarão, de forma progressiva, autonomia em suas novas leituras individuais.

Palavras-chave: Poemas e ensino, mediação da leitura, formação de leitores.

ABSTRACT

Ramos, Sabrina Gomes. **Poetry in the initial series: a proposal for the formation of the reader.** 2020. 109p. Dissertation (Master Science in Languages - PROFLETRAS) Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This dissertation is the result of reflections on the teaching of reading in the initial grades of elementary school and proposes to contribute to the formation of the proficient reader through systematic activities that present the poetic text (usually neglected in the classroom) as a privileged genre for the student. teaching reading comprehension. The pedagogical approach to what we call reading meetings is at the center of our concerns: through appreciative conversations, the mediating teacher used literary appreciation keys chosen to help students develop their reading strategies and better understand poetic texts. Considering the age range of students in a 4th grade class in elementary school, we selected poems by authors recognized for the literary quality of their texts and for being poetic expressions that allow for various possibilities of enjoyment, according to the repertoire of each reader; the selected poems were: “Seu lobo”, “Falta de sorte”, “Jacaré letrado”, “Zig zag” and “De muito longe”, by Sérgio Capparelli; “A porta”, “A morte do meu carneirinho” and “O porquinho”, by Vinícius de Moraes; “Balada do rei das sereias”, by Manuel Bandeira; “Cavalinho de pau”, by Henriqueta Lisboa; “Ao pé de sua criança”, by Pablo Neruda and “Pescaria”, by Cecília Meireles. We chose, for the pedagogical intervention, the organizational modality of the didactic sequence, based on the theoretical assumptions of DOLZ and SCHNEUWLY (2011), and organized in meetings held twice a week, totaling two months. The theoretical basis of this dissertation is centered especially in the studies of COLOMER (2007), BAJOUR (2012), BRITTO (2015), KLEIMAN (2016), LERNER (2002), SOLÉ (1998), COELHO (2000), AGUIAR E CECCANTINI (2012), PAZ (1993), MOISÉS (2003), LAJOLO (1993, 1997), among others. We concluded that, through mediation sent by the teacher, students were able to read and understand texts they were not used to, building and sharing the meanings with their peers; we believe that, by incorporating the procedures used collectively in their learning, students will progressively gain autonomy in their new individual readings.

Keywords: poems and teaching, reading mediation, training readers.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

ONG – Organização não governamental

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – <i>Pseudotextos</i> contidos em uma cartilha de alfabetização	20
Imagem 2 – Poema concreto: Pluvial/fluvial	39
Imagem 3 – Poema visual “A primavera endoideceu”	40
Imagem 4 – Formação Profissional dos docentes participantes da pesquisa ..	52
Imagem 5 – Livros escolhidos em primeiro lugar	53
Imagem 6 – Livros escolhidos em segundo lugar	53
Imagem 7 – Conhecimento do acervo do PNBE pelos professores	57
Imagem 8 – Questões para o estudo do texto	59
Imagem 9 – Proposta de atividades para o 5º ano	60
Imagem 10 – Experiência de leitura	64
Imagem 11 – Esquema da sequência didática	73
Imagem 12 – Atividade de sondagem	76
Imagem 13 – Ilustração de Laurabeatriz para o poema “O porquinho”	88
Imagem 14 – Ilustração de Nelson Cruz para o poema “Cavalinho de pau”	91
Imagem 15 – Poema visual “Falta de sorte”	95
Imagem 16 – Poema visual “Jacaré Letrado”	96
Imagem 17 – Poema visual “Zig zag”	98
Imagem 18 – Poema visual criado pela turma 401	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. LEITURA: da Palavra ao Mundo	18
1.1 Leitura: concepções e processos	18
1.2 Espaço de leitura na escola: panorama atual.....	25
1.3 Leitura literária na escola: desafios e possibilidades.....	30
II. LITERATURA INFANTIL: de Ouvir poemas ao Direito de aprender	35
2.1 Poema: a palavra como essência	36
2.2 Literatura infantil brasileira: onde está a poesia?	41
2.3 Literatura e poesia na escola.....	51
III. MEDIAÇÃO DA LEITURA: da Apresentação de livros à Experiência do encantamento	62
3.1 Professor mediador: Promotor de encantos e encontros	65
3.2 Estratégias para o trabalho de mediação leitora através das conversas literárias	67
3.2.1 Conversas apreciativas para formar leitores	67
3.2.2 Conversas apreciativas e estratégias de leitura	69
IV. CONVERSAS LITERÁRIAS SOBRE POESIAS: das Palavras à Arte	72
4.1 Metodologia.....	72
4.2 Descrição da proposta de intervenção	74
4.2.1 Poema “Seu lobo”, de Sérgio Capparelli	77
4.2.2 Poema “A porta”, de Vinícius de Moraes.....	78
4.2.3 Poema “A morte do meu carneirinho”, de Vinícius de Moares	80
4.2.4 Poema “De muito longe”, de Sérgio Capparelli	82
4.2.5 Poema “Balada do rei das sereias”, de Manuel Bandeira	84
4.2.6 Poema “O porquinho”, de Vinícius de Moraes.....	86
4.2.7 Poema “Cavalinho de pau”, de Henriqueta Lisboa	89
4.2.8 Poema “Ao pé de sua criança”, de Pablo Neruda	92

4.2.9 Poema “Pescaria”, de Cecília Meireles	93
4.2.10 Poema visual “Falta de sorte”, de Sérgio Capparelli	95
4.2.11 Poema visual “Jacaré letrado”, de Sérgio Capparelli.....	96
4.2.12 Poema visual “Zig zag”, de Sérgio Capparelli.....	98
4.2.13 Encontros de leitura: últimas conversas	99
4.3 Considerações finais	101
REFERÊNCIAS.....	104

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de algumas inquietações acerca da leitura e do espaço que ocupa, atualmente, nas salas de aula, especialmente nas escolas públicas. Ao longo de 13 anos no magistério municipal da cidade de Duque de Caxias, RJ, muitos deles em escolas inseridas em comunidades dominadas por poderes paralelos, observei elevadas taxas de distorção idade/série e fracasso escolar. Ou seja, crianças de famílias com baixíssimo poder aquisitivo sujeitas a vários entraves em seu percurso estudantil, provenientes de diversas instâncias: pedagógica, social, econômica, política, entre outras.

Destaco, dentre os vários entraves, o da instância pedagógica, porque talvez seja o mais próximo de nossa responsabilidade enquanto educadores, e que certamente irá repercutir (positiva ou negativamente) nas demais instâncias citadas acima. No âmbito pedagógico, apontamos aqui não apenas as dificuldades no domínio da leitura, mas também as dificuldades da escola no ensino desta: um dos maiores desafios da educação brasileira. Do ponto de vista deste trabalho, a leitura é afirmada como uma forma de emancipação dos sujeitos, em conformidade com as palavras de BRITTO (2015):

Ler [...] é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita [...] e por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolvida e articulada. (p.67)

Por isso é pertinente o questionamento acerca das formas de concepção teórica que acabam por refletir no ensino da leitura, especialmente nas escolas públicas brasileiras, em que os alunos normalmente estão inseridos em contextos muito parecidos com os das escolas nas quais tenho trabalhado.

Os estudos e pesquisas acerca do ensino, aprendizagem e mediação da leitura costumam ser situados no campo da Pedagogia, mas é interessante trazer aos professores de língua portuguesa o aprofundamento teórico sobre o assunto, uma vez que o compromisso em garantir a participação plena dos alunos na sociedade letrada

é de todos os docentes, principalmente dos que lecionam língua portuguesa.

Mas não acreditamos que a leitura traga em sua essência uma missão salvadora e de resgate dos sujeitos, servindo para o ensino de temas como virtudes, paz ou amor; acreditamos que pode constituir um instrumento adequado para fomentar discussões – conversas apreciativas – propiciando atividades de difícil execução: a verbalização do próprio pensamento e a reconsideração de suas convicções a partir da fala do outro: ações urgentes para os dias atuais. Pretendemos oportunizar, então, o encontro entre crianças e o texto poético, através da mediação adequada do professor, integrando uma experiência positiva, um encontro de potências, que resulta na leitura em seu sentido mais pleno.

Para isso, faremos uma abordagem sobre aspectos teóricos dos processos de leitura e também da literatura infantil no Brasil ao longo do tempo para, então, entrarmos no escopo deste trabalho: a leitura de poemas na escola, em uma proposta pedagógica direcionada às séries iniciais do ensino fundamental, pois

Se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente a levá-la a descobrir a realidade que a circunda ; a *ver* realmente as coisas e os seres que com ela convivem; 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, [...] a *linguagem poética* destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos (COELHO, 2000, p.222, grifos da autora).

Apresentamos, no capítulo 1, diferentes concepções de leitura que, conscientemente ou não, embasam as práticas pedagógicas dos professores e direcionam o processo de aprendizagem dos alunos. Não pretendemos, no entanto, apontar concepções como certas ou erradas, mas como menos ou mais adequadas aos objetivos a que nos propomos: formar leitores proficientes, que interajam com os textos e sejam capazes de utilizar a leitura para além das propostas escolares. Adiantamos, então, nossa defesa: ler não constitui um processo de decodificação¹ de letras e sílabas, mas sim a aprendizagem do sistema de escrita alfabética² e a

¹ A expressão “decodificação” é utilizada aqui em seu significado restrito, como se a escrita representasse um código em que cada fonema fosse representado por um grafema. Defendemos, no entanto, que nossa escrita é representada por um sistema alfabético com convenções e regularidades bem mais complexas, segundo SOARES, (2016) e MORAIS (2012). Aprofundaremos esse conceito no capítulo 1.

² Conceito explicitado no capítulo 1.

construção de sentidos, capacidade de pensar e interagir com o texto de forma dinâmica.

Convém, portanto, refletirmos sobre os motivos de os alunos terem tantas dificuldades na leitura, como mostram os resultados das últimas avaliações externas envolvendo leitura e escrita realizadas nas escolas públicas brasileiras, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Apontamos pelo menos dois fatores que nos parecem cruciais nesta reflexão: o que leem os alunos e quais são os encaminhamentos pedagógicos das atividades de leitura feitas em sala de aula. Alguns autores (CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996; COLOMER, 2007) sugerem que a escola comece a investir no trabalho de leitura e compreensão de textos escritos antes mesmo que os alunos estejam alfabetizados, ou seja, reforçam a possibilidade de desenvolver habilidades de leitura mais sofisticadas de forma paralela ao ensino do sistema de escrita alfabética através de um trabalho cuidadosamente planejado pelo professor mediador. Nossa expectativa, neste trabalho, é que as crianças possam vivenciar boas experiências de leitura e venham a abordar os textos de um modo diferente no momento em que começarem a ler de forma autônoma. Ou seja, espera-se que se tornem leitores ativos, resultado da apropriação de um “jeito de ler” aprendido nos encontros de conversas literárias.

O capítulo 2 traz as concepções de poema e de poesia adotadas neste trabalho e um breve panorama histórico da poesia e literatura infantil no Brasil, discutindo concepções de infância, a evolução de determinados aspectos estéticos e como isso influencia a formação do leitor; discorreremos sobre o caráter humanizador da literatura e sobre os pressupostos teóricos postulados por COELHO (2000), situando a natureza da literatura infantil entre a arte e o instrumento pedagógico, e, mais especificamente, como têm sido feitas as escolhas literárias e as atividades que seguem a leitura nas salas de aula através de uma breve pesquisa feita com docentes de diversos municípios do Rio de Janeiro. Corroborando a premissa deste trabalho, COELHO (2000) coloca que

[...] A verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância [...]. O caminho essencial para chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte (p.15, grifo da autora).

O capítulo 3 trará discussões sobre o conceito de mediação e como podemos aprimorar as formas de atuação no trabalho com a leitura no primeiro segmento do ensino fundamental, desde a escolha dos textos literários a serem lidos até a condução da conversa que se dará a partir da leitura desses textos, denominada conversa apreciativa, com vistas à formação de leitores que, desde cedo, se empenham em buscar compreender os textos que escutam. Assim como KLEIMAN (2016), valorizamos a proposta das conversas apreciativas como uma possibilidade de retomar, refletir, ampliar, questionar os significados apreendidos numa primeira leitura. De fato, como já enfatizado pela autora,

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (p. 24).

A conversa literária pode funcionar também como uma estratégia para explorar a compreensão leitora, algo que normalmente não é feito na escola; embora o desenvolvimento da compreensão seja sempre apontado como um dos objetivos primordiais do ensino da língua portuguesa, observa-se que normalmente os professores investem mais na avaliação da capacidade de compreensão do que no ensino dessa competência. Assim, as atividades de compreensão de texto propostas por livros didáticos ou pelo próprio professor possuem apenas o intuito de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se respondem de forma homogênea às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor; ou seja, não se oportuniza espaço para uma real exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se em grupo as respostas, sejam estas esperadas ou não. Estabeleceremos, ainda neste capítulo, as relações entre alunos e literatura, sendo o professor, muitas vezes, o principal agente do acesso a ela, especialmente para crianças das escolas públicas oriundas das camadas populares.

Apontaremos, no capítulo 4, os poemas como textos privilegiados para a mediação de leitura proposta: além de polissêmicos, ricos em metáforas e jogos de palavras, permitem a ampliação do repertório literário dos alunos. A escolha de poemas de Sérgio Capparelli, Henriqueta Lisboa, Vinicius de Moraes, Pablo Neruda, Cecília Meireles e Manuel Bandeira justifica-se pela qualidade literária que

apresentam e por constituírem expressões poéticas que permitem várias possibilidades de fruição, de acordo com o repertório de cada leitor; faremos, então, a descrição metodológica da proposta de intervenção, uma sequência didática baseada no esquema de DOLZ E SCHNEUWLY (2011), executada com os alunos da turma do 4º ano de uma escola pública situada no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro; a proposta de atividades envolve experiências de leitura e aperfeiçoamento de habilidades como ler, escutar, escrever, falar e pensar por meio de conversas apreciativas, na tentativa de colocar em prática os pressupostos teóricos apresentados, contribuindo para a formação de leitores que, de fato, compreendam e produzam sentidos e significados sobre os textos. Investindo em uma intervenção pedagógica eficaz e cuidadosamente planejada para o trabalho com a leitura, desde as séries iniciais do ensino fundamental, acreditamos contribuir também com o sucesso do percurso escolar dos alunos, prevenindo o fracasso escolar e a distorção idade-série.

I. LEITURA: da Palavra ao Mundo

Mas é preciso cuidar para não se submeter ao queixume ingênuo de que a gente não lê; na verdade, a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interdita para a grande maioria das pessoas.

BRITTO, 2015

Ler, sob a perspectiva do excerto que introduz este capítulo, não constitui, por si só, uma ação boa nem ruim, tampouco redentora ou *salvacionista* (BRITTO, 2015), mas constitui um direito histórico e cultural e, portanto, político (CASTRILLÓN, 2011), possibilitando, como *dimensão fundamental da vida*, o pensar. Portanto, de acordo com esta perspectiva, o propósito da leitura constitui um direito pela dimensão política que envolve: ler como forma de questionar a vida, a condição humana, o sistema social, político e econômico em que estamos inseridos; ler para compreender as muitas formas de alienação; ler para ratificar conceitos ou revê-los; ler para, mesmo sendo um sujeito, poder ser outro. O texto poético inscreve-se como um excelente caminho para que sejam oportunizadas as reflexões citadas, mas antes de adentrarmos o assunto, nos deteremos em aprofundar alguns aspectos sobre o ensino da leitura.

1.1 Leitura: concepções e processos

Podemos conceituar a leitura de diversas formas, dependendo do que consideramos a respeito do que significa *ler*. SOLÉ (1998, p.23) postula que a leitura tem sido explicada em pelo menos três modelos: um ascendente (*bottom up*), outro descendente (*top down*) e o modelo interacional.

O modelo *bottom up* atua do específico para o geral, ou seja, parte das palavras para as sentenças, afirmando que o processo de leitura se inicia no processamento de seus elementos constitutivos, as letras, e só mais tarde as palavras e frases, chegando, então, à compreensão do texto. Já o modelo *top down*, que parte do texto para as unidades menores (palavras e letras), está ancorado no uso de estratégias de leitura descendentes. Essas estratégias resultam das experiências prévias adquiridas ao longo da vida, as quais utilizamos para fazer previsões acerca do conteúdo de um texto. Neste modelo, a leitura se dá a partir do momento em que o leitor ativa seus conhecimentos prévios, antecipa o conteúdo do texto que será lido e, ao processá-lo,

verifica a pertinência de suas antecipações.

MORAIS (1994), defensor do modelo ascendente (*bottom up*), citando técnicas utilizadas por leitores hábeis para obter informações, define, segundo esta perspectiva, o que é a leitura:

O específico da atividade leitora é a capacidade de reconhecer as palavras escritas, é [...] a capacidade de identificar cada palavra como uma forma ortográfica que tem um significado e de atribuir-lhe uma pronúncia (p. 95, tradução nossa).

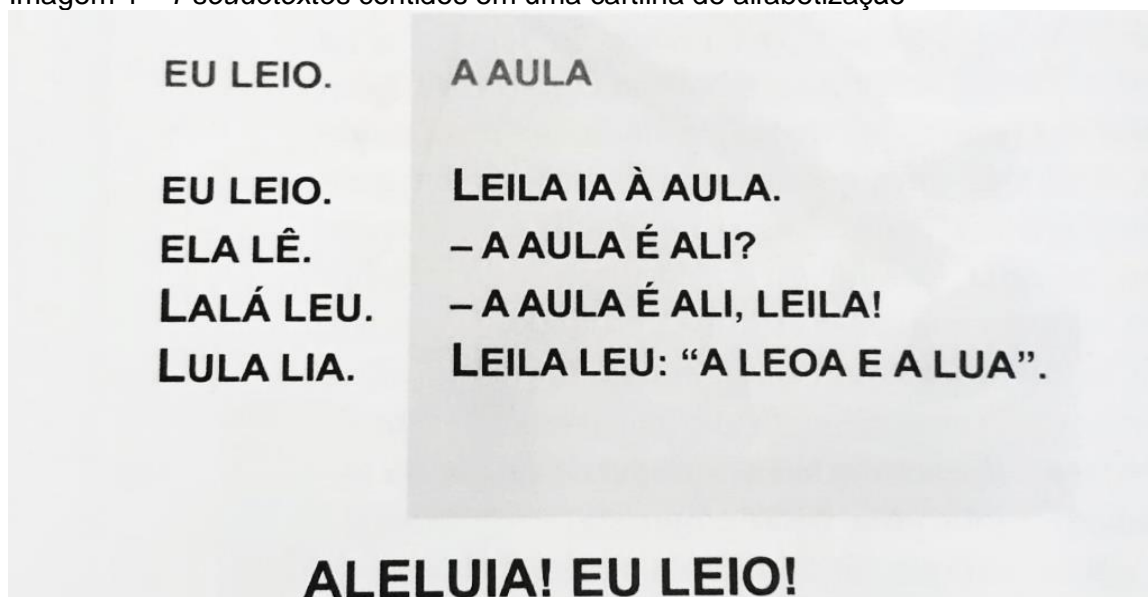
Ao limitar, de forma explícita, o termo *leitura* ao reconhecimento visual das marcas escritas, o autor cria uma restrição: pensar sobre o que não está explicitamente escrito, ou ler as entrelinhas. Esta é uma habilidade que vai além do que está escrito e não pertenceria ao domínio do leitor; seria uma tentativa de buscar a intenção de quem escreve o texto e isso “não é específico da leitura pois voltamos a encontrá-la na compreensão da linguagem oral, em particular, e inclusive na da linguagem gestual” (p. 97, tradução nossa).

Para Morais, a compreensão textual é um processo que ocorre separadamente da leitura, já que não é componente desta; em sua concepção, a perspectiva defendida por GOODMAN (1982) estimula a utilização do contexto e a adivinhação, “o que poderia levar os leitores a cometerem erros de leitura”. (MORAIS, 1994, *apud* GOODMAN, 1982, p.67).

Portanto, aprender a ler, segundo essa perspectiva, consiste em memorizar as letras e suas combinações, normalmente das mais simples às mais complexas; o aluno realiza inúmeras cópias para memorizar letras e sílabas, sem atividades que promovam reflexão sobre a língua, e para isso usam-se *pseudotextos*³, desprovidos de qualquer significado real para os alunos, como no exemplo da imagem 1:

³ Segundo SOARES (2016), são “[...] palavras artificialmente agrupadas [...], não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema.” (p. 350). Entenda-se grafema e fonema, de forma simplificada, por letra e som, respectivamente.

Imagem 1 – *Pseudotextos* contidos em uma cartilha de alfabetização



Fonte: OLIVEIRA E CASTRO, apud MORAIS (2012, p. 36)

Para GOODMAN (1982), a busca de significado é a marca mais importante do processo de leitura e o texto deve ser o objeto de estudo da leitura, não as letras. Para o autor, o que vem dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita são determinadas práticas escolares, como as que citamos no parágrafo anterior. Ele critica as perspectivas que tomam a leitura somente como decodificação de palavras:

Como parecia lógico pensar que as crianças aprendiam melhor coisinhas simples, desarmamos a linguagem e a convertemos em palavras, sílabas e sons isolados. Desafortunadamente, também desfizemos seu propósito natural – a comunicação do significado – e convertemos a linguagem em uma série de abstrações, sem relação com as necessidades e experiências das crianças a quem pretendíamos ajudar. (GOODMAN, 1990, p. 7, tradução nossa).

SMITH (1989, p. 86) postula que “a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto. E quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual ele necessita”. Tomamos aqui por informação visual o que se encontra em um texto: a formatação, as palavras, as ilustrações que o acompanham, os espaços em branco, entre outros elementos. E as informações não-visuais referem-se aos conhecimentos prévios do leitor sobre a linguagem escrita e sobre o tema a ser tratado no texto. Ou seja, o enfoque apenas na decodificação de palavras pode levar à perda do significado do texto.

Os pesquisadores citados, por um lado Goodman e Smith, (defendendo o

modelo top down), e por outro, Morais, (defensor do modelo bottom up), expressam visões divergentes a respeito do que é a leitura. Na visão de Morais, a leitura só pode ser compreendida como a associação de uma forma gráfica a uma forma sonora, como se fosse a decifração de um código, ou seja, uma *decodificação*, considerando a palavra como unidade linguística prioritária de atenção. Isso nos parece preocupante porque, em primeiro lugar, nossa escrita não configura, exatamente, um código. Segundo SOARES (2016),

O verbo decodificar denota, literalmente, a decifração de sinais ou signos traduzindo-os para o sistema alfabético. Assim, [...] o sistema alfabético não é um sistema de substituição de outro preexistente – não é um *código*, a não ser que se considerasse que os grafemas “substituem” os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro: os grafemas *representam* os sons da fala. (p. 47, grifos da autora)

Ao longo do tempo a humanidade inventou importantes sistemas notacionais, como o de numeração decimal e a escrita alfabética. Por exemplo: o numeral “8” representa valores relativos nas notações “8”, “80” ou “8000”. Ou seja, dependendo da posição que ocupa, o numeral assume valores relativamente diferentes. O numeral “888”, por exemplo, traz a mesma *notação* do numeral “8” repetida três vezes, mas com valores diferentes de centenas, dezenas e unidades. Desta forma, muitos grafemas (letras) apresentam a mesma *notação* nas diversas palavras, mas valores sonoros diferentes, como o do grafema [S] representado nas palavras [sapo] e [casa]: conforme o contexto da palavra em que se apresenta, o som pode ser diferente.

Nossa segunda preocupação está no fato de que, como alertam FERREIRO (2012), TEBEROSKY e SOLÉ (2002), a sonorização do escrito é possível sem compreensão, isto é, pode-se conhecer o valor sonoro das letras e mesmo assim não se compreender a mensagem que está escrita, como veremos mais detalhadamente na próxima seção.

Ainda que nossa prioridade seja a compreensão textual e a construção de sentidos, sabemos que isso por si só não é suficiente para consolidar o processo de leitura; assim, defendemos o ensino do sistema de escrita alfabética: “o ensino sistemático das correspondências som-grafia é fundamental para que o aprendiz adquira cedo autonomia na leitura e na produção de textos.” (MORAIS, 2012, p.63), não mais com atividades puramente mecânicas, mas trazendo reflexão sobre o funcionamento da língua.

Voltando às concepções de leitura propostas por SOLÉ (1998), temos ainda uma terceira perspectiva, chamada de interativa. A pesquisadora, ao afirmar que a leitura é o processo em que se compreende a linguagem escrita, aponta que “[...] nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (Id., p. 23). Este modelo propõe a união de traços dos dois modelos anteriores: que sejam considerados tanto aspectos concernentes ao sistema de escrita (bottom up – do mais simples ao mais complexo) quanto aos aspectos relacionados ao texto (top down – do mais complexo ao mais simples).

Reiteramos nossa defesa de que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, o que é necessário, mas não suficiente, e ao mesmo tempo participem de práticas letradas com os gêneros textuais que circulam na sociedade, como aponta SOARES (2016): “[...] Que a alfabetização, entendida como o ensino sistemático do sistema de escrita alfabético (análise linguística) esteja presente paralelamente ao letramento, que constitui a *introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.*” (p. 27, grifos da autora).

Entendemos por *letramento* o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma satisfatória, nas diferentes situações individuais, sociais e acadêmicas em que necessitamos ou queremos acessar gêneros textuais diversos, em diferentes suportes, com diferentes objetivos e em interação com os mais diversos interlocutores. E partindo desta premissa, não temos mais as letras, sílabas ou palavras como eixo central do trabalho, mas o texto escrito, pois é este que circula nos mais variados contextos de usos sociais da língua escrita e que deve ser tomado como objeto de estudo dos alunos. A leitura, no contexto da Base Nacional Comum Curricular⁴, doravante BNCC (BRASIL, 2018a), também é tomada em um sentido mais amplo, orientando um trabalho que leve em conta o letramento, já que “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]” (Id., p.70).

A concepção interativa constitui, portanto, um processo de interação entre o leitor e o texto, orientado por um determinado objetivo; ou seja, podem ser ensinadas

⁴ Ressaltamos que os motivos de pouco citarmos o referido documento neste trabalho residem no fato de, na época da redação desta dissertação, estar ainda em fase de construção/aprovação/implementação nacional; além de outras críticas ao documento, apontamos como principal o caráter arbitrário de suas colocações, com poucos debates no que se refere à participação docente nos âmbitos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

estratégias que ajudem o leitor a ler melhor: buscando simplesmente o deleite, informações, conhecimentos científicos, divertimento, etc. Os diversos gêneros textuais se propõem a diferentes objetivos de leitura, e para cada um há uma estratégia mais eficaz.

Segundo SOLÉ (1998, p. 68), as estratégias de leitura são procedimentos, “[...] ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. Para MENEGASSI (2005, p.77), as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para [...] compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN’s, (BRASIL,1998), orientam que são quatro as principais estratégias de leitura a serem trabalhadas na escola: seleção, antecipação, inferência e verificação. Para SOLIGO (1999), as *estratégias de seleção* permitem que o leitor se atenha apenas ao que considera útil, desprezando dados irrelevantes no texto: “Ao ler, fazemos isso o tempo todo: nosso cérebro ‘sabe’, por exemplo, que não precisa se deter na letra que vem após o ‘q’, pois certamente será ‘u’; ou que nem sempre é o caso de se fixar nos artigos, pois o gênero está definido pelo substantivo” (Id., p.64).

As *estratégias de antecipação* permitem certa previsão do que ainda está por vir, com base em informações explícitas no texto e/ou em suposições do leitor. Segundo a autora, é possível “eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão” (Id., p. 65), isto é, desde que o conteúdo textual não seja completamente novo para o leitor. Mas a antecipação permite mais que isso:

Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados. O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Assim, se formos ler uma história de Monteiro Lobato chamada “Viagem ao céu”, é previsível que encontraremos determinados personagens, certas palavras do campo da astronomia e que, certamente, alguma travessura acontecerá. (Id., p.65)

As *estratégias de inferência* permitem deduzir o que não está escrito no texto de forma explícita. Segundo a autora, “são adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui” (Id., p.65); essas inferências podem ser confirmadas ou não; de qualquer forma, não são deduções

totalmente aleatórias, mas interações entre o texto e conhecimentos prévios do leitor. Para o que propomos neste trabalho – a formação do leitor utilizando textos literários, mais especificamente os poéticos – entendemos que as inferências são as estratégias mais indicadas para utilizarmos nesse contexto, uma vez que os poemas são ricos em linguagem figurada, metáforas, alusões e requerem que o leitor “leia as entrelinhas”.

Sobre *as estratégias de verificação*, SOLIGO (1999) postula que “tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar ou não as especulações realizadas” (p. 65).

Segundo SOLÉ (1998), essas quatro estratégias devem ser “decorrentes de uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição [...]” (p.18). Quando um aluno, por exemplo, é estimulado pelo professor a ler (atividade cognitiva, como explicaremos adiante) e sublinhar partes de um texto científico, atentando para as informações mais importantes, aprende uma técnica de seleção – atividade metacognitiva⁵ – pois foi ensinada para que o aluno aproveite melhor a sua própria leitura, segundo determinados objetivos.

Após estar familiarizado com as estratégias de leitura, o aluno adquire uma certa maturidade leitora: lê textos grifando informações que julga importantes, relaciona parágrafos ou identifica ideias principais, anota lembretes a lápis, entre outros mecanismos com significados para si próprio durante a leitura; ou seja, estará desenvolvendo suas próprias estratégias de compreensão leitora – estratégias metacognitivas – pois orientam o próprio aprendizado, e não mais dependem da orientação ou pedido do professor. Por isso ressaltamos que os encaminhamentos pedagógicos voltados a um ensino sistemático da compreensão leitora são imprescindíveis.

Em resumo, diante das concepções teóricas expostas, concordamos com as que afirmam que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação, opondo-se à ideia de que a nossa língua é passível de *codificação*, no que se refere à escrita, e de *decodificação*, no que se refere à leitura; entendemos, portanto, que a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Enquanto atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão

⁵ A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os próprios processos de aprendizagem (FLAVELL, 1987; NELSON E NARRENS, 1996; STENBERG, 2000 apud JOU E SPERB, 2006). Acreditamos que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento de atividades que promovam a metacognição desde as séries iniciais. Aprofundaremos o assunto no capítulo 3.

executando uma série de operações mentais (como percepção, levantamento de hipóteses, localização de informações, inferências, comparações, sínteses, entre outras), utilizando estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Enquanto atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um autor e um leitor em condições muito particulares de comunicação, pois cada um desses sujeitos tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo.

A concepção de leitura que embasa as proposições deste trabalho toma a busca do sentido como primordial, o que implica a coordenação de dados de diferentes fontes: os presentes no texto, as informações percebidas no contexto e os conhecimentos prévios do leitor. E, para os fins propostos, tomamos as dimensões interativas e socioculturais da leitura, não nos detendo, portanto, ao ensino do sistema de escrita (entendido por alfabetização propriamente dita), mas às práticas de imersão na cultura escrita (entendida por letramento).

Compreendemos, então, que ensinar a ler vai muito além da alfabetização; ensinar a ler implica, também, emprestar nossas habilidades de leitores experientes, iluminando a leitura dos alunos, o que discutiremos de forma mais detalhada na próxima seção.

1.2 Espaço de leitura na escola: panorama atual

É consenso, não somente entre os docentes, mas também em meio à opinião pública, que o ensino e a aprendizagem da leitura são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno dos alunos, proporcionando autonomia nas atividades do dia a dia e melhor desempenho em todas as áreas do conhecimento. De acordo com o senso comum, espera-se que, ao longo dos anos de escolaridade, os alunos possam desfrutar das habilidades de leitores críticos.

Porém, a última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA, feita em 2018 no Brasil, mostra que ficamos com a 57ª posição entre os 79 países avaliados em relação à leitura (BRASIL, 2019, p.61). O exame avaliou a capacidade leitora de jovens de 15 anos. Isso significa, segundo os critérios de avaliação adotados, que os alunos brasileiros são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples, embora estejam alfabetizados.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, (BRASIL, 2018b), apesar de revelar avanços em relação às edições anteriores – média 4 – em uma escala de 0 a 9, constatou que crianças ao final do 5º ano têm dificuldades para responder às questões de compreensão de texto propostas, demonstrando baixo desempenho em relação às habilidades de leitura básicas como: reconhecer o tema e a ideia principal de um texto; responder questões que solicitem a localização de informações, elaborar inferências, identificar a finalidade de um texto informativo, entre outras; embora muitas crianças estejam funcionalmente alfabetizadas, ou seja, compreendam o funcionamento do sistema de escrita alfabética e suas correspondências grafema-fonema, não são capazes de extrair do texto o seu significado, como citamos na primeira seção deste capítulo.

A edição 2018 do Indicador de Alfabetismo Funcional, doravante INAF, (IPM, 2018), divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, publicou um estudo para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos.

Para o INAF, alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. (IPM, 2018, p. 4)

O estudo feito pelo INAF revela ainda um considerável aumento na taxa de escolaridade da população nos últimos 18 anos, período que a instituição vem coletando dados. Apesar disso, continua baixo o nível de pessoas funcionalmente alfabetizadas, ou seja, capazes de ler e compreender um manual de instruções, por exemplo. Os níveis de alfabetismo, segundo a escala do INAF, são: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. A porcentagem de adultos no nível proficiente (nível considerado minimamente adequado para o indivíduo fazer qualquer tipo de reflexão a partir de uma leitura), de apenas 12%, não mudou com o passar dos anos, apesar do aumento da taxa de escolaridade.

O senso comum, normalmente com opiniões disseminadas através de redes sociais e da mídia, aponta para o Brasil como uma nação em que a cultura e os livros não são valorizados. Nas palavras de BRITTO (2015),

No que tange à ideia de que o Brasil é um país de não leitores, se entendemos por leitor aquele que usa a leitura e a escrita para participar da vida social, econômica, política e cultural – ao invés de se tomar um modelo abstrato e idealizado de leitor como sujeito culto e curioso de cultura – a tese anunciada não se sustenta: todos os indicadores de alfabetismo demonstram que a porcentagem de analfabetos apresenta curva descendente em todo o século XX [...] (pp. 61-2)

O referido autor nos chama atenção para a concepção cristalizada do que entendemos por ser leitor e nos leva a um importante questionamento: se os índices de alfabetismo vêm realmente crescendo, ainda que de forma lenta, por que nossas crianças e jovens ainda têm tantas dificuldades para o exercício da leitura?

Podemos concluir que a expansão do acesso à escola não produziu, necessariamente, impactos sobre a qualidade do ensino, ajudando os alunos a se tornarem capazes de usufruir as oportunidades que a leitura tem a oferecer. Na verdade, a escola ensina a ler, ou seja, alfabetiza, mas não alimenta este processo de leitura e reflexão, o que precisa ser feito não apenas no início da escolarização, mas ao longo desta, para que os alunos deem conta dos textos mais complexos que vão surgindo à medida em que vão progredindo. Os PCN's (BRASIL, 1998), orientam que

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (p. 37, aspas dos autores.)

Além da compreensão, há outro fator que interfere na má qualidade do ensino da leitura: considerá-la uma habilidade que, uma vez adquirida por meio da alfabetização, pode ser aplicada sem problemas a quaisquer textos de quaisquer complexidades. Segundo BRITTO (2015), na forma como se realiza (enquanto produção e recepção) o conhecimento no mundo contemporâneo, há três esferas de leitura básicas, dinâmicas e interligadas:

[...]1 – a esfera da cotidianidade, à qual correspondem as práticas da vida diária, o pensamento de senso comum e as formas gerais de ser e de consumir; 2 – a esfera da aplicabilidade técnica, a que se vinculam, por exemplo, os protocolos de produção e de comportamento, a tecnologia e as

leis de convivência social; 3 – a esfera do pensamento especulativo, ao qual se associam a ciência, a alta cultura, a filosofia, o universo legislativo, etc. (p. 68)

A escola, de modo geral, trabalha muito com os textos da esfera da cotidianidade, mas não instrumentaliza os alunos para que possam ter acesso às demais esferas. E o pior: cobra-se deles em exames, avaliações externas e na vida extraescolar aquilo que não foi ensinado. Tomemos aqui, como integrantes da terceira esfera citada por BRITTO (2015), os gêneros literários, especialmente os poéticos: “Uma vez que os textos [...] preveem procedimentos intelectuais específicos, monitorados, sua apreensão depende de uma formação que não se adquire simplesmente pelo hábito ou pela instrução básica.” (Id., p. 71). O autor explicita a necessidade de acesso a um conhecimento diferenciado, que não se dá apenas no contato com os livros, ou no acesso a eles, mas na oportunidade de participar, como explica OSAKABE (1984), de

[...] experiências que permitam ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, [...] as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, [...] e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve. (pp.147-52)

As experiências supracitadas demandam urgência em serem postas em prática na escola porque acontecem o tempo inteiro fora dela; no que diz respeito às práticas de leitura – ou práticas de letramento – os diferentes grupos sociais buscam continuamente assegurar, por meio da agência humana, seus interesses ou valorizar as formas de ler e escrever que lhes são mais convenientes ou se constituem como um bem social compartilhado entre eles. As formas como os grupos sociais elegem seus bens sociais apontam necessariamente para um tipo de posicionamento ideológico (GEE, 1994). Não há, nesse sentido, nenhuma orientação de letramento que não seja ideológica.

Estejamos, então, conscientes de que as políticas públicas para a Educação marcam posicionamentos ideológicos que irão refletir no modo como a escola se coloca, seja propondo práticas de letramento ou mesmo furtando-se a elas, constituindo, assim, seu posicionamento perante a sociedade, ou aos cidadãos que pretende formar. Notemos que, segundo CASTRILLÓN (2011),

Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da Igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar. (p. 16)

É por isso que BRITTO (2015) afirma que “na verdade, a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interdita para a grande maioria das pessoas” (p. 72) e continua suas críticas à ideia, como já dissemos, também muito difundida pelo senso comum e pelas mídias de massa, de que o Brasil é um país em que as pessoas não possuem hábitos de leitura:

[...] Não é por uma falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê: é por condição. E tampouco se mudará a realidade com a propaganda da leitura gostosa e agradável. Ler [...] pode ser algo muito exigente, difícil e incômodo em todos os sentidos [...]. o prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular [...] (pp.72-3).

Um fator que precisa ser revisto é o encaminhamento pedagógico das atividades de leitura feitas em sala de aula, em todas as etapas da educação básica, principalmente as que são feitas após a leitura (como veremos em detalhes no capítulo 2, especificamente voltadas ao texto poético). Segundo MARCUSCHI (2001), são raras as atividades de compreensão que levam a reflexões críticas sobre o texto. Muitas situações de leituras literárias costumam ser avaliadas por questionários, pois é necessário saber se os alunos realmente leram, justificando o “uso” do tempo utilizado para a leitura. Ora, se as orientações pedagógicas das atividades de leitura são comumente restritas a perguntas como “qual é o título do texto?” ou “qual é a cor da roupa de fulano?”, corre-se o risco de ensinar que ler consiste apenas em localizar informações explicitamente apresentadas no texto. Isso nos leva à reflexão acerca do tempo ocupado com atividades de leitura literária nas salas de aula e de como esse tempo pode ser (mal) aproveitado. Segundo BAJOUR (2012), “a leitura fica longe de ser considerada um ‘fazer’ quando predomina a noção de que com a leitura literária ‘não se faz nada’”. (Id., p. 82); e, por não constituir um fazer, necessita de atividades que justifiquem sua existência. Segundo KLEIMAN (2016),

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor

este, atividades que criam condições do leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. (p. 12)

A escola, então, torna-se um espaço privilegiado para promover situações de leitura mais significativas, e o professor, o principal agente para que isso aconteça, começando pelo estímulo ao chamado *comportamento leitor* proposto por LERNER (2002, p.97): significa planejar atividades cujo objetivo é desenvolver comportamentos semelhantes aos de leitores proficientes por meio da participação em atividades como: momentos de leitura que propiciem o contato com materiais originais, isto é, em seus portadores de origem; comentar o que se leu, compartilhando opiniões sobre o texto ou indicando-o para um colega; escolher e fazer empréstimos de livros; procurar no índice por determinada informação; acompanhar a obra de um escritor preferido; antecipar o que poderia estar escrito em um texto com base no suporte em que ele se encontra ou nas ilustrações; reler um trecho que não entendeu para dar continuidade à leitura; deleitar-se com a beleza de certos textos, entre outros.

Reiteramos, assim, a necessidade de (re)pensarmos a posição que a escola ocupa na vida de seus alunos sendo, muitas vezes, a única forma de acesso à alta literatura, como apresentada na esfera do pensamento especulativo (BRITTO, 2015, p.68), optando por colaborar com a manutenção das ideologias dominantes ou com a emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1970).

1.3 Leitura literária na escola: desafios e possibilidades

Discorreremos sobre a leitura, em caráter geral, como direito histórico, cultural e político, para, então, nos aprofundarmos em um tipo particular de leitura: nas palavras de QUEIRÓS (2009, p.2), “a leitura literária é um direito de todos que ainda não está escrito.” Sonhar com mundos possíveis e até mesmo impossíveis é muito mais do que uma vontade, é uma necessidade que não se restringe a algumas pessoas, conforme salientou CANDIDO (2004):

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença

indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. (p. 174).

Diante dessa constatação, o autor defende que o acesso à literatura não é apenas um desejo passível de realização a alguns, mas um direito de todos. A exemplo dos demais direitos humanos, deve ser considerada como essencial ao homem, visto que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” e “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Id, p. 175). TODOROV (2009, p. 24) destaca que a literatura “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”, e para CANDIDO (2004), “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”, ao mesmo tempo em que “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Por isso, a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Id, p. 176). Mais especificamente, essa capacidade de impactar o homem de maneira tão contundente e significativa encontra-se, segundo CANDIDO (2004), nos aspectos constituintes da literatura: na maneira com que o texto é construído e na sua organização estética que, apesar de não percebermos durante a leitura, constitui “o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao espírito e o eleva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (Id, p. 177). O autor entende que humanização é o processo que

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Id, p. 180).

Nesse sentido, a escola é, enquanto instituição social que acolhe a infância, um importante espaço de defesa, promoção e manutenção do acesso das crianças ao texto literário. Nas palavras de QUEIRÓS (2009),

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida,

como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição é indispensável. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um país mais digno. (p.2)

Portanto, a proposição de boas atividades de leitura literária realizadas na escola significa colaborar com a emancipação dos sujeitos, pois traz ampliação dos referenciais de mundo, da compreensão e dos repertórios culturais. Então, o leitor se reconhece como interlocutor no processo dialógico implicado pela leitura, toma a palavra do outro e apresenta sua contrapalavra, criando sentidos não habituais (FREIRE, 1984).

Normalmente as escolas procuram desenvolver projetos para incentivar “o gosto pela leitura”, ou seja, atividades que visam desenvolver hábitos de leitura junto aos alunos. Chamamos a atenção para o fato de que muitos projetos literários, em oposição à uma “leitura utilitária” (como é vista em muitos livros didáticos que trazem excertos de textos de literatura servindo para análises sintáticas e gramaticais), caem na armadilha da “leitura livre”, prazerosa. Daí surge a necessidade de articulação de um trabalho tal qual descrito por BAJOUR (2012):

[...] tal concepção de leitura literária na escola favorece a seleção de determinados textos e determinados modos de ler nesse âmbito: a leitura prazerosa é aquela em que se toma contato com textos leves em “posição de almofada”, na qual os leitores são perpassados pela experiência literária de forma romântica e mágica. E qualquer intervenção do mediador [...] é vista como uma intrusão do didático sobre a relação “livre” que todo leitor deveria ter com os textos [...] (p. 83, aspas da autora)

Portanto, é preciso cautela ao se planejar um trabalho que desenvolva, junto aos alunos, o hábito da leitura literária. Não podemos tratá-la como um não-fazer, que necessita de avaliações, questionários e preenchimento de fichas para ser justificado na rotina da sala de aula, servindo apenas para ensinar outros conteúdos, tampouco conceber que o livre acesso dos alunos aos livros basta para que leiam literatura de forma proficiente e autônoma. A propósito, liberdade e autonomia na leitura são habilidades que, segundo BRITTO (2015), não constituem “pura consciência abstrata

de ser livre” ou autossuficiente, porque não se conquistam em situações históricas, mas “cada livro propõe uma libertação concreta a partir de uma alienação particular.” (Id., p.42)

Isso significa que a liberdade e a autonomia são condições que se conquistam com a determinação de direitos e com a consciência que temos deles, na convivência com o outro; portanto, um “leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções e interesses [...], mas aquele que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores.” (Id., p. 43). Assim, o autor defende que todo processo de formação não só demanda um formador, mas também uma atividade interferente deste, para que a formação se dê; desta forma, o educador que assume um trabalho nesta perspectiva “[...] não partirá do princípio de que o leitor é desde logo autônomo; ao contrário, entendendo sua limitação, investirá decididamente para que amplie, por meio da experiência, cada vez mais sua autonomia.” (Id., p.43)

Concordando com as perspectivas propostas, apontamos que a questão principal para a formação de leitores proficientes precisa deslocar o foco do ensino e colocá-lo, então, sobre a aprendizagem. Em outras palavras, não podemos “ensinar” os alunos a terem autonomia e liberdade na leitura se isso demanda experiências individuais e socioculturais: o que devemos fazer, de forma sistemática, é oferecer essas experiências para que os alunos sintam, vivam, e, só então, aprendam. Desta forma, partiremos do princípio de que os alunos precisam participar de muitas e diversas experiências leitoras, encontros positivos, conteúdos que não podem ser ensinados, mas podem ser aprendidos, valorizando muito mais os processos do que os produtos, provas e questionários sobre o que foi lido. Vejamos, então, um relato com o objetivo de refletir sobre as experiências de leitura literária:

[...] nunca vou esquecer as *Aventuras de Dom Quixote* que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações. Só algum tempo depois eu as reconheceria como bicos-de-pena de Gustavo Doré, ao ler as aventuras por conta própria [...]. Lembro dos moinhos de vento, dos rebanhos de carneiros [...]. Mas lembro, sobretudo e para sempre, de como eu torcia por aquele herói que queria consertar todos os erros do mundo, ajudar todos os sofredores, defender todos os oprimidos. [...] Nunca desanimava, mesmo tomando cada surra terrível, quando esses perigos ameaçadores se revelavam apenas alguma coisa comum, dessas que a gente encontra a toda hora no mundo. E, então,

as pessoas achavam que Dom Quixote era maluco, riam dele... Eu não ria. Metade de mim queria avisar ao cavaleiro: "Fique quieto no seu canto, não vá lá, não, porque não é nada disso que você está pensando..." A outra metade queria ser igual a ele. Até hoje. (MACHADO, 2002, pp. 9-10, aspas da autora).

Como podemos perceber na exposição da escritora Ana Maria Machado, suas primeiras experiências com a leitura aconteceram junto ao pai; podemos supor que ele apresentava o conteúdo aos poucos, provavelmente explicando os elementos contextuais necessários para a compreensão do texto à pequena leitora que ainda não dominava leituras tão complexas. Notemos que o trabalho com textos mais elaborados requer intervenções de maneira gradativa, o que por um lado exige o domínio de certas dimensões, tais como o conhecimento prévio do leitor, a familiaridade com as novas estruturas textuais e com os assuntos; por outro, requer seu conhecimento de mundo. No processo de desenvolvimento da leitura, esses níveis relacionam-se e interagem (KLEIMAN, 2001).

Ressaltamos, a partir da experiência relatada pela autora, que tanto as etapas desse processo quanto a mediação em relação às leituras mais complexas podem influenciar positiva (como vimos no relato apresentado) ou negativamente o momento inicial da formação do leitor (como veremos em detalhes no capítulo 3). Portanto, as atividades de leitura literária na escola são imprescindíveis por se tratar de experiências universais compartilhadas pelas pessoas nos diversos espaços geográficos e históricos: temas como o medo, a saudade, o amor, entre tantos outros possibilitam ao leitor conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, do imaginário de outros povos e de outro tempo, mesmo sem nunca os ter vivido. De tal modo, essa leitura confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu meio social, o que podemos definir como experiência de leitura.

Essas experiências oportunizadas no contexto da escola precisam tanto levar em conta os elementos históricos e culturais mencionados quanto cultivá-los. Mas, acima de tudo, a escola necessita oferecer experiências de leitura como encontros positivos, instigantes e impactantes, posicionando-se diante de sua árdua tarefa de formação do leitor. Nas palavras de BRITTO (2015), "Ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendam o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador." (p.138)

II. LITERATURA INFANTIL: de Ouvir poemas ao Direito de aprender

“A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.”

COELHO, 2000.

A poesia é um gênero textual muito presente no período da infância; desde o nascimento, propicia interações da criança com os adultos e com o mundo: seja pelos versos das canções de ninar, pelas cantigas de brincadeiras folclóricas, seja pelas parlendas, adivinhas ou trava-línguas, é brincando e jogando que a infância conhece e se apropria do texto poético. Segundo PAZ (1982), a poesia não seria algo externo ao homem, mas algo que lhe é intrínseco, perpassando a temporalidade:

A poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, ao passo que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas. (Id., p. 83, grifos nossos).

Já o poema (obra primordialmente, mas não exclusivamente em verso) não tem sido tão presente na infância como a poesia (qualidade que o poema, obra em verso, apresenta), especialmente nos espaços escolares.⁶

Segundo PINHEIRO (2002),

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. [...] A primeira fase do primeiro grau menor (1ª a 4ª séries)⁷ apresenta problemas graves no trato com a poesia - quando existe o contato. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. (p.15)

Apresentamos, neste capítulo, as concepções de poema e de poesia adotadas

⁶ Citamos também os textos teatrais e os advindos da oralidade, assim como os originários das tradições indígenas e africanas como constituintes da literatura infantil brasileira negligenciados pela escola, tendo seu potencial literário pouco explorado por ela.

⁷ O autor refere-se ao primeiro segmento do ensino fundamental, que atualmente compreende as etapas do 1º ao 5º ano.

neste trabalho e, com o objetivo de compreendermos melhor os motivos da distância entre as crianças e o texto poético nas escolas, traçaremos um breve panorama da história da literatura infantil no Brasil.

2.1 Poema: a palavra como essência

Afirmar quais características definem que um texto é um poema envolve aspectos relacionados a diferentes contextos históricos, culturais e estilísticos, o que exige certas delimitações quando se aborda tal objeto. Assim, esclarecemos que neste trabalho o termo poema refere-se apenas ao texto verbal, ou seja, em que a palavra é empregada como seu elemento essencial. Segundo BARROS (2010),

O sentido normal das palavras não faz bem ao poema.
Há que se dar um gosto incasto aos termos.
Haver com eles um relacionamento voluptuoso.
Talvez corrompê-los até a quimera.
Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los.
Não existir mais reis nem regências.
Uma certa liberdade com a luxúria convém. (p. 265)

O poeta afirma que é por meio das palavras que o poema toma forma, e as combinações escolhidas por ele possibilitarão à palavra ganhar outros sentidos. PAZ (1993), define poema como “um objeto feito de palavras, destinado a conter e segregar uma substância impalpável, rebelde a definições, chamada poesia” (p. 77). Poema é, portanto, uma combinação de signos verbais capaz de conter e veicular o abstrato. As próprias origens da palavra, segundo MOISÉS (2003, p. 129), encontram-se na “mesma raiz de poesia ‘poieîn – (fazer)”; por isso, “o vocábulo tem sido empregado histórica e universalmente para designar o texto em que o fenômeno poético se realiza”. Mas ele próprio nos alerta para o seguinte fato:

A experiência mostra, desde Aristóteles, que nenhum elo de necessidade liga a poesia ao poema, e vice-versa. O que se nota é uma tendência para o estabelecimento de uma aliança entre a categoria abstrata (a poesia) e a categoria formal (o poema), de modo que, ao compor um poema, o criador de arte estaria cômico de, por meio dele, exprimir poesia. Reciprocamente, quando aspirasse a vazar em palavras o sentimento do mundo que o habita, buscaria a forma do poema. (MOISÉS, 2003, p. 129, grifo do autor).

Podemos compreender, tanto na definição de PAZ (1993) quanto na exposição de MOISÉS (2003) que poesia e poema são assuntos distintos, e também que a definição de um poema encontra-se em sua estrutura, em sua materialidade, ou seja, na palavra empregada pelo poeta, que transforma a linguagem usual em linguagem poética, a qual,

insurge-se contra o automatismo e a estereotipação do uso linguístico, reavivando arcaísmos, criando neologismos, inventando novas metáforas, ordenando de um modo diferente e surpreendentemente os lexemas no sintagma. Os signos poéticos, mais do que expressarem conceitos, carregam significações sensoriais, através da metrificação, da rima, da assonância, do ritmo, da sinestesia etc. (D'ONOFRIO, 1978, p. 20).

Neste contexto, um poema é, portanto, matéria descritível e passível de análise; os elementos estruturais que o compõem organizam-se em diferentes estratos, cada um com especificidades distintas e complementares que, articulados pelo poeta, fazem emergir formas já consagradas, como o soneto, a ode, o haicai, a epopeia, etc.; Dentre essas formas consagradas, costuma-se considerar o verso como o elemento essencial e suficiente para distinguir poema do texto que não é poema, principalmente por confrontar-se verso e prosa, visto que o poema normalmente não ocupa toda a linha e a prosa ocupa toda a extensão da linha. Mas, ainda que verso e prosa sejam as formas mais usuais em que o texto literário se apresenta, adotar como parâmetro tal oposição pura e simples não é suficiente hoje como foi outrora. Isso exige que sejam estabelecidas outras delimitações, pois, como enfatiza COHEN (1974),

[...] a própria palavra – poema – não deixa de ser equívoca. Com efeito, a existência da expressão poema em prosa, que se tornou corrente, tira desta palavra a determinação sem ambiguidade que tinha quando era caracterizada por sua forma versificada. Sendo o verso uma forma convencional e estritamente codificada na linguagem, o poema possuía uma espécie de existência jurídica incontestável. Era poema aquilo que era conforme às regras da versificação, e prosa, aquilo que não o era. (p. 12, grifos do autor).

A exemplo de textos poéticos escritos em formatos diferentes dos versos temos a poesia concreta, corrente de vanguarda da literatura brasileira. Iniciado em 1956, o Concretismo foi liderado por três poetas: os irmãos Haroldo de Campos (1929-2003) e Augusto de Campos (1931) e Décio Pignatari (1927-2012). O principal atributo do Concretismo é a geometrização e visualização da linguagem, uma interação entre

sons, imagens e palavras. De forma semelhante, a poesia visual pode ser considerada uma combinação entre a poesia e a experimentação visual, como o resultado da sobreposição entre a escrita e o desenho. Segundo PONTES (2007),

O poema visual caracteriza-se por valorizar a imagem como entidade universal. A palavra, no caso, é um complemento muito bem explorado e colocado, compondo um todo harmônico capaz de permitir ao expectador, uma infinidade de leituras, de acordo com o nível do seu conhecimento, experiência, cultura e escolaridade. A poesia visual transmite uma mensagem não só através da linguagem verbal, mas também utilizando recursos diferentes, como a construção de imagens, para chamar a atenção do leitor. Através desse tipo de poesia, é possível ter variados pontos de vista sobre uma mesma obra. (pp 20-1)

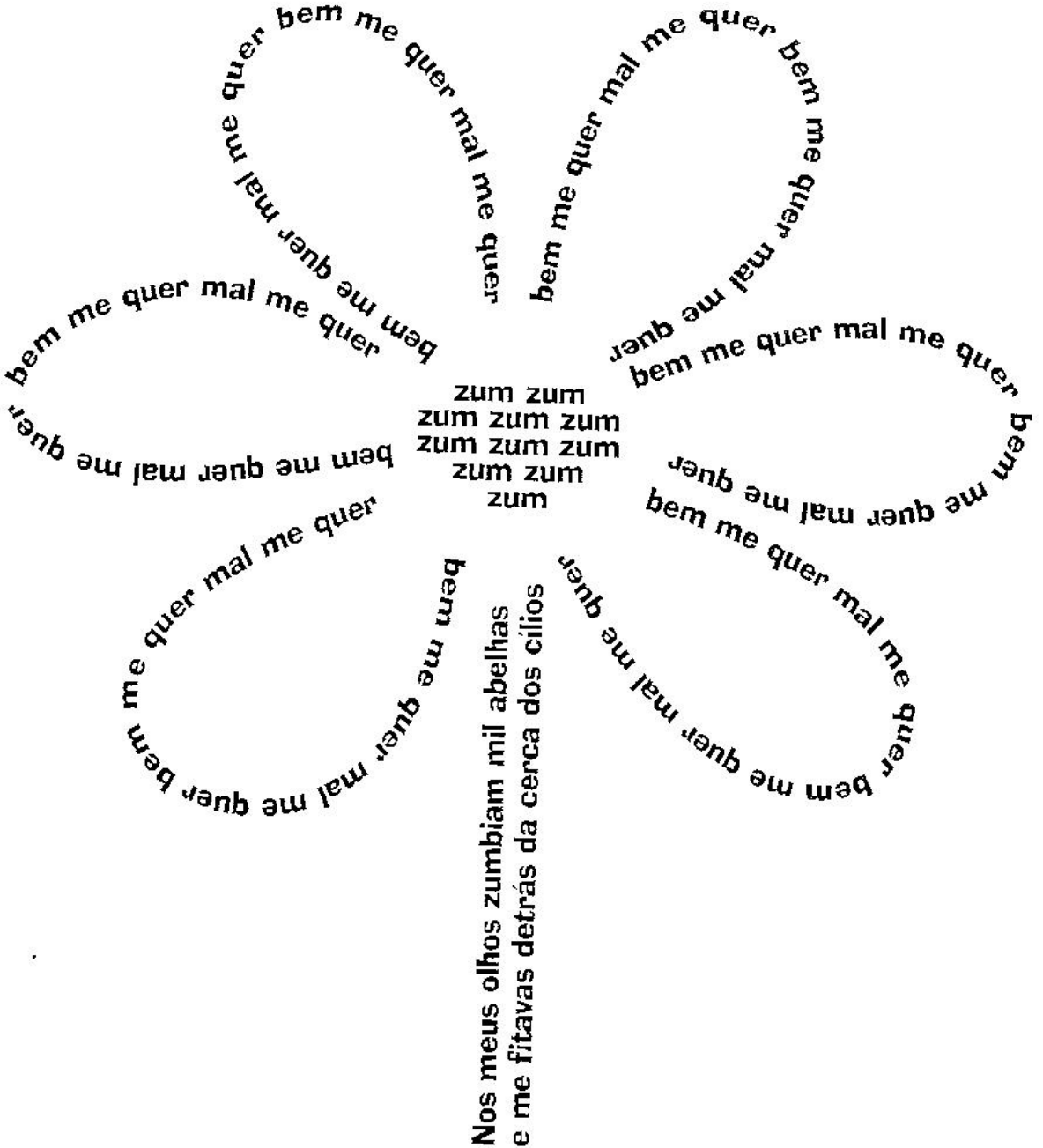
Vejamos os exemplos dos poemas das imagens 2 e 3:

Imagem 2 – Poema concreto: Pluvial/fluvia

f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
p l u v i a l
p l u v i a l
p l u v i a l
p l u v i a l
p l u v i a l
p l u v i a l

Fonte: CAMPOS (2000), p. 106.

Imagem 3 – Poema visual “A primavera endoideceu”



Fonte: CAPPARELLI (2006), p. 122.

Dessa forma, a definição de poema apoiada simplesmente na oposição entre verso e prosa mostra-se insuficiente; pode-se dizer que, quando o poeta manuseia a palavra em seu ofício, é no significante que se encontra apoiada a maior parte da construção de seu sentido; por meio da combinação das palavras em direções diferentes, de forma a delinear imagens que ajudam a construir sentidos para os textos

é que se organizam os poemas citados acima. Feitas as considerações acerca das concepções de poema e de poesia adotadas neste trabalho, discorreremos sobre o lugar do poema na literatura infantil brasileira.

2.2 Literatura infantil brasileira: onde está a poesia?

Muito antes de ocorrer no Brasil, a literatura infantil originou-se na Europa, em meados do século XVII. Antes desse período, as crianças eram consideradas adultos em miniatura e não havia uma visão de infância; logo, não se escrevia para as crianças. Segundo ZILBERMAN (1985),

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular. (p.13)

A crescente urbanização decorrente do processo de expansão capitalista, por um lado, e o avanço científico e das artes, por outro, foram modificando a concepção de organização familiar, assim como os conceitos de sociedade, educação e, conseqüentemente, de infância. Em meados do século XVIII, a criança passou a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias; precisava de uma educação diferenciada, que a preparasse para a vida; representava o indivíduo inocente e dependente do adulto, devido à sua falta de experiência com o mundo real: a infância passou a ser idealizada. Integrando um grupo especial, precisavam de materiais específicos, o que não garantia que a literatura *produzida para crianças* respondesse diretamente aos *anseios e sentimentos das crianças*: as palavras infante, infância e seus derivados fazem referência a um campo semântico estreitamente ligado à *ideia de ausência de fala*:

[...] Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, *a infância é sempre definida de fora*. (LAJOLO, 1997, p. 225-6, grifos nossos)

Assim, muitas narrativas folclóricas advindas da tradição oral foram adaptadas ao público infantil com intuito de educar, ensinando o que consideravam bons

costumes para época; tanto na França, com o escritor Charles Perrault (1628-1703), quanto na Alemanha, com os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), as coletâneas traziam as narrativas com linguagem mais amena, atenuando e remodelando os textos que antes eram endereçados aos adultos. Essa idealização da infância como espaço da alegria intermitente, da inocência e da falta de domínio da realidade perdura até os dias atuais e muitas obras infantis são escritas, então, com o objetivo de educar e ajudar as crianças no enfrentamento da realidade, o que, segundo COELHO (2000), constitui um entrave (assunto que será aprofundado mais adiante) :

Ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças, [...] os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) dos textos escritos para adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, retiradas as situações de conflito não-exemplares [...] as obras literárias eram *reduzidas* em seu valor intrínseco. Compreende-se, pois, que até bem pouco, a literatura infantil fosse encarada pela crítica como um gênero secundário, algo *pueril* (nivelada ao brinquedo) ou *útil* (nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida e quieta). (pp. 29-30, grifos da autora)

Retomando o percurso histórico, no Brasil, os livros destinados às crianças e utilizados inicialmente nas (raras) escolas eram de origem europeia, com as traduções de clássicos como *Contos Seletos das Mil e Uma Noites* (1882), *Robinson Crusó* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888), feitas por Carlos Jansen. Somente no fim do século XIX inicia-se a formação de uma literatura infantil brasileira de fato, que teve forte ligação aos eventos políticos e econômicos da história do país (LAJOLO E ZILBERMAN, 1987); seus temas, inicialmente, buscavam trazer às crianças pensamentos, sentimentos e valores apreciados pelos adultos, que tentavam construir, através da leitura, uma forma de manipulação do comportamento infantil. Dentre tais temas, o civismo, a importância dos estudos e do trabalho, normas de convivência e o respeito aos mais velhos.

As primeiras obras voltadas ao público infantil foram de Julia Lopes de Almeida, que lançou *Contos Infantis* em 1886; Figueiredo Pimentel, com *Contos de Fadas, Histórias da Avozinha, Histórias da Baratinha* (1896), *Álbum das Crianças, A Queda de um Anjo e Teatrinho Infantil* (1897); e Zalina Rolim, com *Livro das Crianças* (1897). (Id., 1986). Desta última obra, vejamos o poema intitulado *Pouco a pouco*:

Nada de pressa;
Bem devagar,
Que assim começa
Quem quer chegar.

E vai subindo o castelo,
Pedra a pedra, airoso e belo...

O olhar atento,
A mão bem leve,
Que o monumento
Ao ar se eleve:
Mas paciência e cuidado,
Que se não tudo é baldado.

Toda a existência
Nos mostra e ensina
Que a impaciência
Gera a ruína:
Não se corre em longa via;
Roma não se fez num dia.

A gente pode
Chegar a tudo,
Que nos acode,
Com senso e estudo:
E as palavras dos mais velhos.
Sejam nossos evangelhos.

À infinda meta
Dos nossos sonhos
Em linha reta
Vamos risonhos:
Sem medo aos bosques sombrios,
Fugindo sempre a desvios.

A vida é a luta
De toda a hora;
Jogo e permuta,
Que revigora:
Render-se a gente à preguiça,
É fugir à nobre liça.

Não tem direitos
Quem, dos labores,
Foge aos preceitos
E evita as dores:
A natureza é um erário,
E todo o ser, tributário.

Quem foge à lida
Dos outros seres,
Falta da vida
Aos sãos deveres:

E - castelos sem trabalho -
Só castelos de baralho. (ROLIM, 1897, disponível em unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/2Zalina.htm, acesso em 28/09/2019.)

Outro grande representante do gênero poético foi Olavo Bilac (1865-1918), que publicou o livro *Poesias Infantis* em 1904, reeditado muitas vezes até os anos de 1950/1960. A lírica infantil do poeta utilizou uma linguagem imperativa, prescritiva, despreocupada com valores estéticos, mas com uma ideologia fundamentada nos princípios morais, como o próprio autor descreve no prefácio do livro: “O que o autor deseja é que se reconheça, neste volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país.” (BILAC, 1904, p.5). Vejamos o poema *O remédio*:

A Amelinha está doente,
Chora, tem febre, delira;
Em casa, está toda gente
Aflita, e geme, e suspira.

Chega o médico e a examina.
Tocando a fronte abrasada,
E o pulso da pequenina,
Diz alegre: “Não é nada!

Vou lhe dar uma receita.
Amanhã, o mais tardar,
Já de saúde perfeita
Há de sorrir e brincar.”

Vem o remédio. Amelinha
grita, faz manha, esperneia:
— “Não quero!”
O pai se avizinha,
Mostrando-lhe a colher cheia:

“Toma o remédio, querida!
Dar-te-ei como recompensa,
uma boneca vestida
De seda e rendas, imensa...”
— “Não quero!”

Chega a titia:

“Amélia é boa, não é?
Se fosse boa, teria
Toda uma arca de Noé...”
— “Não quero!”

Prometem tudo:

Livros de figuras cheios,

Um vestido de veludo,
Brinquedos, joias, passeios...
Teima Amelinha. Faz manha.
E diz o pai, já com tédio:
— “Menina! você apanha,
Se não toma este remédio!”

E nada! a menina grita,
Sem querer obedecer.
Mas nisto, a mamãe aflita,
Põe-se a gemer e a chorar.
Logo Amelinha, calada,
Mansa, a colher segurando,
Sem já se queixar de nada,
Vai o remédio tomando.

— “Então? mau gosto sentiste?”
Diz o pai... E ela, apressada:
— “Para não ver mamãe triste,
Não sinto mau gosto em nada!” (BILAC, 1904, pp.57-8, disponível em <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018716&bbm/4694#page/60/mode/2u>, acesso em 13/10/2019)

Destacamos a sensibilidade na adequação da forma ao pequeno leitor, propondo-se a escrever poemas de maneira que não parecesse “fútil demais aos artistas nem complicado demais às crianças” (BILAC, 1904, p.3); ou seja, havia grande preocupação do poeta com a recepção do público infantil, e ao mesmo tempo, em manter a qualidade estética de sua obra. Em um país com pouquíssimas pessoas alfabetizadas, em que a literatura tradicional dos adultos não dispunha de muitas possibilidades de divulgação e comercialização, e com exíguo mercado da literatura infantil, houve um favorecimento de sua divulgação exclusivamente na escola, instituição que começava a se multiplicar; as classes dominantes, com ideais burgueses, perceberam na educação um poderoso instrumento de controle da massa e a escola, assim como seus recursos pedagógicos, tinham a função de imprimir na grande massa os valores e normas de seu interesse. As produções literárias eram encomendadas para serem usadas nos espaços escolares, reforçando o propósito pedagógico de seus textos. Encontramos, neste contexto da história de nosso país, entraves que subsistem até os dias atuais: a localização da literatura infantil entre a Arte e a Pedagogia e sua utilização em contextos de liberdade ou censura, o que tomaremos como assuntos das próximas seções deste capítulo.

Mais tarde, com os estudos acerca da Psicologia da Aprendizagem, a infância começa a ser vista como uma etapa de preparação para a vida adulta, pois o

pensamento infantil não teria ainda uma lógica racional. A literatura infantil passa a ser, nesta concepção, adequada às fases do raciocínio infantil, entendido como idade cronológica, como postulado por COELHO (2000):

O caminho para a redescoberta da literatura infantil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental, que, revelando a inteligência como o *elemento estruturador* do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama atenção para os diferentes *estágios de desenvolvimento*. [...] A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de criança muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade aos seus possíveis destinatários. (p. 30, grifos da autora.)

Temos, neste ponto de nossa linha do tempo, o início de um novo caminho teórico não apenas no que se refere à literatura infantil, mas que também viria a impactar as concepções de ensino, especialmente de alfabetização, nas últimas décadas do século XX, como vimos no capítulo anterior; embora haja particularidades em cada faixa etária, a conclusão mais importante foi considerar que *a criança é capaz de pensar* e, a seu modo, pode compreender o mundo à sua volta.

Prosseguindo, apesar da mudança em relação às concepções de infância, autores consagrados, como Mário de Andrade (1893-1945), Oswald de Andrade (1890-1954) e Manuel Bandeira (1886-1968) ainda se empenhavam em implementar as conquistas literárias europeias, pois como afirmam AGUIAR E CECCANTINI (2012),

[...] É impossível pensar a poesia brasileira do século XXI sem tratar da poesia do século anterior, uma vez que muitos dos poetas infantis importantes e ainda ativos iniciam sua produção nas últimas décadas do século XX [...] estão ainda muito influenciados por temas e formas do século passado, em movimento que é muito mais de continuidade do que de ruptura. [...] Por sua excepcional qualidade, a poesia de alguns desses escritores do século XX seja ainda aquela que mais circula no século XXI, em edições continuamente renovadas que [...] procuram se ajustar ao gosto dos novos tempos. (p. 13)

Porém, as obras de Monteiro Lobato (1882-1948), na prosa, e de Henriqueta Lisboa (1901-1985), na poesia, vieram romper com a literatura “pedagogizante”, instaurando um movimento de ruptura com os antigos conceitos de leitor-criança ao procurar o diálogo e a ludicidade em detrimento das prescrições de comportamento. O livro *O menino poeta* (1943), de Henriqueta Lisboa, privilegiou “o lirismo, utilizando

largamente a metáfora e o ritmo breve, investindo nas brincadeiras onomatopaicas”
(AGUIAR E CECCANTINI, 2012, p.13). Vejamos o poema que dá nome ao livro:

O menino poeta
não sei onde está.
Procuro daqui
procuro de lá.
Tem olhos azuis
ou tem olhos negros?
Parece Jesus
ou índio guerreiro?

Trá-lá-lá-li
trá-lá-lá-lá

Mas onde andaré
que ainda não o vi?
Nas águas de Lambari,
nos reinos do Canadá?
Estará no berço
brincando com os anjos,
na escola, travesso,
rabiscando bancos?
O vizinho ali
disse que acolá

existe um menino
com dó os peixinhos.
Um dia pescou
- pescou por pescar -
um peixinho de âmbar
coberto de sal.
Depois o soltou outra vez nas ondas.

Ai! que esse menino
será, não será?...
Certo peregrino
(passou por aqui)
conta que um menino
das bandas de lá
furtou uma estrela.
Trá-lá-li-lá-lá

A estrela num choro
o menino rindo.
Porém de repente
(menino tão lindo!)
subiu pelo morro, tornou a pregá-la
com três pregos de ouro
nas saias da lua.

Ai! que esse menino
será, não será?...

Procuo daqui
procuo de lá.

O menino poeta
quero ver de perto
quero ver de perto
para me ensinar
as bonitas cousas
do céu e do mar. (LISBOA, 2008, pp. 9-11)

Revelando uma voz poética em primeira pessoa e dirigindo-se ao leitor como se estivesse ao seu lado, ou seja, colocando no mesmo plano o adulto e a criança, a poeta questiona, exclama e articula uma busca constante ao tal *menino poeta*, construindo um jogo de sentidos que trazem contraste e uma mistura dos sentimentos e das ideias infantis. Os demais poemas que compõem a obra de Henriqueta Lisboa trazem temáticas diretamente ligadas ao universo infantil, utilizando recursos como sons e ritmos da poesia popular, aproveitando criativamente o folclore brasileiro. Segundo AGUIAR E CECCANTINI (2012), o paradigma estético é consolidado, entretanto, por dois dos principais poetas modernistas brasileiros: Cecília Meireles (1901-1964) e Vinícius de Moraes (1913-1980).

Uma das principais representantes da poesia brasileira, Cecília Meireles trouxe para sua criação infantil musicalidade, combinações de versos regulares e livres e jogos sonoros; a insatisfação com os limites e a plenitude tão desejada estão postas no poema que dá título ao seu livro, com a primeira edição publicada em 1964:

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo. (MEIRELES, 2012, p.63)

Através dos versos rítmicos, as oposições construídas trazem aos pequenos (e demais) leitores a identificação com o sujeito poético, em um olhar de si mesmos, das inquietações cotidianas e da relatividade de nossas escolhas. Em vários outros poemas do livro há a presença do lúdico, das aliteraões, assonâncias e ritmos. Vejamos outro exemplo no trecho do poema seguinte:

Jogo de bola

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul. (MEIRELES, 2012, p.11)

Como se estivesse propondo um malabarismo, a poeta simula um jogo, transmitindo “a mensagem de que a poesia, como de resto a arte em geral, dá asas à imaginação, à fruição descompromissada, à liberdade humana” (AGUIAR E CECCANTINI, 2012, p. 18). Não encontramos versos sobre o que as crianças *precisam ser*, mas sobre o que elas *já são*, assim como nos poemas infantis de

Vinicius de Moraes: organizados em antologias desde 1960, somente em 1970 é publicada a obra *A arca de Noé*, um dos mais conhecidos livros de poemas infantis no Brasil. Sua popularidade pode ser atribuída aos efeitos do jogo sonoro, ao aproveitamento da poesia oral, ao olhar infantil assumido pelo poeta, aos efeitos de humor e ao fato de terem sido transformados em canções por importantes compositores brasileiros, como Tom Jobim. O poema “A casa” pode representar o estilo do poeta:

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero (MORAES,1991, p.28)

Ao criar o estranhamento a partir do que já é conhecido (a noção de casa), o poeta estabelece efeitos de humor com a desconstrução que acontece a cada verso; O leitor vai perdendo os significados, ao invés da ideia de construção de uma casa, e vai tentando decifrá-los, até chegar, então, “Na rua dos bobos/ Número Zero”.

A partir da década de 1970, obras de outros autores ganharam destaque na literatura infantil brasileira: Mario Quintana (1906-1994), Manuel Bandeira (1886-1968), Ricardo Azevedo (1949), Sérgio Capparelli (1947), Roseana Murray (1950), José Paulo Paes (1926-1998), além de Lalau (1954), Fabrício Corsaletti (1978) e Ricardo Silvestrin (1963), que vêm ganhando maior visibilidade na produção poética atual para as crianças (AGUIAR E CECCANTINI, 2012).

Assim, a poesia infantil brasileira vai trilhando caminhos que retomam obras mais antigas e inserem as contemporâneas, compondo um acervo plural e multimodo, oportunizando ao leitor mergulhar em textos poéticos que o ajudam a ler

a si mesmo, o outro e o mundo. Os poemas e poetas citados nesta seção reúnem características necessárias a toda boa obra de literatura infantil: por permitirem diferentes níveis de leitura, perpassam as barreiras do tempo e continuam a encantar crianças e adultos.

Retomamos, então, o questionamento presente no início do capítulo: por que as crianças não costumam ser leitoras do texto poético atualmente? Parte da resposta foi apresentada no primeiro capítulo: a escola não tem cumprido a missão de formar leitores, replicando práticas de leitura inadequadas; os demais motivos encontram suas raízes na própria história da literatura infantil – as diferentes concepções de infância, o poema posicionado entre a arte ou instrumento pedagógico, e o (não) acesso ao repertório poético pelas classes populares – são entraves que continuam subsistindo. Há ainda outros motivos, como o (pouco) espaço garantido à leitura do texto poético na escola e, finalmente, como o professor faz acontecer *o encontro* entre o poema e a criança. São esses os assuntos sobre os quais discorreremos a seguir.

1.4 Literatura e poesia na escola

Podemos considerar, nesta seção, dois níveis de discussão: a escolha dos textos literários para o trabalho em sala de aula e o que se faz com eles após a leitura. Conforme vimos anteriormente, a poesia permeia a infância e, em uma visão mais ampla, a vida; mas a observação diária de práticas escolares da leitura literária no ensino fundamental, a troca de experiências com colegas (na escola e na academia) e a participação em eventos de literatura infantil⁸ confirmam a predominância da prosa de ficção em detrimento da poesia, a qual tem sido “sistematicamente relegada a um plano secundário” (BRASIL, 2006, p. 74). Com o intuito de ratificar essa premissa, apurando dados referentes às escolhas literárias dos professores para o trabalho em sala de aula, criamos uma breve pesquisa a partir de um formulário eletrônico⁹ que foi compartilhado através das redes sociais, em grupos de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Contamos com 102 participantes de vários municípios da

⁸ I Encontro de Literatura Infantil/Juvenil: teorias e práticas leitoras – UERJ (junho/2019), 21º Seminário FNLIJ Bartolomeu Campos de Queiroz (outubro/2019) e Ceale Debate: Mediação literária e a leitura expressiva de poemas (outubro/2019).

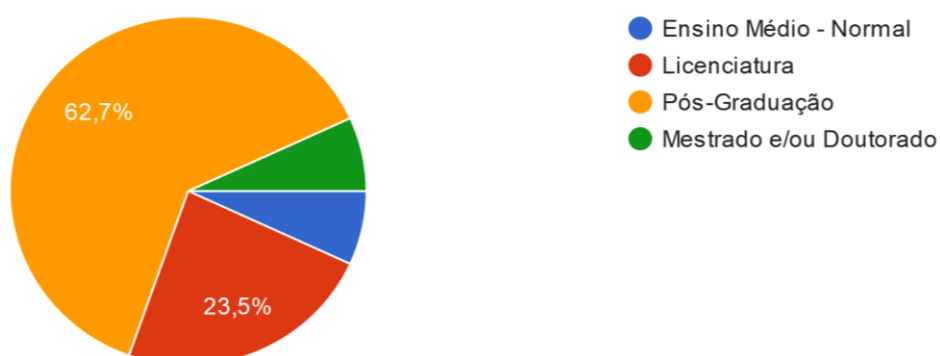
⁹ Disponível em docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScXlqMI5fVRqB1nTU5XREOxJHhE7JqdQuXYUakLQz3KjrKow/viewform?vc=0&c=0&w=1.

Região Metropolitana, Região dos Lagos e Região Serrana do estado do Rio de Janeiro; mais de 90% lecionam em escolas públicas e boa parte possui formação profissional no ensino superior, como vemos na imagem 4:

Imagem 4 – Formação profissional dos docentes participantes da pesquisa

Sua formação profissional:

102 respostas



Fonte: *Print screen* elaborado pela autora.

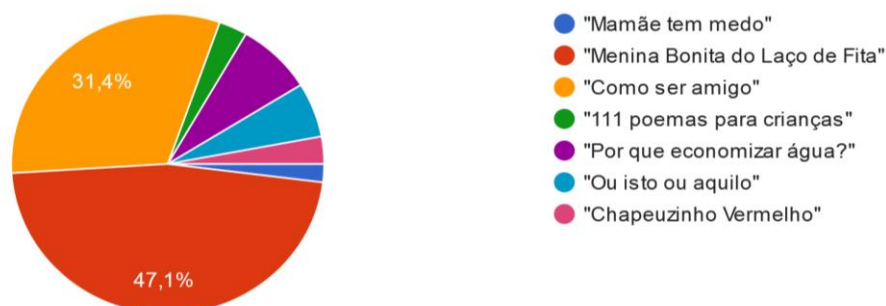
Posteriormente, selecionamos sete livros de literatura infantil, dentre os quais: *Mamãe tem medo*, de Beatrice Masini e Alireza Goldouzian, editora Pulo do Gato; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, editora Ática; *Como ser amigo*, de Molly Wigand, editora Paulus; *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli, editora LPM; *Por que economizar água*, de Jen Green e Mike Gordon, editora Scipione; *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, Global Editora e *Chapeuzinho Vermelho*, organizado por Usborne Publishing, editora Usborne. Os livros foram selecionados de forma a oferecer certa variedade textual, como conto, poema, texto informativo, mas também padrões diferenciados de ilustrações e projetos gráficos.

Propusemos, na pesquisa, que os professores escolhessem, dentre os sete já citados, dois livros para iniciar um projeto de leitura com seus alunos. Vejamos os resultados nas imagens 5 e 6:

Imagem 5 – Livros escolhidos em primeiro lugar

3. Dentre os livros abaixo, QUAL SERIA SUA PRIMEIRA ESCOLHA para iniciar um projeto de leitura com seus alunos?

102 respostas

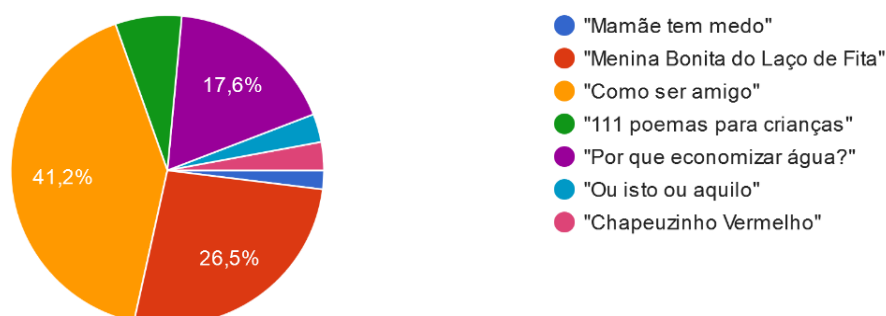


Fonte: *Print screen* elaborado pela autora.

Imagem 6 – Livros escolhidos em segundo lugar

4. Dentre os livros abaixo, QUAL SERIA SUA SEGUNDA ESCOLHA para iniciar um projeto de leitura com seus alunos?

102 respostas



Fonte: *Print screen* elaborado pela autora.

Corroborando com a premissa colocada no início desta seção, os textos poéticos foram escolhidos por apenas 8,8% dos professores (em primeira escolha literária) e por 9,8% dos professores (em segunda escolha literária); analisando as justificativas dadas pelos professores sobre escolhas que fizeram, encontramos:

Professor 13 – Acho importante despertar a valorização da diversidade e trabalhar as diferenças. Também procuro incentivar os valores de lealdade e generosidade em livros com ilustrações bonitas.

Professor 15 – É muito importante mostrar às crianças as dificuldades que passamos por causa da cor da pele e conscientizá-las, desde pequenas, que toda raça merece

respeito e tem seu valor, e não menos importante é a questão de uso consciente dos recursos naturais.

Professor 18 – A escolha se dá pelo viés da diversidade e respeito às diferenças e as crianças gostam de livros coloridos.

Professor 27 – Eu fiz essa escolha porque é preciso ser trabalhada a questão racial nas escolas. Além disso, alguns livros tem imagens estranhas.

Professor 43 – Escolhi Menina bonita, por trabalhar a valorização da cor negra e o segundo por incentivar a amizade, meus alunos costumam agredir tanto verbal como fisicamente os colegas, por isso prefiro leituras que trabalhem união e amizade.

Segundo as justificativas apresentadas podemos concluir que muitos professores escolhem os textos literários para o trabalho em sala de aula motivados pelo tema, ou pelo que pode ser ensinado através do texto. Segundo COELHO (2000), essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) resultam da indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção pedagógica incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil (COELHO, 2000, p.48); É verdade que a literatura produz conhecimento, não por estar presente na escola, mas por dar conta de épocas, lugares e estilos de vida que não vivemos, mas têm estreitas relações com o que somos hoje (OLIVEIRA, 2010). Ainda segundo a autora,

Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres. A literatura também não é um texto acabado que obriga a criança a aceitá-lo de forma passiva, mas um processo contínuo de descoberta e de autocriação. (Id., pp. 42-3)

Como vimos anteriormente, a literatura destinada às crianças sempre esteve ligada ao ensino e é compreensível a relação entre o artístico e o pedagógico¹⁰; porém, de acordo com o momento político, histórico e social em que vivemos, um aspecto predominará sobre o outro:

¹⁰ Devemos deixar claro que não defendemos neste trabalho a chamada “desescolarização” da leitura literária, no sentido de, em nome de uma dita “liberdade”, deixar de lado intervenções que possam constituir um obstáculo ao prazer leitor dos alunos; ao contrário: cabe à escola promover boas situações de leitura literária. Nossa crítica reside na forma como isso é feito, como a escola escolhe os textos literários e o que faz com eles após a leitura dos alunos.

[...] Nesses momentos de transformações, quando um sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro, o aspecto arte predomina na literatura: o ludismo (ou o descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na *aventura espiritual* que toda verdadeira criação literária deve ser. [...] Já em *épocas de consolidação*, quando determinado sistema se impõe, a intencionalidade pedagógica domina praticamente sem controvérsias, pois o importante para a criação no momento é transmitir valores para serem incorporados como verdades pelas novas gerações. (COELHO, 2000, p.47, grifos da autora).

Portanto, o momento histórico, social e, sobretudo político que vivemos delineiam os caminhos que a escola deve tomar: caminhos de liberdade ou censura, manutenção ou descobertas. A expressão *censura* traz, especialmente no Brasil, conotações políticas, remetendo à violência e repressão; trata-se de uma provocação: NODELMAN (2010) afirma que toda seleção de livros é uma censura; porém, no contexto mencionado, não se limita apenas a vetar ou liberar esta ou aquela obra literária (embora já tenhamos vivido fatos como este no âmbito da educação pública de nosso país), mas problematiza as escolhas literárias e os limites impostos pela escola e pelas famílias, uma vez que as decisões tomadas em escolher uma obra e excluir outra trarão impactos positivos e/ou negativos na formação dos leitores. Afinal, o livro traz em si a potencialidade dos diálogos propostos com seu leitor através dos temas a abordar, ideias, linguagem e imagem, avivamentos da memória, etc., e aqueles que escolhem estão exercendo poder (CHAMBERS, 2007). Caberá, então, aos professores, decidirem seguir pelo caminho da consolidação de padrões prescritos ou investir em um trabalho consciente e libertário, oportunizando a transformação, *remando contra a correnteza*; inadmissível é conceber que há neutralidade por trás das intenções educativas. As palavras de CARRANZA (2019), traduzem o conflito entre as duas tendências:

Os textos literários se transformam em uma boa desculpa, oportunidade para falar sobre temas importantes que os adultos sentem que devem transmitir aos jovens leitores. Os livros são promovidos a partir disso, são editados a partir disso, são escolhidos a partir disso, são lidos a partir disso. Ou seja, do lado de fora da literatura. Dizem que a literatura é importante na vida de crianças e jovens, mas se retira dos livros para crianças e jovens tudo aquilo que tem a ver com a literatura, ou esta permanece reduzida a um encantador apêndice para atrair os leitores ao que realmente importa: o “tema medular”. Para essa concepção de linguagem, não há lugar para a liberdade da

palavra poética, para a liberdade do leitor que põe a vida na poesia por meio de sua leitura. (p.59)

Sabemos que, em tempos de intolerância e violência, são urgentes as ações que promovam a empatia e o olhar cuidadoso dirigido ao outro; porém, retomando falas introdutórias do capítulo 1, a leitura não constitui, por si só, uma ação boa nem ruim, tampouco redentora ou salvacionista (BRITTO, 2015); as chamadas competências socioemocionais, citadas na BNCC (BRASIL, 2018a, pp.8-10), que englobam autoconhecimento, resolução de conflitos, respeito e resiliência, por exemplo, não podem ser “absorvidas” pelos alunos através da leitura de uma obra literária. Ninguém passa a respeitar modos diferentes de ser e de viver, por exemplo, simplesmente porque leu um livro na escola; em outras palavras, ler um livro cujo tema seja respeito às diferenças não garante que uma criança aprenda a respeitar o outro. Essa aprendizagem tem a ver com os modelos que inspiram a criança no cotidiano, com a convivência com o outro, com as oportunidades que encontra de dialogar, experimentar e refletir sobre tudo o que a rodeia. Por isso, não acreditamos que um bom texto literário deva prescrever como o sujeito deve ser ou como deve fazer; deve interagir com ele provocando, através da linguagem, justamente o diálogo, a experiência e a reflexão.

Felizmente, o mercado literário para a infância não é o mesmo de outrora: atualmente contamos com obras de alta qualidade, que consideram a criança como um ser que pensa e produz cultura; mas também temos obras que insistem na pura e simples transmissão de valores e conhecimentos. As escolas públicas de todo o Brasil contam com acervos literários fornecidos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola¹¹ (PNBE), que, embora esteja com investimentos paralisados desde o ano de 2014, distribuiu, entre 2006 e 2013, livros de autores consagrados que transbordam qualidade literária, incluindo os títulos *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli, e *Ou isto, ou aquilo*, de Cecília Meirelles, mencionados na pesquisa e escolhidos por pouquíssimos professores. Isso quer dizer que os obstáculos entre as crianças e o texto poético (e a literatura em geral) nem sempre se dão pela falta de acesso ao livro, mas pelas escolhas literárias feitas pelo professor: mais de 52% dos

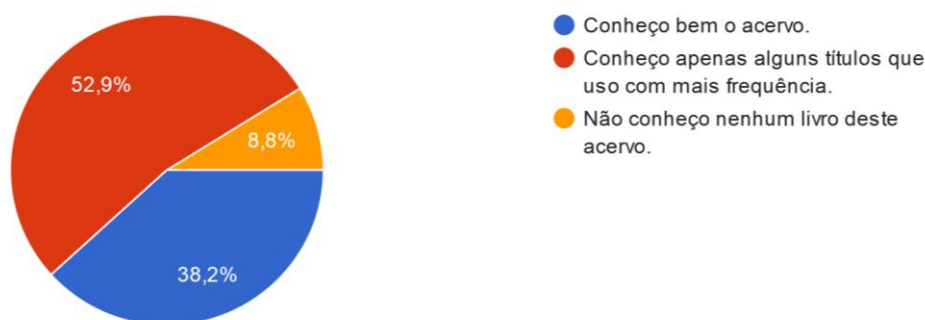
¹¹ Em função do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve a unificação do PNBE com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que hoje se chama Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e engloba ações de aquisição e distribuição de livros literários e didáticos.

que responderam à pesquisa conhecem poucos livros do acervo do PNBE de sua escola, como vemos na imagem 7:

Imagem 7 – Conhecimento do acervo do PNBE pelos professores

6. Você conhece o acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) da sua instituição?

102 respostas



Fonte: *Print screen* elaborado pela autora.

Mais do que conhecer, é necessário que os docentes se apropriem das obras disponibilizadas, que se dividem entre textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. O outro tópico da discussão desta seção são as atividades oferecidas aos alunos após a leitura: depois de escolher um texto literário, mesmo que seja de qualidade, a maioria dos professores propõem atividades ou exercícios para “verificar as aprendizagens” concernentes ao texto, utilizando, inclusive, os livros didáticos. Vejamos um exemplo retirado do livro didático da Coleção Eu Gosto – Letramento e alfabetização (PASSOS E SILVA, 2014), para alunos do 2º ano, incluído no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático¹² (PNLD) e disponível para ser utilizado nas escolas que o adotaram entre os anos de 2016 e 2018. A atividade propõe a leitura do poema abaixo:

O gato curioso

Era uma vez era uma vez
um gato siamês.

Por ser muito engraçadinho,
é chamado de Gatinho

¹² O PNLD, atualmente, é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Além de ser carinhoso,
ele é muito curioso.

Nada se pode fazer
que ele não deseje ver.

Se alguém mexe na estante,
está lá no mesmo instante.

Se vão consertar a pia,
está ele lá de vigia.
E o resultado é que quando
viu seu dono consertando

a tomada da parede,
meteu-se com tanta sede,

a cheirar tudo que – nhoque!
levou um baita de um choque!

E pensa que ele aprendeu?
Mais fácil aprendia eu!

Mantém-se o mesmo abelhudo
que quer dar conta de tudo. (GULLAR, 2014, apud PASSOS E SILVA,
2014, pp. 10-11)

O texto permite que o leitor se encante com o gatinho que partilha de uma característica inerente não somente às crianças, mas ao ser humano: a curiosidade; através dos versos lúdicos, o autor descreve o interesse do gatinho pelas coisas simples do cotidiano, com devida demonstração de afeto, evidenciando a relação do ser humano com os animais. A utilização da onomatopeia *nhoque*, a linguagem simples e divertida e a fluência dos versos ritmados costumam ser muito apreciadas pelas crianças. Porém, nas atividades para o estudo do texto contidas no livro didático, não temos nada que se refira às qualidades – potências a serem exploradas no texto poético, que chamaremos de chaves de apreciação¹³ – contidas no poema.

¹³ O conceito será aprofundado no capítulo 3.

Imagem 8 – Questões para o estudo do texto

ESTUDO DO TEXTO

1 MARQUE **X** NO TÍTULO DO POEMA

UM GATO CHAMADO GATINHO

UM GATO CHAMADO GATINHO


O GATO CURIOSO

ERA UMA VEZ ERA UMA VEZ

2 CONTORNE TRÊS PALAVRAS QUE APARECEM NO POEMA.

GATO	CARINHOSO	ELEFANTE
GATA	CARRINHO	ESTANTE

3 O GATO DO POEMA É SIAMÊS. MARQUE **X** NA FOTO QUE MOSTRA UM GATO DESSA RAÇA.



4 POR QUE O GATO DO POEMA É CHAMADO DE GATINHO? PINTE A RESPOSTA.

PORQUE ELE É MUITO PEQUENO.

PORQUE ELE É MUITO ENGRAÇADINHO.

PORQUE ELE É MUITO CURIOSO.

5 LEIA UMA PARTE DO POEMA COM O PROFESSOR E OS COLEGAS.

NADA SE PODE FAZER
QUE ELE NÃO DESEJE VER.

A) QUANTAS LINHAS HÁ NESTA PARTE DO POEMA?

EM UM POEMA, CADA LINHA É CHAMADA DE **VERSO**.

B) COPIE O PRIMEIRO VERSO DO POEMA.

6 OBSERVE QUE, NO POEMA, HÁ CONJUNTOS DE VERSOS AGRUPADOS E SEPARADOS POR UM ESPAÇO EM BRANCO.

A) QUANTOS CONJUNTOS DE VERSOS EXISTEM NO POEMA?

CONJUNTOS DE VERSOS.

EM UM POEMA, CADA CONJUNTO DE VERSOS É CHAMADO DE **ESTROFE**.

B) COPIE A TERCEIRA ESTROFE DO POEMA.

Fonte: PASSOS E SILVA (2014, pp. 13-3).

Como podemos observar, para responderem às questões, os alunos recorrem ao texto apenas para encontrarem informações explícitas; as diferentes estratégias de leitura que discutimos no capítulo 1 não foram contempladas e, na preocupação em apenas extrair conteúdos, não encontramos perguntas que possibilitem ampliação e construção dos sentidos, formação de opinião e criticidade. Vejamos mais um exemplo retirado do livro didático Projeto Buriti: Português – 5º ano (BURITI, 2011), incluído no catálogo do PNLD e disponível para ser utilizado nas escolas que o adotaram entre os anos de 2013 e 2015:

Imagem 9 – Proposta de atividades para o 5º ano

6 Leia o poema.

Dorme, ruazinha... É tudo escuro...
E os meus passos quem é que pode ouvi-los?
Dorme o teu sono sossegado e puro,
Com teus lampiões, com teus jardins tranquilos...

Mario Quintana. *A rua dos cataventos*.
São Paulo: Globo, 1995.

- a) No caderno, copie os pronomes possessivos do poema.
- b) Crie uma frase usando cada um desses pronomes.

7 Leia.

Terminei minha lição. Agora vou brincar com a minha gatinha, a Lila. Ela é preta e sua barriguinha é branca. Seus pelos são macios e ela adora brincar comigo e com meus irmãos. Ela é o nosso xodó.

- a) Quais são os pronomes possessivos do texto?
- b) Reproduza no caderno uma tabela como esta e complete-a com os pronomes que você encontrou.

MODELO	Pronome possessivo	Pessoa gramatical
	_____	_____

Esquina da Poesia

*A minha cama é um veleiro
nela me sinto seguro;
com minha roupa de marinheiro,
vou navegando no escuro.*

Robert Louis Stevenson.
Minha cama é um veleiro.
Em *Ri melhor quem ri primeiro*.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

Fonte: BURITI (2011, p.56)

Podemos concluir que nenhuma das questões propostas ajudam os alunos a compreenderem de fato os poemas, tampouco os incentivam a gostar de ler poemas; recorre-se apenas a fragmentos de textos poéticos, geralmente adaptados, com uma função ilustrativa em relação com o conteúdo linguístico explorado. Segundo LAJOLO (1993),

Como os contatos mais sistemáticos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola (e não se tem como fugir a isso), e como é frequente que os textos, mesmo bons, sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja, se não *desensinando*, ao menos prestando um *desserviço* à poesia. [...] O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, *significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz*. [...] O

que não parece ser o caso dos exercícios transcritos. (LAJOLO, 1993, p. 37, grifos da autora.)

Ressaltamos que, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o reconhecimento e a nomeação dos processos formais agenciados por um texto não são essenciais para que o mesmo seja fruído pelo leitor, como aspectos relacionados à métrica e formas poéticas; as noções gramaticais podem e devem ser ensinadas, porém o mais importante e interessante para a formação de leitores não somente de textos poéticos, mas de literatura em geral, é ajudar os alunos a identificarem, nas palavras de LAJOLO (*idem*), *o modo como o texto diz o que diz*, utilizando nada mais do que a palavra (por vezes, também a imagem) para transcender o que ela significa, pois é justamente isso que a qualifica como literatura, arte, e não outra coisa. Mas ainda que haja bons textos e boas atividades propostas nos livros didáticos, os alunos precisam de outro elemento crucial para o sucesso de sua experiência leitora: o professor mediador. Este será o assunto do próximo capítulo.

III. MEDIAÇÃO DA LEITURA: da Apresentação de livros à Experiência do encantamento

A preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta.

BAJOUR, 2012

Iniciamos este capítulo tecendo considerações e esclarecimentos a respeito de dois termos presentes em seu título: *mediação* e *encantamento*.

Conforme consta no *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis* (MEDIAÇÃO..., 2015), o verbete *mediação* significa “ato de servir como intermediário entre pessoas, grupos, partidos, noções etc., com o objetivo de eliminar divergências ou disputas”, e também “processo criativo por meio do qual se passa de um termo inicial a um termo final”. A *mediação* supõe, então, a tarefa de construir vínculos entre sujeitos distantes, de modo a possibilitar processos de mudança e construção de conhecimentos naqueles que participam da atividade mediadora. No contexto escolar, o conceito está enraizado na ideia vygotskiana de Zona de Desenvolvimento Iminente, de acordo com os estudos de PRESTES (2012).¹⁴ Atuar neste espaço de desenvolvimento do aluno supõe avançar do que ele pode fazer sozinho para o que pode fazer com o auxílio de um indivíduo mais experiente, um facilitador em seu processo de aprendizagem; assim, a construção do conhecimento é uma operação que, embora concentre-se na atividade do próprio aluno, tem importante condição de realização o suporte oferecido pelo professor.

¹⁴ Segundo BREGUNCI (2013), Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio histórica, formulado originalmente por Lev Vygotsky (1896-1934), na década de 1920. Na explicitação mais difundida, é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais experientes. Essa definição tem sido muito utilizada em práticas educacionais, sobretudo no âmbito do planejamento de estratégias de ensino, enfatizando as interações que os professores estabelecem com seus alunos em sala de aula. Há, no entanto, uma nova tradução deste conceito: Zona Iminente. Segundo PRESTES, 2012, as versões brasileiras das obras vygotskianas receberam alterações tão grandes e modificações tão profundas nos conceitos que “é possível dizer que não foram escritos por ele” (p. 174 e 231); a autora considera que houve grande descuido nas traduções ou intenções em apresentar conceitos menos marxistas e menos comprometidos com o regime socialista.

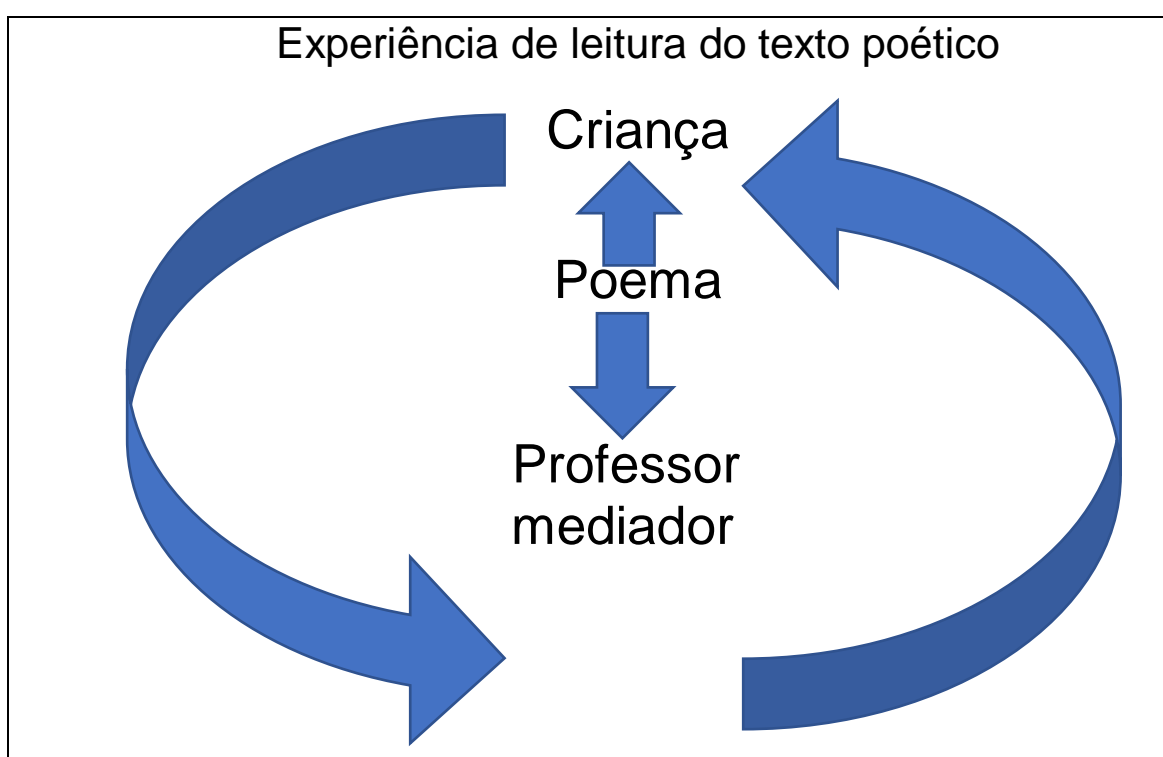
A mediação da leitura na escola pressupõe um trabalho permanente, que considera a incompletude do processo leitor, supera o circunstancial e perpassa a ideia de simples momentos de animação da leitura ou contação de histórias; implica definição de objetivos, planejamento de estratégias e avaliação permanente das ações. O professor mediador deve preocupar-se em “intervir sem fechar sentidos” (BAJOUR: 2012, 27)

Já o termo *encantamento*, no contexto deste trabalho, assemelha-se com o que, para COELHO (1982, p.24), é a concepção artística percebida como “uma manifestação do espírito humano, como algo que fala da necessidade de ilusão, sonho, fantasia, aventura, ideias, presenças que vão além das limitações da vida concreta. Segundo HELD (1980), “[...]o livro é um segundo caminho, como o sonho, [...] donde a evidência de que a imaginação é tanto o instrumento da criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, o que o movimenta.” (p.18). A autora afirma ainda que “a imaginação – como a inteligência ou a sensibilidade – cultiva-se ou se atrofia.” (p.14)

Feitas as devidas considerações acerca do conceito de mediação e da metáfora do encantamento assumidos neste trabalho, prosseguimos explicitando as ações que consideramos necessárias na prática da sala de aula: o encontro de leitura, a conversa apreciativa e as chaves de apreciação literária. BAJOUR (2012, p.63) chama de *encontro de leitura* a atividade central proposta neste trabalho, que envolve três personagens principais: a criança, o texto poético e o professor mediador; cada um trará, para este encontro, aspectos e particularidades de seu tempo e sua história, como vimos ao longo dos capítulos anteriores. O elemento que fará a conexão entre os três personagens, além da leitura, é a *conversa apreciativa*, vista aqui como uma maneira de transformar a experiência da leitura em construção de conhecimentos (BAJOUR, 2012, pp.46-9). A troca de saberes que este ato envolve é única porque, além do vínculo estabelecido entre os participantes, inclui o afeto, compreendido como o ato de afetar através dos efeitos que o encontro produz. O termo *afeto* é tomado do campo filosófico: “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2011, p. 99). Ou seja, o trabalho do professor mediador deve promover encontros positivos entre o texto poético (que também possui potência para afetar seus leitores) e a criança, de modo

a aumentar sua potência de agir, de ser, de saber, através da leitura. A premissa colocada por Spinoza nos permite concluir que experiências literárias ruins ou medíocres podem repercutir negativamente na formação do leitor, uma vez que pode afastá-los do prazer pela leitura na escola e fora dela. A imagem 10 ilustra como uma atividade de mediação da leitura pode afetar tanto o professor quanto a criança (o ato de afetar pode ser positivo ou negativo dependendo do encaminhamento pedagógico, e está representado pelas setas azuis):

Imagem 10: Experiência de leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentaremos algumas proposições para que esse *encontro de leitura* possa se tornar uma boa experiência leitora; o excerto introdutório deste capítulo resume as ações básicas do que postularemos: “os modos específicos de adentrar e apresentar os textos”, como cita a autora, “podem partir de algumas *chaves* que cada livro sugira, ou de algum aspecto que queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários” (BAJOUR, 2012, p.64, grifo nosso); para isso, o professor mediador precisa conhecer profundamente os textos com os quais trabalhará a fim de escolher as melhores chaves de apreciação e traçar os encaminhamentos pedagógicos da mediação. Como não há um único jeito de apreciar

um texto literário, é preciso encontrar as diversas chaves que oferecem conversando sobre elas e atentando também para o fato de que essas chaves poderão vir de falas dos próprios alunos, como veremos mais adiante. Eis o grande desafio do professor mediador da leitura: considerar objetivos e intencionalidades pedagógicas e, ao mesmo tempo, considerar-se um aprendiz em meio a seus alunos-leitores, em uma relação dialógica e horizontal.

3.1 Professor mediador: Promotor de encantos e encontros

De forma poética, REYES afirma que o “professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores.” (Id., 2012, p. 28). Além de construir pontes entre os textos e as crianças, o professor mediador deve ler seus alunos-leitores em sua subjetividade, pois

É essa atitude que os alunos irão ler. Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar (REYES, 2012, p. 29).

No século XIX, as salas de aula eram ambientes austeros em que o professor representava o saber e o conhecimento e os alunos, aqueles que nada sabiam e, portanto, com nada poderiam contribuir. Por isso, não era permitido que falassem, conversassem entre si: a conversa era vista como desordem e dispersão em relação ao assunto estudado na aula. Felizmente, o cenário da educação mudou (embora alguns traços do dito modelo educacional subsistam ainda hoje); as crianças tornaram-se alvo de um olhar mais apurado e conquistaram muitos direitos, inclusive o de serem ouvidas. Muito se diz sobre dar espaço e voz, não somente às crianças, mas também a outros grupos minoritários; mas quem ouve essa voz? E, depois de ouvi-la, o que se faz? No âmbito da leitura e das conversas apreciativas propostas, entendemos que cabe ao professor mediador ouvir seus alunos-leitores, abrindo caminhos para que as crianças se aproximem cada vez mais do texto poético. Cabe também ao professor mediador despertar a sensibilidade a cada leitura; para isso é necessário desenvolver o que BAJOUR (2012) denomina *escuta atenta*.

Essa forma de ouvir as crianças, demonstrando sensibilidade e, ao mesmo tempo, intencionalidades pedagógicas, torna-se muito relevante para o trabalho do

professor mediador interessado em formar leitores de poemas porque, em um primeiro momento, essa experiência de leitura pode causar estranheza tanto às crianças quanto ao próprio professor, devido à falta de familiaridade com textos tão peculiares, como já discutimos no capítulo anterior. Segundo BAJOUR (2012, p.35), “os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação”. Assim, o trabalho de mediação começa na seleção dos textos que serão oferecidos aos alunos, como já discutimos anteriormente e compreende a “escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p.27); para isso o professor precisa nutrir-se de muitas e várias leituras para, então, planejar o encontro e as conversas apreciativas através de chaves de apreciação potentes, que permitirão que as crianças olhem para os poemas de forma mais aguçada.

É preciso atentar para o fato de que essas chaves são constituídas pelas impressões, pelo olhar do professor: são o ponto de partida, mas não necessariamente coincidirá com as impressões alcançadas pelas crianças; quando engessamos o roteiro planejado, os alunos tendem a tentar adivinhar o que o professor espera que digam, o que pode trazer prejuízos inclusive sociais, pois acostumam a apenas ouvir e se adequar ao discurso do outro. Por isso, as conversas literárias precisam não somente considerar, mas estimular a fala das crianças, a verbalização de seu pensamento sobre o que foi lido. Neste momento, o professor coloca em prática a escuta atenta.

Há outros fatores a serem considerados quando nos referimos ao professor mediador, especialmente do texto poético. Os mais relevantes são sua história pessoal de leitura e a necessidade da formação continuada¹⁵. O fato de um professor não ler poemas em sua sala de aula pode estar intimamente atrelado à uma história pessoal de leitura que passa pelo pouco contato com os poemas na infância, o que cristaliza, quando adulto, discursos que classificam este gênero textual como “de difícil interpretação para as crianças”. Por isso, é preciso repensar a formação inicial, de

¹⁵ Como vimos na pesquisa apresentada no capítulo 2, a formação inicial dos docentes em cursos superiores nem sempre é fator determinante para o sucesso de suas práticas para a formação do leitor, visto as deficiências curriculares tanto nos cursos de Pedagogia quanto nos de Letras no que se refere às experiências com a leitura literária propriamente dita.

modo que o processo de formação docente seja construído e reconstruído em favor de uma nova postura pedagógica que inclua a leitura do texto poético nas matrizes curriculares dos cursos superiores de Letras e Pedagogia; também é imprescindível que o professor gerencie sua formação continuada e a interlocução com outros docentes para ampliar as possibilidades literárias para si e para sua turma.

3.2 Estratégias para o trabalho de mediação leitora através das conversas literárias

Já discutimos que a conversa literária promove uma aproximação do leitor com o texto, promovendo, por exemplo, o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos e a ampliação do universo cultural. Nesta seção, no entanto, buscamos refletir sobre a qualidade dessa conversa, em duas esferas complementares: a formação do leitor e o aperfeiçoamento de sua compreensão leitora, pois, como vimos no capítulo 1, as atividades de leitura na escola nem sempre buscam a real compreensão do texto lido. Por essa razão, partimos do princípio de que a compreensão deve se constituir objeto de ensino e de aprendizagem, conforme alguns autores já vêm salientando (por exemplo, SOLÉ, 1998 e SERRA e OLLER, 2003).

3.2.1 Conversas apreciativas para formar leitores

Iniciamos esta seção com o trecho de um artigo escrito para a revista *Emília*, especializada em difundir conteúdos voltados à formação do leitor literário. Trata-se da narração de um episódio ocorrido em uma escola rural localizada no sul do Chile, quando o professor chegava com alguns exemplares de um livro para a leitura dos alunos:

Ao ver o livro, uma das alunas, Catalina, não demora a expressar seu aborrecimento: “Nãooo, eu já conheço esse livro e é chato!” Ela diz isso em voz alta, para que todo o grupo descobrisse o tédio que produz uma aula sobre aquele livro. Obviamente, o estado de espírito que Catalina transmite não é o melhor começo para uma sessão de leitura literária sobre esta obra. Algumas semanas depois, tendo já passado pelas sessões de trabalho planejadas pelo professor [...], o comentário de Catalina é bem diferente: “Eu já tinha visto muitas vezes esse livro na biblioteca, e não o pedia porque o achava chato e também meio esquisito. Mas agora que o vimos aqui, gostei muito, é divertido e tem algumas ilustrações bacanas, que fazem você imaginar. Eu já o li várias vezes “. (MUNITA, 2019, disponível em <https://revistaemilia.com.br/do-que-aconteceu-com-a-catalina-e->

do-donos-e-grande-escrutinio-ao-mediador-de-leitura/, acesso em 10/01/2020).

No relato, observamos a mudança ocorrida: da rejeição intensa ao livro ao prazer e envolvimento pessoal com a leitora. O argumento que o professor usou para convencer a aluna de que poderia dar uma segunda oportunidade àquela leitura foi colocá-la em posição de falar sobre a obra: suas impressões e o que achava estranho ou chato naquele livro. Como o pressuposto de qualquer conversa implica em falar, mas também ouvir, o professor mediador aproveitou seu momento de fala para colocar em jogo as chaves de apreciação previamente escolhidas, fazendo com que a aluna olhasse para a obra literária sob um novo ângulo. No entanto, ainda que a intervenção pedagógica do professor não impactasse mudanças na opinião da aluna em relação ao livro, ainda assim teria sido válida porque o mais importante foi participar de uma atividade que permitiu ir além de suas primeiras impressões e ter o direito de posicionar-se de forma livre.

Uma vez que a literatura tem o poder de acessar o que há de mais profundo em cada pessoa e constitui um ato de generosidade corajosa compartilhar o que tocou nosso modo de sentir ou pensar, convém admitir que o encontro do leitor com o texto pode apresentar facetas diversas: por vezes admirada, decepcionada, encantada, reticente e, algumas vezes, silenciosa, principalmente quando trata-se do texto poético: este tipo de leitura pode transformar nossas certezas em dúvidas. Lidar com estas facetas de modo flexível e atento é imprescindível para o sucesso da mediação de leitura, pois, segundo BAJOUR (2018),

A conversa é um intercâmbio de palavras, saberes e silêncios que incluem distintas linguagens [...]. Por isso, me parece que o silêncio e o temor ao silêncio se relacionam à necessidade de controlar os sentidos e o temor à incerteza, a que não haja resposta, ou que a resposta não se ajuste àquela que se tinha previsto. É uma das maneiras de esconder o silêncio é o cobrindo com palavras ou com definições monológicas. Essa atitude, que me parece ser uma postura metodológica – e ideológica também –, é válida para todas as interações com textos literários. (Id, p.28 revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2018/12/CadernoEmilia2_AF_Issuu.pdf, acesso em 09/01/2020)

Os textos poéticos infantis são detentores de potentes chaves de apreciação a serem exploradas; para planejar perguntas abertas, em que as respostas sejam múltiplas e variadas, destacamos os seguintes aspectos:

- A sonoridade e a maneira como o poeta brinca com as palavras: rimas, aliterações, assonâncias, etc.
- As relações entre o título e o poema.
- As relações entre o texto e a ilustração que o acompanha.
- Os significados contidos nas figuras de linguagem apresentadas no poema.

Podemos notar que, ao encaminhar a conversa literária guiado por uma ou mais chaves de apreciação sugeridas acima, o professor mediador abre espaço para a fala das crianças e ajuda na compreensão do texto em si, mas não de forma solta e totalmente livre, no sentido de que qualquer resposta serve. Por isso não consideramos boas chaves de apreciação perguntas do tipo: “Quem gostou do poema”, ou a identificação da temática do texto, pois não contribuem para a compreensão dos sentidos do texto em si. A seguir, apontamos componentes para planejar uma boa conversa apreciativa, vislumbrando a formação de leitores do texto poético:

- Escolher e a apresentar o poema/livro;
- Fazer a leitura literal do texto¹⁶;
- Dar voz aos alunos para que comentem suas impressões;
- Apresentar as chaves de apreciação previamente escolhidas;
- Relacionar as falas dos alunos com os aspectos do livro, contribuindo para uma construção coletiva de significados;
- Ajudar os alunos a estabelecerem conexões entre texto e imagem ou outras relações, a depender da intencionalidade que se tem.

Não queremos dizer, no entanto, que podemos planejar tudo; sabemos que o imprevisto é inevitável em alguns momentos. No entanto, improvisamos melhor quando temos a visão do todo, clareza de nossos objetivos e referências de situações já planejadas que possam servir de modelo para as novas situações.

3.2.2 Conversas apreciativas e estratégias de leitura

Reiteramos que o desenvolvimento de estratégias de leitura não constitui uma decorrência natural da alfabetização. Podem e devem, portanto, ser aprendidas na

¹⁶ A leitura literal (aquela que não modifica palavras ou expressões no texto) é essencial no trabalho com textos poéticos, pois as escolhas das palavras, dos recursos da linguagem e da forma de organizá-los são propositais e precisam ser preservadas para manter o sentido da obra. Além disso, os leitores têm o direito de conhecer esses textos da forma como foram escritos.

escola. Um dos caminhos certamente é oferecer oportunidades para que os alunos tenham acesso a diferentes textos, experimentando distintos propósitos de leitura, para que coloquem em ação estratégias diversificadas sob a orientação/mediação do professor. Como vimos no capítulo 1, diferentes gêneros textuais e finalidades de leitura impõem estratégias de compreensão distintas. Entendemos que a inferência¹⁷ é uma boa estratégia de leitura a ser desenvolvida com os alunos para o que propomos neste trabalho – a formação de leitores –, já que os poemas são ricos em linguagem figurada, alusões, humor, ironia e metáforas. Para Candido (2006),

A metáfora se dá pela alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos, ou seja, se baseia na analogia, isto é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental e, portanto, uma relação subjetiva, entre objetos diferentes, abstraindo os elementos particulares para salientar o elemento geral, que assegura a relação. Este processo é facilitado pela própria natureza semântica das palavras, que permite uma certa flutuação de significados, cujo caso típico é a polissemia. (Id., pp.135-6).

Nem tudo que compreendemos em um texto poético é explicitamente dito, ou seja, ao buscar entendê-lo, utilizamos uma estratégia inferencial; dessa forma, vamos preenchendo os silêncios deixados pelo autor, lendo as entrelinhas e construindo novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os nossos conhecimentos de mundo. A produção de inferências é um processo complexo: alguns estudos (por exemplo BRANDÃO e SPINILLO, 1998; BRANDÃO e OAKHILL, 2005) evidenciam que respostas a perguntas de compreensão que suscitam a construção de significados implícitos sempre trazem mais dificuldade para os leitores do que perguntas que requerem a localização de informações dadas de forma explícita no texto. Quando não são devidamente exploradas desde o início do processo de formação do leitor, inferências fundamentais para a compreensão do texto podem não ser construídas, assim como inferências inadequadas podem ser elaboradas pelos alunos.

A estratégia de antecipação também é muito interessante neste processo: ao antecipar como o texto irá prosseguir, os alunos devem comprovar ou refutar suas

¹⁷ Como visto no capítulo 1, SOLÉ (1998) e SOLIGO (1999) apontam que as estratégias de inferência permitem que o leitor faça deduções sobre conteúdos que não estão escrito no texto de forma explícita, mas não de forma totalmente aleatória: essas deduções são permitidas com base em informações presentes no próprio texto aliadas aos conhecimentos prévios do leitor.

suposições iniciais, modificando-as, descartando-as ou construindo novas à medida que vão lendo. Tanto as inferências quanto as antecipações constituem processos de autorregulação que a serem complementados por ações dirigidas para resolver possíveis lacunas ou ambiguidades detectadas na compreensão. Assim, às vezes é preciso reler o texto ou buscar o significado de algum termo no dicionário, uma vez que o contexto não ajude a decifrá-lo. Em outras palavras, não basta monitorar a compreensão apenas, é preciso que o leitor aprenda a lançar mão de recursos para solucionar as dificuldades encontradas durante a leitura do texto.

Acreditamos que a mediação de leitura adequada poderá influenciar no desenvolvimento de determinadas habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2018a) para a disciplina de língua portuguesa do 1º ao 5º ano, como por exemplo:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...], apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (p.93)

Quando o professor promove com sistematicidade a leitura e atrela essa prática a boas conversas literárias, os alunos podem “Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.” (p.93), e “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.”, (p.109). Salientamos, porém, que o ensino de diferentes formas e recursos para interagir com o texto não deve ocorrer em aulas especificamente voltadas à exposição de estratégias de leitura, como se tratasse de técnicas engessadas a serem definidas e exemplificadas para, mais tarde, serem devidamente aplicadas pelos alunos durante a leitura de certos textos. Ao contrário, tais estratégias devem ser aprendidas em uso, em situações de leitura reais propostas pelo professor mediador. Nessa perspectiva, o docente assume um papel central, pois “comunica os comportamentos típicos de um leitor”, ensinando “como se faz para ler” (LERNER, 1996), servindo como um modelo de ações, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura. Assim, formula objetivos para a leitura proposta, relaciona seus conhecimentos prévios com a leitura e reage diante do que lê de forma curiosa, surpresa, divertida ou desapontada.

IV. CONVERSAS LITERÁRIAS SOBRE POESIAS: das Palavras à Arte

“As crianças e os jovens precisam crescer no exercício de pensar, de indagar-se e de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas, a elas, mais do que propostos, impostos.”

FREIRE, 1996

Com base no objetivo de contribuir com a formação do leitor literário nas séries iniciais do ensino fundamental utilizando a leitura dos textos poéticos, desenvolvemos uma intervenção pedagógica pautada nas conversas literárias planejadas pela professora mediadora; As atividades foram aplicadas no segundo semestre do ano letivo de 2019 em uma escola situada no 1º distrito do município de Duque de Caxias (RJ), na comunidade do Morro da Vila Operária; a escola atende a 180 alunos em dois turnos, possuindo as modalidades educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 4º ano). Conta com apenas 4 salas de aula e uma pequena sala de recursos, utilizada para dar apoio pedagógico aos alunos com necessidades especiais. Por não possuir sala de leitura ou biblioteca, o acervo literário da escola é distribuído entre as salas de aula, onde fica disposto em caixas juntamente com uma relação impressa dos títulos, acessíveis aos demais professores. Para participar da intervenção pedagógica, escolhemos a turma do 4º ano¹⁸; O grupo continha 25 crianças com idade entre 9 e 15 anos; destes, 5 alunos possuíam deficiência intelectual em níveis diferentes. A maioria da turma demonstrou domínio razoável do sistema de escrita alfabética, mas só tinham contato com o texto poético quando este estava previsto como conteúdo no planejamento anual, quando contido no livro didático ou em datas comemorativas da escola; os encontros específicos para as atividades da intervenção aconteceram duas vezes por semana ao longo de dois meses. A maioria dos poemas selecionados para a intervenção integra os livros do acervo contido na escola.

4.1 Metodologia

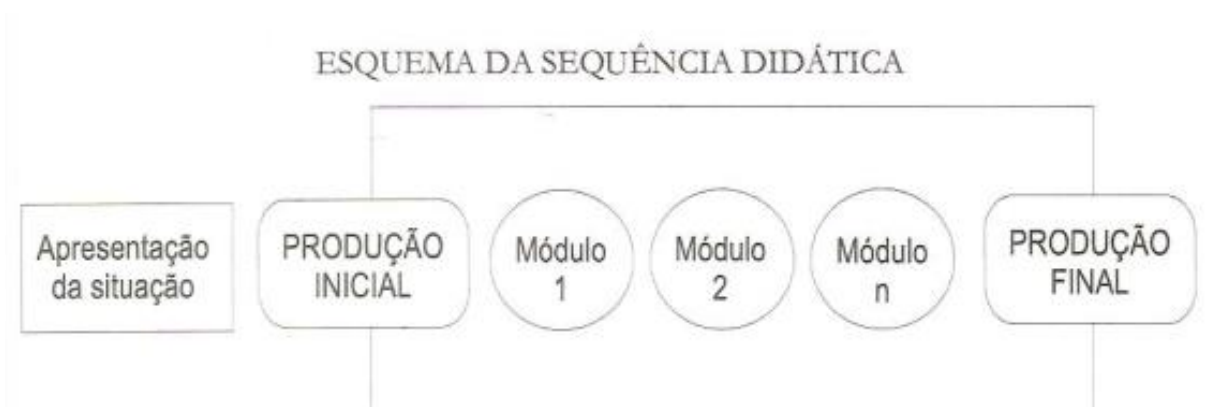
¹⁸ Justificamos a escolha deste nível de escolaridade porque, como mencionamos no capítulo 1, para o objetivo de contribuir com a formação do leitor literário, tomamos as dimensões interativas e socioculturais da leitura, não nos detendo ao ensino do sistema de escrita (entendido por alfabetização propriamente dita), mas às práticas de imersão na cultura escrita (entendida por letramento).

A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, que permite a reflexão do professor sobre suas práxis, levando-o a aperfeiçoar o fazer cotidiano na sala de aula. THIOLENT (2007) afirma que este tipo de metodologia surge no intuito de envolver pesquisadores e pesquisados, na perspectiva de transformar, mudar alguma situação. O autor afirma ainda que a pesquisa-ação é um trabalho de base empírica, tanto na concepção quanto na realização, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Id., p.16). O público-alvo deste trabalho é constituído por crianças oriundas de famílias com baixíssimo poder aquisitivo, e a região onde se encontra a escola é fortemente influenciada pelo tráfico de drogas e dominada por poderes paralelos. Segundo SILVA (1998),

Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à reprodução eterna das crises e à naturalização da tragédia e da barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar vinculados a um processo de transformação social. (p.33)

Para contribuir com a transformação desta realidade através da leitura e de uma concepção de educação como forma de emancipação, propusemos a organização das atividades em sequências didáticas que privilegiam o diálogo e a reflexão. DOLZ e SCHNEUWLY (2011, p. 82) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores definem um esquema de trabalho como na imagem seguinte:

Imagem 11: Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ e SCHNEUWLY (2011, p. 83).

Esta sequência didática partiu do pressuposto de que os alunos têm dificuldades na leitura de poemas, justamente por não participarem de atividades sistemáticas relativas a este gênero regularmente. Isso pôde ser confirmado através da atividade diagnóstica aplicada no início das atividades de intervenção, constituindo, assim, a produção inicial. Uma vez apresentada a situação e feita a sondagem inicial, iniciamos os módulos, que nada mais são do que as atividades realizadas para a tentativa de superação do problema exposto inicialmente. Neste trabalho, propomos uma série de conversas literárias sobre poemas, que envolveu experiências e aperfeiçoamento de habilidades como ler, ouvir, escrever, falar e pensar. É a ideia de leitor real, com sua visão de mundo, suas experiências culturais, intelectuais e emocionais, ou seja, sua subjetividade, que adotamos neste trabalho, sem perder de vista a necessidade de pensar em como permitir que ultrapasse “suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas” (ROUXEL, 2013, p.155).

Considerando a faixa etária dos alunos, selecionamos poemas de autores reconhecidos pela qualidade literária de seus textos: “Seu lobo”, “Falta de sorte”, “Jacaré letrado”, “Zig zag” e “De muito longe”, de Sérgio Capparelli; “A porta”, “A morte do meu carneirinho” e “O porquinho”, de Vinícius de Moraes; “Balada do rei das sereias”, de Manuel Bandeira; “Cavalinho de pau”, de Henriqueta Lisboa; “Ao pé de sua criança”, de Pablo Neruda e “Pescaria”, de Cecília Meireles.

Analisaremos, na próxima seção, os dados apresentados pelos alunos; por ora, retomamos algumas perguntas norteadoras para a elaboração da sequência didática: que aspectos de um poema despertariam a curiosidade de um aluno do 4º ano para sua leitura? Em linhas gerais, quais são as expectativas dos alunos quanto à leitura de poemas? Dentre os poemas, quais foram suas preferências? Quais foram aqueles de que não gostaram? Quais foram as dificuldades encontradas? Quais as possíveis razões para essas reações?

4.2 Descrição da proposta de intervenção

A sequência didática elaborada para este trabalho intitulou-se “Poemas: é conversando que a gente entende”. Para manter os nomes das crianças sob sigilo, substituímos por numerais de 1 a 25, conforme a lista de presença da turma. No

primeiro encontro, a professora mediadora propôs uma atividade de sondagem em duas etapas, de forma individual e sem nenhuma interferência. A primeira etapa consistiu na seguinte pergunta: o que você entende por poema, poesia e poeta? Vejamos algumas respostas:

Aluno 1 – Poesia é uma música e poema é uma frase; poeta, eu não sei o que é...

Aluno 7 – Poesia é uma música linda e poema significa uma história de amor. Poeta é o que escreve o poema.

Aluno 10 – Poesia e poema são a mesma coisa, são versinhos...

Aluno 12 – Eu acho que poesia é uma palavra muito boa, amorosa e romântica. Poema é o verso e poeta... eu não sei.

Aluno 15 – Acho que poema é uma frase de amor. Poeta é quem escreve as músicas de amor.

Aluno 16 – Poesia é uma história de linhas curtinhas, pequenas. Poema e poeta, eu não sei o que é...

Aluno 17 – Poeta é alguém que sonha muito e faz poesia.

Aluno 19 – Poemas são cartas de namorados.

Como podemos notar, as impressões pessoais dos alunos revelam conhecimentos muito genéricos: alguns mencionaram o tamanho dos versos, que geralmente não ocupam uma linha inteira como os textos em prosa; muitos alunos relacionaram poemas às letras de músicas românticas e o poeta, encarado como figura essencialmente masculina, sempre enquadrado no estereótipo de sonhador e dotado de dons que o inspiram a escrever. Em suma, alguns alunos não souberam definir o que é um poema; a maioria atrelou o texto poético aos versos, às letras de canções e sua temática como sempre voltada ao romance e ao amor. Nenhum dos alunos da turma conhecia um poema visual e muitos admitiram que, embora gostassem de ler, não tinham o costume de ler poemas nem livros de poemas.

A segunda etapa da sondagem inicial incluiu a leitura individual do poema “Seu lobo”, de Sérgio Capparelli, para que os alunos respondessem a uma questão inferencial, como vemos na imagem 12:

Imagem 12: Atividade de sondagem

Nome: _____

Leia o poema abaixo:

Seu lobo

Seu lobo, por que esses olhos tão grandes?
Pra te ver, Chapeuzinho.

Seu lobo, pra que essas pernas tão grandes?
Pra correr atrás de ti, Chapeuzinho.

Seu lobo, por que esses braços tão fortes?
Pra te pegar, Chapeuzinho.

Seu lobo, pra que essas patas tão grandes?
Pra te apertar, Chapeuzinho.

Seu lobo, por que esse nariz tão grande?
Pra te cheirar, Chapeuzinho.

Seu lobo, por que essa boca tão grande?
Ah, deixa de ser enjoada, Chapeuzinho!

(Retirado do livro 111 Poemas para Crianças, de Sergio Capparelli)

Releia o último verso e responda: Por que o lobo respondeu desta forma?

Fonte: *Print screen* elaborado pela autora.

Vejamos algumas respostas elaboradas pelos alunos:

Aluno 5 – O lobo respondeu porque Chapeuzinho Vermelho é muito enjoada.

Aluno 7 – Porque ela é enjoada.

Aluno 15 – O lobo enganou a menina e foi para a casa da avó dela.

Aluno 16 – O lobo mau queria comer a Chapeuzinho.

Aluno 19 – Porque o lobo era muito mau e queria comer a Chapeuzinho.

Aluno 22 – Não sei, a história não termina assim.

Podemos notar, nas respostas dos alunos 5 e 7, que o uso da palavra “enjoada” constitui uma tentativa de responder com base em algum dado explícito no texto; nas respostas dos alunos 15, 16 e 19, percebemos a formulação de inferências

inadequadas ao texto e o aluno 22 não percebeu que não se tratava do conto “Chapeuzinho Vermelho”, mas de um poema baseado nele.

A seguir, apresentamos os textos escolhidos e as demais conversas literárias encaminhadas pela professora mediadora; em geral, procurou-se:

- garantir espaço para que as crianças falassem sobre suas impressões;
- fazer intervenções para ampliar as possibilidades de compreensão textual;
- valorizar os comentários dos alunos;
- não direcionar a conversa a uma única interpretação possível do texto poético.

4.2.1 Poema “Seu lobo”, de Sérgio Capparelli

Seu lobo, por que esses olhos tão grandes?
Pra te ver, Chapeuzinho.

Seu lobo, pra que essas pernas tão grandes?
Pra correr atrás de ti, Chapeuzinho.

Seu lobo, por que esses braços tão fortes?
Pra te pegar, Chapeuzinho.

Seu lobo, pra que essas patas tão grandes?
Pra te apertar, Chapeuzinho.

Seu lobo, por que esse nariz tão grande?
Pra te cheirar, Chapeuzinho.

Seu lobo, por que essa boca tão grande?
Ah, deixa de ser enjoada, Chapeuzinho! (CAPPARELLI, 2006, p. 19)

Este foi o primeiro poema da sequência de conversas literárias propostas, utilizado anteriormente na sondagem inicial. Como faz referência a um conto já conhecido, a professora mediadora supôs que os alunos se sentiriam mais próximos do texto poético que, até então, não estavam acostumados a ler e que poderiam rever as respostas apresentadas na atividade de sondagem. Assim, a chave de apreciação escolhida foi o estabelecimento de relações entre o poema e o conto já conhecido pelas crianças, que inferiram, sem dificuldades, o contexto e os personagens, mas precisaram de ajuda para compreender o desfecho do texto. Eis um trecho da conversa literária que aconteceu após a leitura:

Aluno 10 – Eu sei! É aquela história da Chapeuzinho Vermelho!
(Alguns alunos concordam).

Professora mediadora – Vamos ler novamente o título do texto. Está escrito “Seu lobo”. Que tipo de texto eu disse que leríamos juntos? (a maioria responde “poema”, em coro).

Pm – Pois então, neste poema há dois personagens conhecidos...

Aluno 8 – Chapeuzinho e o lobo, mas é da história da Chapeuzinho Vermelho, né?

Professora mediadora – Sim, o poeta se refere à essa história. Vocês acharam que o poema iria terminar dessa forma? O que vocês acham que o lobo falaria?

Aluno 16 – Eu achei que o lobo ia falar: Pra te comer, Chapeuzinho!

Pm – E por que será que, no poema, ele falou assim no último verso? (A professora relê o texto imprimindo uma voz tediosa ao personagem do lobo).

Aluno 5 – Já sei! Porque ficou nervoso de tanto Chapeuzinho falar o nome dele toda hora! (Muitos alunos concordam).

Foi interessante notar que a leitura em voz alta feita pela professora fez toda a diferença nas impressões construídas pelos alunos na versão coletiva da atividade: algumas crianças gostaram tanto do poema que pediram repetidas leituras do mesmo. Depois de permitir que todos comentassem suas impressões sobre o texto, a professora mediadora tenta encaminhar o foco da conversa literária justamente para o que o tornou tão especial para as crianças: após a repetição das perguntas da Chapeuzinho, houve uma quebra de expectativa quanto à resposta do lobo no último verso, conferindo o tom bem-humorado do texto, o que levou a turma a muitas risadas. Comparando os resultados entre a atividade de sondagem (feita de forma individual) e a leitura compartilhada seguida da conversa apreciativa, podemos concluir que a mediação contribuiu para uma melhor compreensão e fruição do poema.

4.2.2 Poema “A porta”, de Vinícius de Moraes

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado

Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu! (MORAIS, 1991, p. 26)

A chave de apreciação escolhida pela professora neste caso foi explorar as características e habilidades do objeto central do poema descritas pelo poeta. A leitura desencadeou uma conversa literária riquíssima em relação à construção de sentidos pelas crianças; o olhar diferenciado sobre um objeto tão comum no dia a dia de qualquer pessoa – a porta – trouxe a possibilidade de ser vista como “matéria morta” ou como um ser “muito inteligente”. Vejamos um trecho da conversa literária que aconteceu após a leitura:

Professora mediadora – Mas, afinal, que versos do poema nos ajudam a afirmar se a porta é viva ou matéria morta?

Aluno 7 – É morta, porque não pode respirar.

Pm – Vocês concordam? (Alguns sim, outros não).

Aluno 3 – O que você acha, professora?

Pm – Acho que o poema nos dá algumas pistas.

Aluno 9 – Ah, é... se é de madeira, era de tronco de árvore. Ela é viva, mas se cortar, ela morre...

Pm – Concordo. E vocês? (a maioria concorda). Mas acho que há alguns versos que afirmam que a porta pode fazer alguma coisa. Vocês perceberam o que a porta faz?

Aluno 3 – Eu sei! Ela abre e fecha.

Aluno 7 – Mas quem abre e fecha a porta são as pessoas, ou o vento; mas como é um poema de imaginação, pode inventar que está viva... (note-se a abertura a novas concepções desencadeada pela leitura).

Pm – Ok; ela pode estar viva, então, porque abre, fecha, está em movimento... Faz algo mais?

Aluno 17 – A porta é viva porque está escrito que ela é inteligente.

Pm – E por que será que ela se acha inteligente?

Aluno 17 – Porque sabe trancar e proteger o que está dentro...

Aluno 24 – É mesmo, porque as portas da cadeia e dos cofres ficam trancadas. E muita gente tenta abrir, mas não consegue.

O mais importante, na conversa apreciativa proposta, não foi provar se a porta era “viva” ou “matéria morta”, mas ajudar as crianças a perceberem como o poeta utilizou as palavras para construir impressões sobre o objeto. Olhando para uma porta imóvel, feita tradicionalmente de madeira, podemos julgá-la como “matéria morta”. No entanto, quem a observa pelas lentes do poeta, considerando sua função, seu dinamismo (em abrir e fechar) e a importância de sua presença enquanto proteção, pode atribuir a ela um significado mais humanizado; e nem sempre as crianças conseguem perceber as sutilezas dos dois lados sozinhas.

4.2.3 Poema “A morte do meu carneirinho”, de Vinícius de Moares

Não teve flores
Não teve velas
Não teve missa
Caixão também...
Foi enterrado
Junto à maré
Por operários
Mesmos do trem...

A flor do orvalho
Pendeu da nuvem
E pelo chão
Despetalou...
O céu ergueu
A hóstia do sol
E o mar em ondas
Se ajoelhou...

Cortejo lindo
Maior não houve
Desse amiguinho:
Iam vestidas
Com a lã das nuvens
Todas as almas

Dos carneirinhos!

Os gaturamos
Trinaram hinos
No altar esplêndido
Da madrugada;
E o vento brando
Desfeito em rimas
Foi badalando
Pelas estradas! (Moraes, 1991, p. 74)

A professora mediadora lê o título do poema para os alunos e traz, como chave de apreciação, a conversa sobre as relações entre o título e o texto poético; alguns alunos anteciparam que, provavelmente, o poema traria sentimento de tristeza, e, talvez, de saudade; outros compartilharam a experiência de participar do velório de algum parente. Vejamos um trecho da conversa:

Professora mediadora – Depois da leitura, vocês ainda acham que o poema trouxe sentimento de tristeza ou saudade?

Aluno 4 – Tia, achei que o poema tem palavras bonitas.

Pm – As escolhas das palavras sempre são muito bem pensadas pelo poeta. Vocês concordam que há palavras bonitas? Quais seriam?

Aluno 2 – Eu achei chato... Nem entendi direito. (As crianças riem, inclusive o próprio aluno 2).

Pm – Vamos conversar para tentar ajudar uns aos outros a compreender melhor. (Retomando o assunto anterior, prossegue). Concordam que há palavras bonitas? Quais seriam?

Aluno 15 – Eu acho que a parte da flor do orvalho é bonita...

Pm – O que vocês pensam sobre isso? (Relê a estrofe).

Aluno 2 – Não sei o que é orvalho...

Pm – Onde podemos encontrar o significado dessa palavra? (As crianças respondem, em coro, que deveriam consultar o dicionário. Após a consulta, a professora continua a intervenção).

Aluno 13 – Então, orvalho são gotinhas de água!

Pm – E o verso diz que “pendeu da nuvem e pelo chão despetalou” ...

Aluno 10 – Se as gotas de água são orvalho, esse negócio de pendeu da nuvem aí deve ser a chuva, né?

Aluno 6 – (Grita) eu já sei! É a chuva caindo!

Aluno 2 – Eu não tinha pensado nisso, mas pode ser...

Podemos perceber os sentidos do poema sendo construídos inclusive por um aluno que afirmou não gostar do texto por achá-lo difícil; nos casos em que surgem termos de difícil compreensão, as crianças normalmente conseguem inferir os significados pelo contexto; quando isso não é possível, utilizamos o dicionário, como vimos na seção 3.2.2. É importante notar que a dificuldade encontrada pelas crianças não as impediu de apreciar o poema; ao contrário: foi justamente o que encaminhou a compreensão do verso. A conversa se deu no sentido de aprofundar, cada vez mais, o pensamento das crianças. Note-se que, inicialmente, a chave de apreciação escolhida foi a relação entre o título e o poema, mas o encaminhamento foi modificado porque a professora achou válido colocar o foco da conversa sobre as *palavras bonitas*, como mencionou o aluno. Outro detalhe interessante foi que a turma terminou a conversa concordando que o poema também trouxe sentimentos de beleza, gratidão e um tanto de alegria, mesmo tratando de morte em seus versos; concluíram, assim, que textos poéticos nem sempre tratam apenas de amor e romance.

4.2.4 Poema “De muito longe”, de Sérgio Capparelli

Visto aqui da lua
Não há fome nem guerra
sobre a terra.

Visto aqui da lua
Na aula só converso
Se for em verso.

Visto aqui da lua
As abelhas tiram mel
Das flores de papel.

Visto aqui da lua
Se eu não me engano
Eu te amo.

Visto aqui da lua
A minha mãe adora

.....

Visto aqui da lua
O jabuti, paradinho ali,
Quer

Visto aqui da lua
.....
.....

Visto aqui da lua
.....
..... (CAPPARELLI, 2006, p. 25.)

Este poema apresenta uma composição permeada pelo humor *nonsense*, em que não há preocupação com a construção de sentido lógico; isso aproximou as crianças do texto: pôde-se notar o envolvimento e o encantamento delas pelo poético, revelando estreita relação com a lógica infantil de pensar o mundo. Porém, o que mais chamou a atenção dos alunos foi a possibilidade de completar as lacunas do poema, o que se revelou uma tarefa bem complexa. Vejamos um trecho da conversa literária que seguiu a leitura:

Aluno 1 – Eu acho que é um poema maluco! (Muitos alunos concordam).

Professora mediadora – Também acho! Mas contem por que acharam isso.

Aluno 6 – Tudo ele diz que viu lá da lua...

Aluno 18 – Esses pontinhos são pra gente completar!

Aluno 13 – Vamos acabar de escrever o poema, gente!

Pm – Vamos completar, então.

Aluno18 – A gente podia completar com versos de amor!

Pm – O que acham? Será que dá pra completar todas as estrofes lacunadas com versos de amor? (relê algumas estrofes lacunadas).

Aluno 23 – Não é um poema de amor, nem de tristeza... é de achar graça. (Note-se as inferências bem construídas pelo aluno, que deu aos colegas a oportunidade de focar no sentimento central do poema para, a partir disso, escreverem os versos que faltavam).

Pm – Vocês disseram que é um poema maluco... Seria, então de achar graça, como o colega disse? (a maioria dos alunos

concorda). Então vamos começar a pensar e escrever. (relê o poema).

O grupo chegou à conclusão de que deveriam utilizar rimas e, como houve muitas divergências entre as crianças sobre as palavras que fariam a composição dos versos, houve necessidade de retomar brevemente o conceito de rima. Depois, as crianças completaram os versos lacunados com apenas uma palavra, rimando com o verso anterior, como por exemplo: *visto aqui da lua/ o jabuti paradinho ali/ xixi*. Neste momento, a professora mediadora propôs que observassem a estrutura das estrofes anteriores, notando que nenhum verso era composto por uma palavra só; assim, mesmo sem a sistematização do conceito de sílabas poéticas, as crianças compreenderam que o texto só apresentou uma estrutura mais próxima da utilizada pelo poeta após a inclusão de mais palavras nos versos que queriam escrever: *Visto aqui da lua/ minha mãe adora/ conversar com aquela senhora. Visto aqui da lua/ o jabuti paradinho ali/ queria fazer muito xixi. Visto aqui da lua/ a nossa turma inteira/ foi inventar uma brincadeira*. Embora a tarefa tenha se mostrado árdua, as crianças ficaram muito satisfeitas com o trabalho e continuaram criando versos rimados e muitas outras estrofes para o poema. Foi interessante experimentar o verdadeiro trabalho do poeta, pois escrever poemas é visto pelo senso comum como uma tarefa que requer apenas dom e inspiração, quando, na verdade, demanda o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos técnicos relativos às palavras, à linguagem escrita.

4.2.5 Poema “Balada do rei das sereias”, de Manuel Bandeira

O rei atirou
Seu anel ao mar
E disse às sereias:
— Ide-o lá buscar,
Que se não trouxerdes,
Virareis espuma
Das ondas do mar!

Foram as sereias,
Não tardou, voltaram
Com o perdido anel.
Maldito o capricho do rei tão cruel!

O rei atirou
Grãos de arroz ao mar
E disse às sereias:
— Ide-os lá buscar,

Que se não trouxerdes
Virareis espuma
Das ondas do mar!

Foram as sereias,
Não tardou, voltaram,
Não faltava um grão.
Maldito o capricho
Do mau coração!

O rei atirou
Sua filha ao mar
E disse às sereias:
— Ide-a lá buscar
Que se não trouxerdes,
Virareis espuma
Das ondas do mar!

Foram as sereias...
Quem as viu voltar?...
Não voltaram nunca!
Viraram espuma
Das ondas do mar. (BANDEIRA, 1979. Disponível em <https://peregrinacultural.wordpress.com/2012/07/15/balada-do-rei-das-sereias- poesia-infantil-de-manuel-bandeira>. Acesso em 15/01/2020.

O poema de Manuel Bandeira, à primeira vista tão simples e de fácil compreensão, pôde levar o grupo a uma reflexão sobre a busca pelo poder e também o desejo de dominar o outro, impondo-se às suas limitações e sentimentos. A chave de apreciação escolhida pela professora mediadora foi atentar para as características e ações dos personagens presentes no poema. Vejamos um trecho da conversa literária que seguiu a leitura do mesmo:

Professora mediadora – O que acharam das atitudes do rei?

Aluno 6 – Ele era muito malvado. (Muitos concordam)

Pm – Por que acham isso?

Aluno 6 – Porque ele mandou as sereias fazerem coisas muito ruins...

Pm – Procurar grãos de arroz ou um anel são coisas ruins? O que acham? (Note-se a tentativa da professora de encaminhar a conversa para a ampliação e aprofundamento das reflexões das crianças sobre o significado da palavra 'ruim', utilizada na fala anterior).

Aluno 12 – São coisas ruins de fazer.

Pm – Mas são ruins porque são erradas, fazem mal a alguém? Ou são ruins em outro sentido?

Aluno 12 – É ruim porque é difícil.

Pm – Perfeito. Então, o rei mandava as sereias fazerem coisas muito difíceis. (Muitas crianças concordam). Por isso ele era malvado? O que mais o poema fala sobre ele?

Aluno 17 – Que ele matou as sereias.

Pm – Vocês concordam? O poema diz que o rei matou as sereias? (Algumas crianças concordam, outras discordam).

Pm – O que aconteceu com as sereias, então? (a pergunta é dirigida às crianças que discordaram da pergunta anterior).

Aluno 23 – As sereias viraram espuma. Tá escrito. (relê os dois últimos versos do poema). Isso quer dizer que o rei fez uma mágica e transformou as sereias em espuma do mar.

Pm – O que acham? (muitas crianças concordam).

Pm – E por que o rei fez isso com as sereias? O que elas fizeram para merecer o castigo que ele prometia?

Aluno 18 – Elas não acharam a filha dele. Mas achar a filha é mais fácil do que achar arroz, né?

Aluno 23 – Então foi o rei que se deu mal na história...será que achou a filha dele? (Muitas crianças concordam que o rei foi mais prejudicado do que as sereias).

Como podemos notar, as crianças conseguiram construir significados surpreendentes para um poema que leram pela primeira vez, auxiliando uns aos outros; a hipótese da morte das sereias, levantada por um aluno, foi refutada pelo colega após refletirem sobre o pedido da professora mediadora: buscar no poema indícios do suposto assassinato cometido pelo rei. Com isso, as crianças puderam perceber que, embora os poemas sejam textos abertos e possibilitem múltiplas interpretações, precisamos obedecer a certos limites que o próprio texto nos sugere, tornando algumas inferências mais adequadas e outras, menos.

4.2.6 Poema “O porquinho”, de Vinícius de Moraes

Muito prazer, sou o porquinho
Eu te alimento também
Meu couro bem tostadinho
Quem é que não sabe o sabor que tem

Se você cresce um pouquinho
O mérito, eu sei
Cabe a mim também

Se quiser, me chame
Te darei salame
E a mortadela
Branca, rosa e bela
Num pãozinho quente
Continuando o assunto
Te darei presunto
E na feijoada
Mesmo requentada
Agrado a toda gente

Sendo um porquinho informado
O meu destino bem sei
Depois de estar bem tostado
Fritinho ou assado
Eu partirei
Com a tia vaca do lado
Vestido de anjinho
Pro céu voarei

Do rabo ao focinho
Sou todo tocinho
Bota malagueta
Em minha costeleta
Numa gordurinha
Que coisa maluca
Minha pururuca
É uma beleza
Minha calabresa
No azeite fritinha (MORAES, 1991, pp. 68-9)

A professora mediadora trouxe o foco das discussões para a 3ª estrofe do poema, para que as crianças fizessem conexões entre a mesma e a ilustração apresentada no livro. Ainda que o poema seja permeado por ludicidade e leveza, as crianças puderam inferir a morte do porquinho, o que gerou um debate muito interessante sobre ética e respeito a todas as formas de vida. Vejamos a ilustração contida no livro, na imagem 13 e um trecho da conversa que seguiu a leitura do poema:

Imagem 13- Ilustração de Laurabeatriz para o poema “O porquinho”



Fonte: Moraes (1991, p.69).

Professora mediadora – A ilustração tem a ver com alguma parte do poema? O que vocês acham?

Aluno 11 – É porque o porco morreu e foi pro céu. Ele tá na nuvem.

Aluno 10 – É mesmo. Em cima da cabeça dele tem aquela coisa de anjo. Esse versinho aqui (aponta o verso) diz que ele fica vestido de anjinho...

Pm – É verdade. Mas o que ele quis dizer especificamente nesta parte? (relê a 3ª estrofe)

Aluno 7 – Que o porquinho sabe muito bem que vai morrer.

Pm – Contem por que acham que o porquinho diz saber que vai morrer.

Aluno 15 – Porque pra gente comer as coisas do porco, ele morre. Os outros bichos também, quando a gente come carne.

Pm – E o porquinho do poema mostrou-se triste por isso?

Aluno 21 – Acho que não. As coisas que ele falou pareciam alegres... (Algumas crianças concordam, outras não). Só disse coisas gostosas... eu adoro feijoada!

Aluno 23 – Ele não parecia triste, mas é feio matar os bichos pra gente comer. A gente come, mas é errado...

O debate foi acalorado e incluiu temas como dieta vegetariana e direitos dos animais. A professora mediadora explicou que, ainda que a turma não tenha chegado a um consenso sobre os assuntos, o mais importante foi perceber como um (bom) poema pode nos trazer a oportunidade enxergá-los por um outro ponto de vista, conversando e respeitando a opinião dos outros.

4.2.7 Poema “Cavalinho de pau”, de Henriqueta Lisboa

Cavalinho de pau
de nome Alazão.
Ferradura de prata
não toca no chão.
Vamos, vamos, cavalinho
combater Galalau
e seu irmão Galalão.

Há sebo no pau,
mastro de São João.
Vou por estas várzeas
Feito furacão.
Povo, povaréu,
prestai atenção:
com este chapéu
quebrado na testa
mais este cavalo
de nome Alazão
(preparai a festa!)
já matei Lampião. (LISBOA, 2008, p.16)

Ao selecionar o poema, a professora mediadora presumiu que alguns termos presentes nos versos seriam desconhecidos pelas crianças: a brincadeira tradicional das festas juninas denominada pau de sebo, o personagem Lampião e o próprio brinquedo cavalo de pau, que dá título ao poema. Mas nada disso impediu que pudessem fruí-lo, pois a belíssima ilustração de Nelson Cruz, presente na imagem 14, possibilitou a construção de sentidos do poema pelas crianças; ou seja, relacionar o texto com a ilustração mostrou-se uma potente chave de apreciação. Vejamos um trecho da conversa apreciativa e, logo após, a ilustração correspondente.

Professora mediadora – Olhem para a ilustração. Ela pode nos dar mais algumas pistas para compreendermos melhor o poema.

Aluno 11 – O menino está voando...

Pm – E por que será que parece que ele está voando?

Aluno 8 – Ele está fingindo que o pau é um cavalo. Meu tio tem um cavalo.

Pm – Existe um brinquedo que se chama cavalo de pau...

Aluno 13 – Tem um cavalo desenhado em volta... (aponta para a ilustração).

Pm – E o que será que significa isso?

Aluno 20 – Será que é o fantasma do cavalo? (Note-se a inferência construída apenas pela observação da ilustração e não em uma tentativa de relacioná-la ao texto).

Pm – Será que tem algum verso que ajude a entender que o cavalo era um fantasma? (a maioria diz que não, em coro, inclusive a criança que fez a pergunta anterior). Então vamos continuar pensando...

Aluno 9 – O nome do cavalo é Alazão. Pode ser que o menino tenha saudade do cavalo dele de verdade, e agora está brincando com um que é de mentira e sonhando com ele... (a maioria das crianças concorda).

Imagem 14 – Ilustração de Nelson Cruz para o poema “Cavalinho de pau”



Fonte: LISBOA (2008, p. 17).

A professora mediadora encaminhou a conversa para a utilização de estratégias de inferência relacionando o poema à ilustração, mas sem a pretensão de direcionar a uma única resposta; através da intervenção foi possível apurar olhares e

pensamentos para a possibilidade do cavalo ser um fantasma (dedução não autorizada pelo texto¹⁹) ou representar sonho, imaginação do menino (dedução mais apropriada para o texto).

4.2.8 Poema “Ao pé de sua criança”, de Pablo Neruda

O pé da criança ainda não sabe que é pé,
e quer ser borboleta ou maçã.

Mas depois os vidros e as pedras,
as ruas, as escadas,
e os caminhos de terra dura
vão ensinando ao pé que não pode voar,
que não pode ser fruta redonda num ramo.

Então o pé da criança
foi derrotado, caiu
na batalha,
foi prisioneiro,
condenado a viver num sapato.

Pouco a pouco sem luz
foi conhecendo o mundo à sua maneira,
sem conhecer o outro pé, encerrado,
explorando a vida como um cego. (NERUDA, 1957. Disponível em <https://www.tudoepoema.com.br/pablo-neruda-ao-pe-de-suacrianca>)

A chave de apreciação escolhida para apreciar o poema acima foi enfatizar os dois primeiros versos, procurando compreendê-los no contexto dos demais versos e construir, assim, os significados acerca do “pé da criança” e suas ações, o que rendeu uma conversa bastante interessante:

Professora mediadora – Por que acham que o pé da criança quer ser borboleta ou maçã? Vocês encontraram alguma pista no poema?

Aluno 9 – Isso é coisa de poeta! O pé queria ser borboleta e maçã porque são coisas boas da natureza. Mas não pode.

Pm – E por que o pé não pode ser borboleta ou maçã? (As crianças entreolham-se, mas ninguém responde).

Pm – Vamos reler a segunda estrofe. (Enfatiza os dois últimos versos da estrofe).

¹⁹ Quando lemos o poema “Cavalinho de pau”, não temos nenhum indício, explícito ou implícito, de que o cavalo é um fantasma; podemos dizer que a inferência não é autorizada pelo texto. Essa hipótese surge a partir da observação da ilustração isoladamente, ou seja, sem relacioná-la ao poema.

Aluno 2 – Já sei! O pé não pode ser borboleta porque não sabe voar!

Pm – Ah, sim. Mas reparem no verbo que o poeta coloca: “vão ensinando ao pé que não *pode* voar”. Ele não voa porque não sabe, mas porque não pode mais.

Aluno 23 – E não pode ser maçã porque também não pode mais subir no pé de maçã. (Note-se a brilhante explicação para o fato de o pé não poder ser maçã).

Pm – O que acham? (a maioria concorda).

Aluno 23 – O pé não podia voar nem subir na árvore de maçã, e foi calçar o sapato. Daí, ficou preso pra sempre.

O poema oferecia ainda muitas possibilidades de compreensão, mas a professora mediadora preferiu deixar para uma outra oportunidade de voltar àquela leitura; não ficou claro para os alunos, por exemplo, o passar do tempo sugerido pelas expressões “vão ensinando”, “foi conhecendo”, e a condenação ao uso do sapato como metáfora para referir-se à vida adulta, onde o pé já não podia mais brincar descalço como antes. Ressaltamos, portanto, que nem sempre é necessário e/ou possível compreender todo o poema; deve-se respeitar o tempo e o ritmo do grupo. Os poemas podem apresentar uma linguagem densa e complexa, mas perfeitamente compreensível ao universo infantil. Partimos da premissa de que é lendo textos complexos e conversando sobre eles que os alunos aprendem a ler estes textos de forma autônoma, permitindo avanços nas aprendizagens relacionadas à postura do estudante diante destas leituras. Segundo LERNER (2002), os alunos *atrevem-se* a ler textos difíceis lendo textos difíceis (p.22, grifo nosso).

4.2.9 Poema “Pescaria”, de Cecília Meireles

Depois de ler o título do poema, a professora mediadora pediu que a turma antecipasse significados e o conteúdo do poema; além de suscitar memórias sobre pescar com familiares, os alunos concluíram que a poeta descreveria, provavelmente com alegria (assim como em suas memórias), o ato de pescar. Mas a conversa literária que se seguiu não validou as expectativas iniciais, como veremos após a leitura do poema.

Cesto de peixes no chão.
Cheio de peixes, o mar.
Cheiro de peixe pelo ar.

E peixes no chão.

Chora a espuma pela areia,
na maré cheia.

As mãos do mar vêm e vão,
as mãos do mar pela areia
onde os peixes estão.

As mãos do mar vêm e vão,
em vão.
Não chegarão
aos peixes do chão.

Por isso chora, na areia,
a espuma da maré cheia. (MEIRELES, 2012, p.8)

Eis um trecho da conversa literária referente ao poema acima:

Pm – E então, o que acharam? A pescaria de que a poeta fala foi alegre como vocês disseram? (muitas crianças dizem “não”, em coro).

Pm – Por que acham que não foi alegre?

Aluno 23 – Foi triste porque tá escrito que o mar chora. (Note-se a inferência realizada: o verso diz “chora a espuma pela areia”; muitos concordam com a afirmação).

Pm – E por que acham que o mar está chorando?

Aluno 18 – Porque as pessoas não conseguiram pegar os peixes. Acho que eles escorregam e ninguém consegue pegar nenhum peixe... (Note-se que a inferência errônea prejudicou a compreensão do poema).

Pm – Vamos reler o poema. (a professora enfatiza os versos “as mãos do mar”).

Aluno 19 – Viu, são as mãos do mar que não conseguem.

Pm – Não conseguem o quê?

Aluno 19 – Pegar os peixes, ué!

Pm – Certo. E o que seriam essas mãos do mar, que vêm e vão?

Aluno 8 – Eu acho que são as ondas, que vão pra lá e pra cá na praia.

Pm – Alguém concorda? (Muitos dizem sim, em coro). Ok. Então o mar tenta pegar os peixes, não consegue e chora. Por que acham que ele chora?

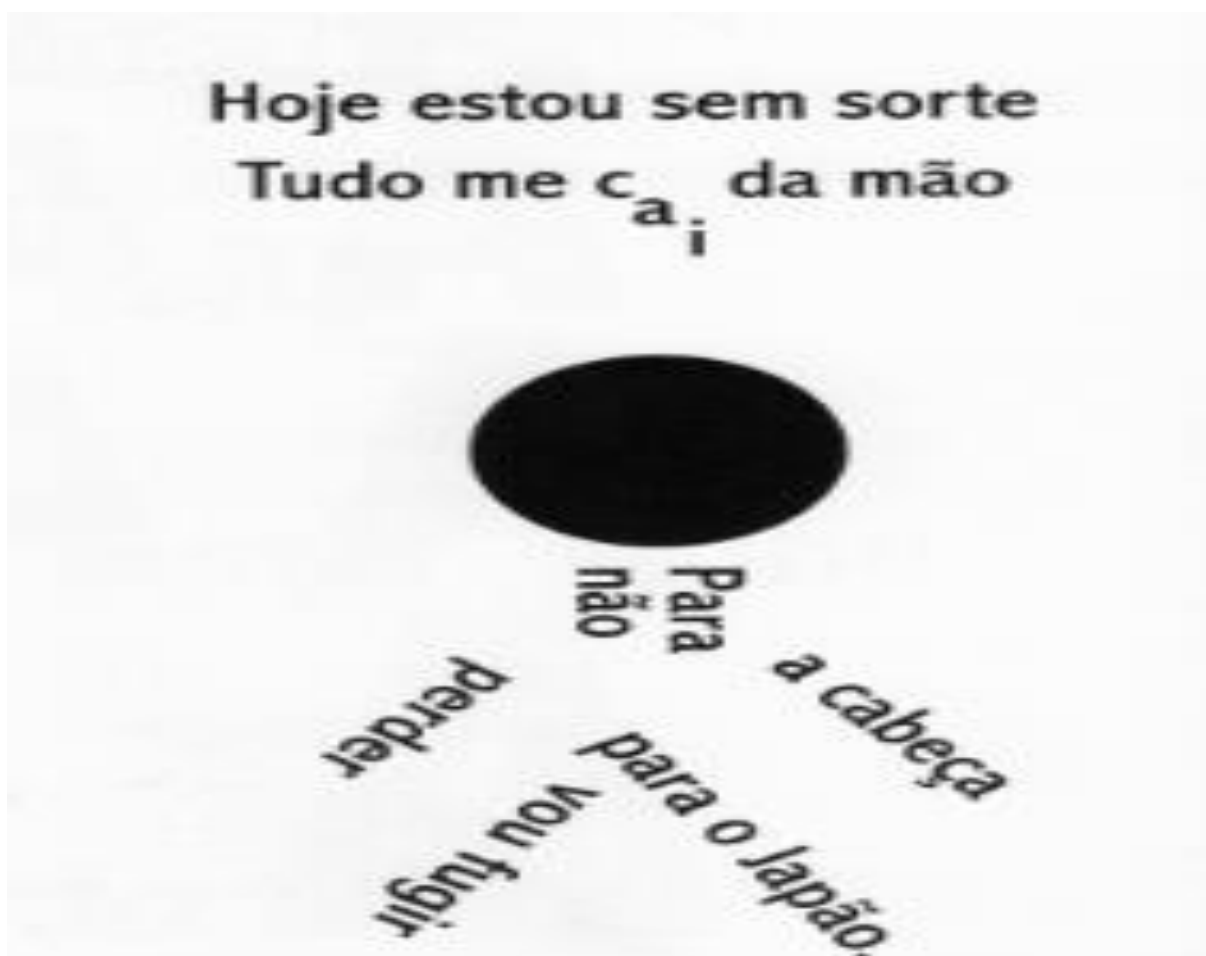
Aluno 10 – Por que quando saem da água os peixes morrem.

Na retomada das relações entre título e poema, as crianças perceberam como uma atividade normalmente prazerosa para muitas pessoas (nesse caso, o ato de pescar) pôde ser vista por outro ângulo no momento em que se colocam na pele do outro ser vivo (nesse caso, os peixes que morrem); a verbalização dos pensamentos foi uma tarefa difícil, mas muito interessante para a construção coletiva de sentidos acerca do poema.

4.2.10 Poema visual “Falta de sorte”, de Sérgio Capparelli

Como vimos anteriormente, os alunos ainda não conheciam poemas visuais, mas demonstraram interesse logo na primeira atividade. A chave de leitura escolhida foi explorar o poema relacionando o título, o texto e a imagem. Vejamos um trecho da conversa apreciativa, após o poema da imagem 15:

Imagem 15 - Poema visual “Falta de sorte”



Fonte: Capparelli (2006, p. 120).

Professora mediadora – Que imagem podemos ver no poema?

Aluno 19 – Eu sei! É um menino! Ele que está sem sorte. (A maioria concorda).

Pm – E como está escrita a palavra “cai”?

Aluno 7 – Tá em forma de escada...

Aluno 3 – É porque está caindo.

Pm – O que vocês acham? (Muitos alunos concordam).

Pm – Se eu tivesse lido o poema sem mostrar o livro, seria a mesma coisa? O que acham?

Aluno 8 – Aí não dava pra gente ver as palavras formando o menino...

Aluno 23 – Nem ia ter graça...

Os alunos gostaram muito da experiência que tiveram com a leitura do poema, comparando-o a um jogo do tipo quebra-cabeça, por causa da disposição das palavras; compreenderam que os poemas visuais combinam palavras e imagens e, para serem apreciados, precisamos contemplar as duas linguagens observando que uma completa o sentido da outra.

4.2.11 Poema visual “Jacaré letrado”, de Sérgio Capparelli

Imagem 16 – Poema visual “Jacaré Letrado”



Fonte: CAPPARELLI (2006, p. 116)

A professora mediadora escolheu as relações entre o título e o poema da imagem 16 como chave de apreciação. Vejamos um trecho da conversa que se seguiu:

Aluno 8 – Eu acho que o nome é “Jacaré letrado” porque o jacaré sabe as letras.

Professora mediadora – E por que você acha que o jacaré sabe as letras?

Aluno 2 – Jacaré é bicho; bichos não sabem letras!

Aluno 23 – Gente, é uma história! É igual nos desenhos, tudo pode acontecer!

Pm – Mais alguém concorda que o jacaré do poema sabe as letras? (Muitas crianças dizem que sim). Por que dizem isso?

Aluno 8 – Ele sabe as letras sim. É letrado porque sabe escrever o nome dele! (Note-se a brilhante explicação para o termo ‘jacaré letrado’, com base na articulação entre imagem e palavras).

Aluno 2 – Mas como ele escreveu o nome? Nem tem outros desenhos pra gente saber como ele fez...

Pm – E é importante saber como ele escreveu? (Algumas crianças dizem que sim).

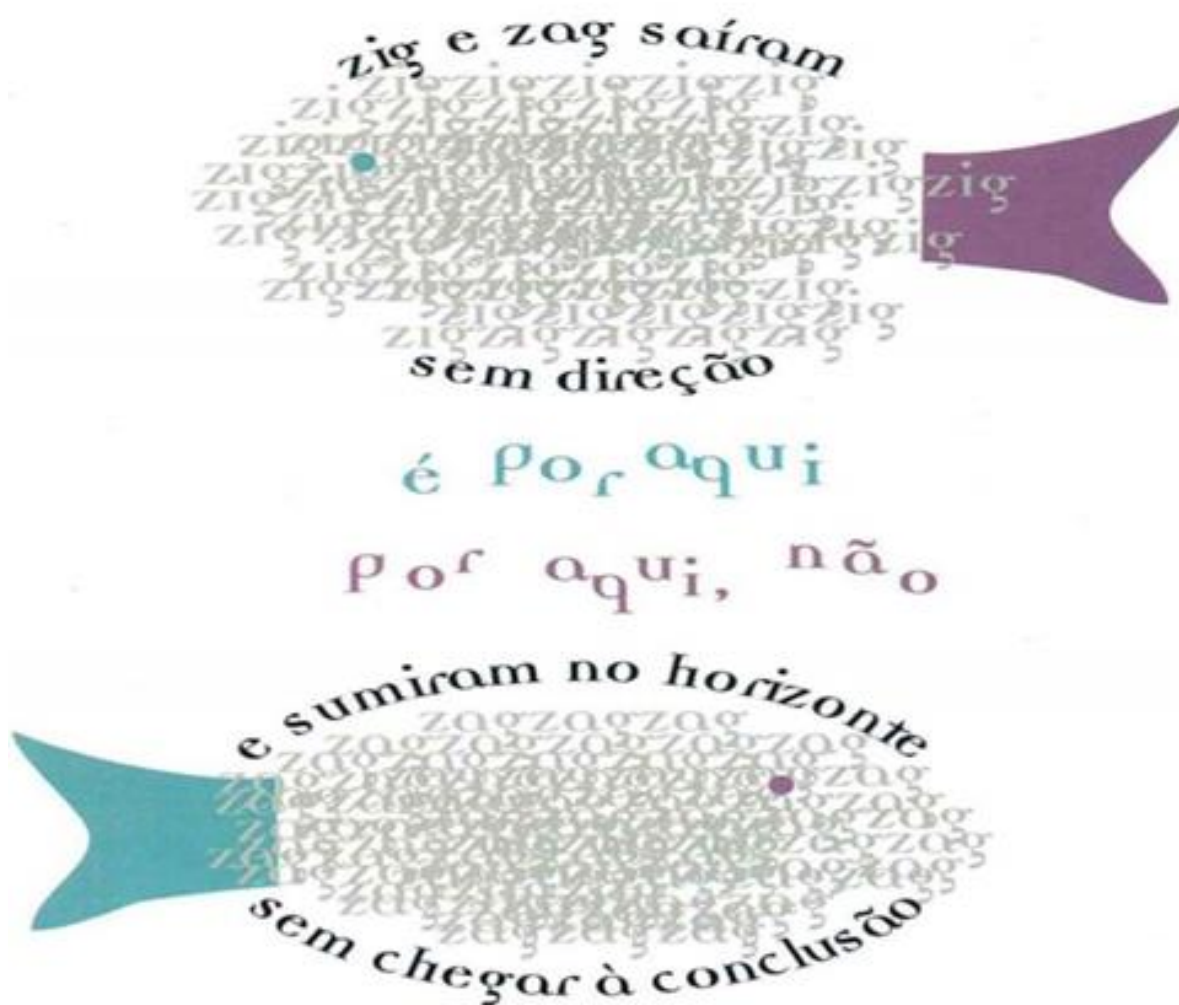
Aluno 8 – Eu não acho. Escreveu e pronto.

Aluno 23 – Nem eu acho importante... Ele sabe escrever o nome e quis mostrar tanto que escreveu nele inteiro. Eu fazia isso quando era pequeno! Achava engraçado.

A conversa literária que se deu a partir do poema visual “Jacaré letrado” foi muito interessante e permitiu a reflexão sobre alguns aspectos teóricos já discutidos, sobretudo a presença dos silêncios do texto poético e do lugar do não saber. Foi visível a inquietação das crianças por não saberem como o jacaré tinha escrito o próprio nome, visto que isso não foi explicitado no poema. A pergunta sobre a relevância da questão posta foi pensada no sentido de valorizar ou ressaltar o silêncio ou o não dito no poema; segundo BAJOUR (2012, p.36), “nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como [...] a poesia”. Participar desta experiência de leitura trouxe esta nova perspectiva: ler poemas nem sempre nos traz certezas ou afirmações; pode também trazer dúvidas e questionamentos que não serão respondidos de imediato.

4.2.12 Poema visual “Zig zag”, de Sérgio Capparelli

Imagem 17 – Poema visual “Zig zag”



Fonte: CAPPARELLI (2001, p.18).

O poema visual contido na imagem 17 também foi muito apreciado pelos alunos, que identificaram o humor nonsense e a correlação entre texto e imagem, uma vez que apenas pelo texto não seria possível descobrir, por exemplo, quem eram Zig e Zag. A chave de apreciação escolhida pela professora mediadora foi justamente essa: as relações entre texto e imagem. Vejamos um trecho da conversa que seguiu a leitura do poema:

Professora mediadora – Como podemos descobrir quem é Zig e quem é Zag?

Aluno 11 – São os peixinhos!

Pm – Sim, mas qual é o Zig e qual é o Zag? Quem consegue descobrir? (Todos se voltam novamente para o poema de forma atenta, procurando desvendar o mistério).

Aluno 2 – (Grita) já sei! O de cima é Zig, e o de baixo é Zag! Está escrito no corpo deles, tudo embolado! Mas bem em cima deles, dá pra ler. (Mostra aos colegas mais próximos onde conseguiu ler os nomes dos peixes).

Pm – O que vocês acham? (todos concordam).

Pm – Ok. Mas por que será que “sumiram no horizonte sem chegar à conclusão”?

Aluno 19 – Porque cada um queria ir pra um lado diferente. Olha só. (Mostra o poema). Cada um tá virado pra um lado...

Pm – Vocês concordam? (A maioria diz que sim).

Aluno 6 – É mesmo! Eu nem tinha visto isso!

Os alunos não conheciam a expressão zigue-zague, que significa um desenho com padrão geométrico construído por uma sequência de segmentos lineares alternados quanto à direção, formando linhas quebradas com alternância de ângulos; mas isso não impediu que desfrutassem deste poema, como em outros encontros de leitura; a própria observação cuidadosa das imagens e o compartilhamento das impressões de uma criança aliada às intervenções da professora mediadora foram suficientes para que todos construíssem significados de sentido muito apropriados à leitura do poema.

4.2.13 Encontros de leitura: últimas conversas

Depois das leituras dos poemas e poemas visuais selecionados, a turma aceitou o desafio de se colocar mais uma vez no papel de poeta e produziu um poema visual. Novamente a tarefa foi bem árdua, mas muito produtiva: inspirados pelo poema intitulado *Paraíso*, (PAES, 2010), cujo livro foi “descoberto” na caixa de leitura da sala por um grupo de alunos e, posteriormente compartilhado com todos, a turma escolheu como tema os direitos das crianças e, livremente, selecionou palavras que manifestassem seus pensamentos e desejos naquele momento. A professora mediadora propôs que produzissem, a partir disso, uma frase que expressasse a ideia do grupo para, então, transformarem o conteúdo lexical em imagem. Depois disso,

produziram ilustrações que complementaram os ideais do poema. Vejamos o resultado na imagem 18:

Imagem 18 – Poema visual criado pela turma 401



Fonte: Fotografia elaborada pela autora.

Foram muitos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto de intervenção e, aos olhos da professora mediadora, todos os alunos puderam contribuir ao mesmo tempo em que foram beneficiados pelas leituras e conversas compartilhadas. Dentre tantas aprendizagens, puderam perceber que nem sempre compreendemos tudo que está escrito, por isso, precisamos ler e reler os textos e que nem sempre o poema traz sentimentos belos e confortáveis; aperfeiçoaram suas habilidades de falar o que pensam, ouvir o outro com atenção e respeito e manusearam os livros de poesias de sua escola (muitas crianças, pela primeira vez).

Os alunos foram convidados a falar sobre os encontros de leitura dos quais haviam participado, de forma a avaliar o que haviam aprendido e a relevância das experiências de leitura. Foi gratificante receber as devolutivas abaixo:

Aluno 9 – Ler os poemas foi formidável!

Aluno 11 – Aprender muitas coisas e ler poemas nem é tão difícil.

Aluno 16 – Essas aulas de leitura foram muito alegres e eu gostei muito de conversar.

Aluno 19 – Eu gostei dos poemas visuais. Vou escrever um em forma de coração.

Aluno 20 – Achei que ler poemas é difícil, mas a gente conseguiu.

Aluno 23 – Eu gostei muito de ler os poemas engraçados, e outros de tristeza também. Gostei de fazer poemas com os colegas.

Aluno 24 – Eu acho que a tia ajudou a gente a ler os poemas melhor, por isso eu gostei muito de ler junto com os colegas e aprender com eles.

4.3 Considerações finais

Com o intuito de analisar procedimentos e tecer, a partir dos dados produzidos, as considerações finais a respeito deste trabalho, retomamos a pergunta central da pesquisa: como os alunos, concebidos como leitores reais, ou seja, tendo sua subjetividade aceita e valorizada no trabalho escolar, podem se tornar leitores que não apenas decodificam textos, mas que compreendem e produzem sentidos e significados trocando impressões com seus pares, considerando-se as concepções teóricas sobre leitura, poesia e a metodologia com que a intervenção pedagógica foi realizada? Acreditamos que o trabalho de mediação da leitura, ou seja, o suporte oferecido pela professora aos alunos certamente contribuiu para mudar sua postura diante de novas leituras de textos poéticos. Vale salientar que, conforme recomenda SOLÉ (1998), tais suportes devem ser adotados desde as séries iniciais e por todo o ensino fundamental; com tal prática de leitura e exploração de textos na sala de aula, espera-se, portanto, contribuir com a formação de leitores ditos autônomos, no sentido de serem capazes compreender significados porque estão atentos à coerência do sentido que vão construindo; leitores que definem objetivos para sua leitura e conseguem desenvolver mecanismos para alcançarem tais objetivos; que se interrogam sobre sua própria compreensão e estabelecem relações entre o que leem

e seus conhecimentos, experiências e com outros textos lidos. Assim, segundo BRITTO, (2015),

O leitor crítico será, então, aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor – sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro. Caso contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da vida e do conhecimento. (p.81)

Segundo COLOMER (2007), “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros (p.143)”. A mesma autora assinala que esse procedimento nos permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que o indivíduo se sinta parte de uma comunidade de leitores. Além disso, aponta que “uma das causas possíveis da resistência à leitura provenha da perda de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas.” (Id., p.143).

O trabalho dos professores revela, mesmo que de forma inconsciente, suas concepções de leitura, literatura e infância; é como se estas concepções fossem lentes que fazem com que optem por determinados livros e textos, e deixem de enxergar outros. Assim, precisamos de muita clareza em nossos objetivos para que possamos fazer as melhores escolhas, que afetarão diretamente as experiências e os encontros de leitura das crianças. É fundamental que essas experiências contemplem a diversidade literária, pois é isso que possibilita a construção de critérios de escolha, descoberta de gostos pessoais e temas de interesse; essa diversidade inclui livros com diferentes temas, gêneros, formatos, projetos gráficos, autores, autoras e ilustradores, entre outros aspectos, aproveitando a multiplicidade e riqueza dos acervos que ainda estão disponíveis nas escolas públicas. Quando não incluimos, por exemplo, os textos poéticos no repertório literário de nossas turmas, criamos barreiras entre eles e as crianças, pois ninguém pode apreciar aquilo que não conhece.

Elaborar esta dissertação exigiu um olhar sincero e exigente para dentro da própria prática, trazendo à tona muitas dúvidas, temores, lacunas da formação inicial, necessidade de aprofundar estudos, e, sobretudo, enxergar que, assim como os alunos participantes da intervenção didática não tinham o hábito de ler os textos

poéticos porque, até então, ninguém os havia apresentado de uma forma especial, eu mesma só considerei tais textos como essenciais no decorrer do curso de mestrado para o qual escrevo esta dissertação. Por isso é preciso considerar que as atividades propostas constituem apenas uma pequena parte de um trabalho que tem início na educação infantil e não se esgota no ensino fundamental, mas deve permear toda a vida acadêmica dos alunos, já que o processo de formação do leitor é infinito. Assim, trabalhar com leitura de poemas aliada a conversas literárias com uma postura de escuta ativa por parte do professor é, segundo BAJOUR (2012),

[...] Fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo (Id, p. 45).

Para finalizar, reafirmo o desejo de tempos melhores para a educação pública brasileira; tempos estes que, certamente, dependem de forças políticas que garantam o cumprimento dos direitos mais básicos das crianças, incluindo a educação de qualidade. Enquanto este tempo não chega, nós professores seguimos lutando pela melhoria da qualidade do ensino, que certamente trará impactos relevantes na aprendizagem, que se traduz em emancipação dos sujeitos através da leitura e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. (orgs). Uma história a ser contada. *In: Poesia infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- _____. *Entrevista com Cecilia Bajour*. [Entrevista concedida a] Dani Gutfreund. *In: Cadernos Emília*. Ano 1, Nº2. 2018. Disponível em <revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2018/12/CadernoEmilia2_AF_Issuu.pdf>, acesso em 09/01/2020.
- BANDEIRA, Manuel. *Poesias reunidas da vida inteira*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979. Disponível em <https://peregrinacultural.wordpress.com/2012/07/15/balada-do-rei-das-sereias-poesia-infantil-de-manuel-bandeira>. Acesso em 15/01/2020.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1904. Disponível em <digital.bbm.usp.br/view/?45000018716&bbm/4694#page/60/mode/2up>. Acesso em 13/10/2019.
- BRANDÃO, Ana Carolina P. e OAKHILL, Jane. “How do you know this answer?” – *Children’s use of text data and general knowledge in story comprehension*. Reading and Writing. v. 18/7-8, 2005.
- BRANDÃO, Ana Carolina P. e SPINILLO, Alina. *Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos*. Psicologia: Reflexão e crítica. Porto Alegre, v. 11, n. 2, 1998.
- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais – Literatura*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Brasília: CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/site/pdf>. Acesso em 02/11/2018.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Pisa no Brasil*. 2019. <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em 10/12/2019.

- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Resultados Saeb 2017*. 2018b. disponível em <medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em 10/08/2018.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Zona de desenvolvimento proximal. *In: Glossário Ceale*, 2013. Disponível em <ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proxima>. Acesso em 08/01/2020.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BURITI, Projeto: *Português. Ensino Fundamental*, 5º ano. Ed. Marisa Martins Sanchez. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2011.
- CAMPOS, Augusto de. *Viva vaia: Poesia 1949-1979*. São Paulo: Ateliê editorial, 2000.
- CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In *Vários escritos*. Reorganizado pelo autor. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- _____. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas, 2006.
- CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia visual*. São Paulo: global, 2001.
- _____. *111 Poemas para crianças*. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- CARRANZA, Marcela. *Da horrível consecução de fins úteis*. Trad. Roberto Almeida. *In: Cadernos Emília*. Ano 2, Nº3, 2019. Disponível em <http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/11/Caderno-Emilia-N3_REV03_Alta02.pdf>. Acesso em 05/01/2020.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CHAMBERS, Aindan. *Dime*. México: Fondo de Cultura Economica, 2007.
- CHARTIER, Anne-Marrie; CLESSE, Christiane; HERBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Quiron/Global, 1982.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. Trad. Alvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1974.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

- D'ONOFRIO, Salvatore. *Poema e narrativa: estruturas*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et alli. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- FERREIRO, Emilia. Comprensión del sistema alfabético de escritura. In: *Desarrollo cognitivo y educación [II] – Processos de conocimiento y contenidos específicos*. CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. (comps.). Buenos Aires: Paidós, 2012.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: The Falmer Press, 1994.
- GOODMAN, Kenneth. El proceso de escritura: consideraciones através de las lenguas y del desarrollo. In: Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.
- _____. *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 11, n.2, 1990. Disponível em lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf, acesso em 17/08/2019.
- HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- IPM. *Nova edição do Inaf não aponta avanços nos níveis de alfabetismo no Brasil*. São Paulo, 2018. Disponível em drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view
- JOU, Graciela de, e SPERB, Tania Mara. *A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem*. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.19, n.2. 2006. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010279722006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 30/08/2019.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Mercado Aberto, 2001.
- _____. *Oficina de leitura - teoria e prática*. 16ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2016.

- LAJOLO, Marisa. Poesia: a frágil vítima da escola. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Um Brasil para Crianças*. São Paulo: Global, 1986.
- LERNER, Delia. *É possível ler na escola?* Lectura y Vida. Año 17 (1), 1996.
- _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MEDIAÇÃO. In: *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis*. Ed. Melhoramentos, 2015. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=D9jWM>, Acesso em 08/01/2020.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Global, 2012.
- MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e Ensino – Formação de professores EAD*; n.19. Maringá, EDUEM, 2005.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- MORAES, Vinícius. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, José. *El arte de leer*. Madri: Aprendizaje Visor, 1994.
- MUNITA, Felipe. *Do que aconteceu com a Catalina e do donoso e grande escrutínio ao mediador de leitura*. Trad. Lurdinha Martins. In: Revista Emília, 2019. Disponível em <https://revistaemilia.com.br/do-que-aconteceu-com-a-catalina-e-do-donos-e-grande-escrutinio-ao-mediador-de-leitura/>, acesso em 10/01/2020).
- NERUDA, Pablo. *Estravagario*. Buenos Aires: Losada, 1957. In: *Tudo é poema*.

Disponível em <https://www.tudoepoema.com.br/pablo-neruda-ao-pe-de-sua-crianca>, acesso em 14/01/2020.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In: Literatura: ensino fundamental*. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel e Rildo Cosson. Coleção Explorando o Ensino, v. 20. Brasília: MEC/SEB, 2010.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. *In: ZILBERMANN, Regina. A leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 2010.

PASSOS, Célia, SILVA, Zeneide. *Coleção Eu Gosto – Letramento e alfabetização, 2º ano*. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014.

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

_____. *A outra voz*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 2ª ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

PONTES, Hugo. *Poemas visuais e poesia*. São Paulo: Dix Editorial, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário*. Paraty, 2009. Disponível em: <http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/wp-content/uploads/2019/12/manifesto_brasil_literario.pdf>. Acesso em: 08/01/2020.

REYES, Yolanda. *Ler, brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ROLIM, Zalina. *O Livro das Crianças*. Boston: C.F. Hammet & Co., 1897. Disponível em <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/2Zalina.htm>, acesso em 28/09/2019.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcelo Bulgarelli. *In: ROUXEL, Annie et. al (Orgs). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SERRA, Joan. OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. *In: Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: A questão dos Métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- _____. Ler, leitura e compreensão: sempre falamos da mesma coisa? *In: Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOLIGO, Rosaura. Para ensinar a ler. *In: Vendo e Aprendendo: Como usar os vídeos da TV Escola*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação a Distância, 1999.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- TEBEROSKY, Ana, SOLÉ, Isabel. La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. *In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (comp.). Psicología de la Educación Escolar* (p. 461 - 485). Madrid: Alianza, 2002.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.