



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS



PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

***CHÁ DE SUMIÇO E OUTROS POEMAS ASSOMBRADOS: POESIA INFANTIL
E PROPOSTAS DE VIVÊNCIA***

EMMANUELLE SILVA FREIRE PEREIRA

CAMPINA GRANDE - PB

2022

EMMANUELLE SILVA FREIRE PEREIRA

***CHÁ DE SUMIÇO E OUTROS POEMAS ASSOMBRADOS: POESIA INFANTIL,
LEITOR E PROPOSTAS DE VIVÊNCIA***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Ensino de Literatura e Formação de Leitores.

Orientador: Dr. José Hélder Pinheiro Alves

CAMPINA GRANDE – PB

2022

P436c

Pereira, Emmanuelle Silva Freire.

Chá de sumiço e outros poemas assombrados : poesia infantil e propostas de vivência / Emmanuelle Silva Freire Pereira. - Campina Grande, 2022.

103 f. il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves."

Referências.

1. Poesia Infantil. 2. Poemas. 3. André Ricardo Aguiar. 4. Livros Didáticos de Língua Portuguesa. 5. Formação de Leitores. I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

CDU 82-93(043)

EMMANUELLE SILVA FREIRE PEREIRA

**CHÁ DE SUMIÇO E OUTROS POEMAS ASSOMBRADOS: POESIA INFANTIL,
LEITOR E PROPOSTAS DE VIVÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Ensino de Literatura e Formação de Leitores.

Orientador: Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Aprovada em 24 de fevereiro de 2022.

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves – UFCG

Examinadora interna: Profa. Dra. Tássia Tavares de Oliveira – UFCG

Examinadora externa: Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias – UFRJ

CAMPINA GRANDE - PB

2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **306** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Emmanuelle Silva Freire Pereira**.

1. Aos 24 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 14:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). José Hélder Pinheiro Alves, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Tássia Tavares de Oliveira, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Ana Crélia Penha Dias, (UFRJ), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Emmanuelle Silva Freire Pereira**, intitulada: "**Chá de Sumiço e Outros Poemas Assombrados: Poesia Infantil, Leitor e Propostas de Vivência**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **8,5(oito e meio)** correspondente ao conceito **APROVADO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu **JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR**, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 24/02/2022, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Emmanuelle Silva Freire Pereira, Usuário Externo**, em 24/02/2022, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE HELDER PINHEIRO ALVES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/04/2022, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **TASSIA TAVARES DE OLIVEIRA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 14/07/2022, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Crélia Penha Dias, Usuário Externo**, em 20/07/2022, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **2133542** e o código CRC **22B9C758**.

Dedico este trabalho à minha família, que me conduziu a chegar até aqui, de fato são responsáveis pela pessoa que hoje sou.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por me conceder saúde e força para realizar, dia após dia, cada um dos meus sonhos.

Aos meus pais, *Lourdes e Paulo*, minha eterna gratidão. Obrigada por acreditarem em mim. Obrigada, por tudo e por tanto. Eu amo vocês!

A *Hélder*, meu orientador, por toda paciência durante esta caminhada. Eternamente grata por todos os direcionamentos e conselhos. Um grande exemplo para mim, enquanto ser humano e professor.

À Tássia Tavares e Ana Crélia, que além de aceitarem o convite para compor a banca desse trabalho desde à qualificação e trouxeram ótimas contribuições para melhorar a dissertação.

Aos meus pouquíssimos amigos e amigas, que sempre me incentivam em todas as minhas escolhas e compreendem as minhas ausências.

Aos colegas da área de concentração dos Estudos Literários que o PPGLE me trouxe. Guardarei vocês e todos os momentos em meu coração, obrigada por tudo!

A todos os professores do PPGLE, por serem exemplo na busca em continuar estudando, adquirindo conhecimento e mostrar que esse é o melhor caminho para nossa profissão. Por todas as discussões em sala de aula que contribuíram para a construção desse trabalho.

À CAPES, pela concessão da bolsa desde o início dessa pesquisa.

RESUMO

Refletimos, nesta pesquisa, sobre a importância da poesia infantil na formação sensível dos leitores, sobre os limites do modo como o poema infantil é abordado em livros didáticos do sexto ano do ensino fundamental, e, por fim, a partir do livro de poemas *Chá de sumiço e outros poemas assombrados* (AGUIAR, 2013), propomos abordagens temáticas em que poemas de Aguiar dialogam com obras de diferentes poetas. Portanto, nosso objetivo foi investigar e apresentar possibilidades de abordagens de poemas para leitores de turmas do 6º ano do ensino fundamental II. Fundamentamo-nos, no que se refere à poesia infantil, nas contribuições de Bordini (1981; 1986; 1989; 1997), Pondé (1986), Silva (2010), Magalhães (1982), Machado (2007); Averbuck (1993) Aguiar e Ceccantini (2012) e Held (1980). No que se refere às propostas de abordagem dos poemas, lançamos mão das reflexões e propostas de Pinheiro (2014;2015;2018;2020), no método criativo proposto por Bordini e Aguiar (1988) e na conversa literária proposta por Bajur (2012). Buscou-se alternativas metodológicas que possam contribuir para uma vivência efetiva do poema no contexto escolar, priorizando sempre a interação texto versus leitor, considerado sempre sujeito da leitura.

Palavras-chave: Poesia infantil; Poemas; André Ricardo Aguiar; Livros didáticos de língua portuguesa; Formação de leitores.

ABSTRACT

In this research, we reflect about the importance of children's poetry in the sensitive formation of readers, on the limits of the way children's poems are approached in textbooks for the sixth year of elementary school, and, finally, from the book of poems "Chá de sumiço and other haunted poems" (AGUIAR, 2013), we propose thematic approaches in which Aguiar's poems dialogue with works by different poets. Therefore, our objective was to investigate and present possibilities of approaches to poems for readers of classes of the 6th year of elementary school. With regard to children's poetry, we base ourselves on the contributions of Bordini (1981; 1986; 1989; 1997), Pondé (1986), Silva (2010), Magalhães (1982), Machado (2007); Averbuck (1993) Aguiar and Ceccantini (2012) and Held (1980). Regarding the proposals for approaching the poems, we made use of the reflections and proposals of Pinheiro (2014;2015;2018;2020), in the creative method proposed by Bordini and Aguiar (1988) and in the literary conversation proposed by Bajur (2012). Methodological alternatives were sought that could contribute to an effective experience of the poem in the school context, always prioritizing the text versus reader interaction, always considered the subject of reading.

Keywords: Children's poetry; poems; André Ricardo Aguiar; Portuguese language textbooks; Reader training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do LDLP 2.....	28
Figura 2 - Trecho do poema Menino do mato de Manoel de Barros	29
Figura 3 - Atividade no LDLP referente ao poema.....	30
Figura 4 - Atividade no LDLP referente ao poema.....	31
Figura 5 - Poema Lua de Coveiro	57
Figura 6 - Poema As fases da lua	59
Figura 7 - Ilustração referente ao poema Lua de coveiro.....	62
Figura 8 - Poema De pai pra filho	65
Figura 9 - Poema Chá de sumiço e outros poemas assombrados	68
Figura 10 - Poema Camaradagem	70
Figura 11 - Ilustração referente ao poema De pai pra filho.....	73
Figura 12 - Ilustração referente ao poema Chá de sumiço	74
Figura 13 - Ilustração referente ao poema Camaradagem.....	75
Figura 14 - Poema Lobo by night.....	77
Figura 15 - Poema Lobisomem	80
Figura 16 - Ilustração referente ao poema Lobo by night	81
Figura 17 – Ilustração referente ao poema Classificados.....	84
Figura 18 - Poema de Marina Colasanti.....	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – BREVES CONCEPÇÕES SOBRE A POESIA INFANTIL	17
1.1 Poesia infantil e o leitor.....	17
1.2 Poesia a partir do LDLP: a permanência do pragmatismo	25
CAPÍTULO II – POSSÍVEIS CAMINHOS METODOLÓGICOS	35
2.1 Concepção de metodologia de ensino de literatura	35
2.2 Perspectivas metodológicas para o ensino de poesia na sala de aula	39
2.3 Método Recepcional e abordagem interativa	45
2.4 Método criativo: vivenciar e recriar o poema.....	50
CAPÍTULO III – NA SALA DE AULA COM CHÁ DE SUMIÇO E OUTROS POEMAS	53
3.1 Trajetória do autor e sua obra.....	53
3.2 Módulos.....	55
3.3 Módulo I – Lua.....	57
3.4 Módulo II – Fantasma	65
3.5 Módulo III – Lobisomem	76
3.6 Módulo IV- Proposta de criação	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

A poesia é o gênero literário cultivado pela humanidade desde os tempos mais remotos. Na nossa cultura, ela tem uma base forte na tradição oral, que, paulatinamente foi perdendo espaço para produção escrita. A poesia lírica, sobretudo, tem um poder de despertar nossa sensibilidade e comunicar as mais diversas experiências humanas e se faz necessário procurar construir caminhos de convivência com a poesia no ambiente escolar.

Inicialmente, tínhamos um projeto que estava destinado a uma intervenção didática com uma turma de 6º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino na cidade de Campina Grande – PB. Mas, levando em consideração o cenário que estamos vivenciando desde 2020, referente a pandemia do Covid-19, observamos então a necessidade de realizarmos uma mudança nesse projeto inicial.

Então, para a nossa nova/atual proposta, tomamos como ponto de partida análises de livros didáticos de língua portuguesa, apresentando os limites de abordagens existentes sobre o poema neles e, em seguida, apresentamos uma sugestão de atuação para a referida série, com o objetivo de contribuirmos com a formação de leitores de poesia infantil.

A escolha do *corpus* literário da pesquisa se deu com o intuito de aprofundar o estudo que foi iniciado na monografia¹ para conclusão do curso em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. A obra me foi apresentada na disciplina de Literatura Paraibana, despertando o meu interesse em conhecer mais do autor e de sua obra.

Tomamos como parte do *corpus* da pesquisa o livro do poeta André Ricardo Aguiar, intitulado como *Chá de sumiço e outros poemas assombrados* (2013), além de outros poemas infantis para compor os módulos temáticos. A obra escolhida possui 25 poemas curtos e bem-humorados, possuem jogos de linguagem com ricos elementos estéticos, temáticos e suas temáticas abordam personagens que são da nossa tradição folclórica que se encontram em situações de assombração.

¹ PEREIRA, E. S. F. *Literatura Infantil Contemporânea: Um estudo da obra chá de sumiço e outros poemas assombrados*, de André Ricardo Aguiar. Monografia (Graduação). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

No nosso trabalho em específico, selecionamos poemas que favoreçam novas experiências estéticas, levando em consideração que o gênero estimula a fantasia, a criatividade, a percepção da musicalidade presente na língua. Como questão de pesquisa, perguntamo-nos: Que alternativas podem ser buscadas para a abordagem do poema no início do fundamental II, que fujam ao modelo predominante nos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP)? Nosso objetivo geral, traçamos a partir da leitura de *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, investigar e apresentar possibilidades de abordagens de poemas para leitores de turmas do 6º ano do ensino fundamental II. Quanto aos objetivos específicos, buscaremos: I- Discutir o lugar e a importância da poesia infantil na formação de leitores; II- Analisar as peculiaridades dos poemas de André Ricardo Aguiar no contexto da poesia infantil contemporânea; III- Propor módulos temáticos que favoreçam o uso da poesia na sala de aula.

A presente pesquisa encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro, denominado **Breves concepções sobre a poesia infantil**, em que, refletimos sobre a poesia infantil, com destaque para suas características e seus valores estéticos. Fundamentamo-nos em Bordini (1981; 1986; 1989; 1997), pesquisadora pioneira no tema. Em seguida, abordaremos outros teóricos para aprofundarmos nossa discussão, como: Pondé (1986), Silva (2010), Magalhães (1982), Machado (2007); Averbuck (1993) Aguiar e Ceccantini (2012), Held (1980). Para situarmos de forma mais precisa os problemas e limites de abordagens da poesia em LDLP nos baseamos em Pinheiro (2020) e Paes (1996).

O segundo capítulo chama-se **Possíveis caminhos metodológicos**. Nele, apresentamos e discutimos um conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos de abordagem da literatura e da poesia em particular. Com base nas considerações de Galvão (2010, p. 2), nossa pesquisa está caracterizada como bibliográfica, tendo em vista que se trata da construção teórica e discussão sobre a concepção de poesia infantil e o seu ensino. Também podemos considerá-la como uma pesquisa de revisão bibliográfica, que de acordo com a definição de Gerhardt e Silveira (2009, p. 99), já que retoma uma diversidade de obras, como por exemplo: artigos, livros, dissertações e teses, que servem como suportes para fundamentação de determinado tema. Partindo ainda de Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), consideramos que essa pesquisa possui o caráter qualitativo em que não se preocupa com números, mas com uma análise mais detida e minuciosa dos

dados. E, por fim, possui natureza empírica, pois nossa pesquisa se deu a partir de uma teoria.

Quando nos referimos aos procedimentos metodológicos, destacamos a sua importância em serem utilizados na sala de aula, além da junção dos métodos recepcional e o criativo quando propomos os módulos temáticos a partir da leitura dos poemas da obra *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, de Aguiar. O Método Recepcional abordado por Bordini e Aguiar (1988), que tem como objetivo ressaltar a importância que o leitor tem no processo da leitura, além de observar a recepção do público alvo e, no nosso caso em específico, o quanto é crucial a aproximação com a poesia na formação de leitores. O Método Criativo que também é proposto pelas autoras (1988) auxilia nas produções voltadas para o caráter artístico, pois leva em consideração a criatividade dos alunos/leitores, nos mostrando que vai muito além do lazer, proporcionando aquisição de conhecimento se o planejamento for realizado da maneira adequada. A abordagem comparativa proposta por Carvalhal (2006) nos afirma que a comparação é algo que faz parte da estrutura do pensamento humano e da organização da cultura, contribuindo para a reflexão crítica do ser humano. E, o método comparativo proposto por Pinheiro (2020), que permite ao leitor do texto literário um olhar mais observador, no caso específico, sobre os poemas na sala de aula. É necessário destacar que essa abordagem associada ao uso do poema infantil, é uma porta de entrada para que grandes experiências sejam vivenciadas. Ainda sobre a importância do uso da poesia na sala de aula, nos apoiamos nas reflexões de Averbuck (1993), Trevisan (1981) e Pinheiro (2018).

No terceiro e último capítulo, intitulado como: **Na sala de aula com chá de sumiço e outros poemas**, apresentaremos detalhadamente uma proposta de módulos temáticos com procedimentos didáticos que poderão servir como sugestões de aulas mais lúdicas, tendo em vista que nos LDLP encontramos materiais que estão voltados para fins gramaticais e textuais. Portanto, o material proposto pode ser ampliado a depender da realidade da sala de aula.

Os módulos estão divididos por temáticas que partem sempre dos poemas da obra aqui já mencionada, do autor Aguiar e como sugestão ampliamos com alguns poemas de outros autores. O *módulo I*, aborda poemas sobre a lua, o *módulo II*, temos a temática sobre fantasmas. Vale salientar que neste módulo, em específico, traremos apenas os poemas do autor André Ricardo Aguiar, tendo em vista que na sua obra os fantasmas se

trata de uma temática mais recorrente. No *módulo III*, trazemos poemas sobre o lobisomem e, por fim, no *módulo IV*, apresentamos a proposta de criação de frases que anunciam a compra e venda e que tem como motivação o poema *Classificados*, de André Ricardo Aguiar.

Por fim, nas considerações finais trazemos reflexões sobre o uso adequado da poesia infantil na sala de aula, sobre o livro didático de língua portuguesa e as limitações de abordagens do poema nele e além de que refletimos sobre relevância dos métodos recepcional e crítico para as propostas dos módulos temáticos.

CAPÍTULO 1 – BREVES CONCEPÇÕES SOBRE A POESIA INFANTIL

A reflexão sobre a poesia infantil e seu ensino no Brasil já é bastante significativa. A partir da década de 1980 do século passado vários ensaios, artigos e livros voltaram-se para este caminho da poesia em geral. Portanto, as contribuições de diferentes pesquisadores parecem acompanhar também o crescimento da produção literária nesta área.

Neste capítulo, apresentaremos algumas concepções de poesia infantil e como ela se encontra no livro didático de língua portuguesa. Nossas reflexões revelam o vigor do gênero, sua riqueza e sua importância para a formação da sensibilidade infantil, além do papel do professor na formação do leitor literário.

1.1 Poesia infantil e o leitor

Quando nos referimos à poesia, é importante ressaltar que ela é considerada um dos meios mais expressivos quando se refere a sua linguagem, tendo em vista que o poeta ao construir sua obra, utiliza-se de recursos como as imagens, as rimas, a musicalidade, etc para que o leitor possa ter o gosto em estar em contato com o texto poético. Paz (1982, p. 119) nos diz que “cada imagem – ou cada poema composto de imagens – contém muitos significados contrários ou díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los”. Logo, podemos considerar que essas imagens, essa linguagem sonora e sensitiva é capaz de cativar as crianças, considerando que elas possuem uma forma bastante particular em enxergar e sentir o mundo.

Quanto mais cedo acontece a aproximação e familiarização com a leitura de poemas, a criança tem uma maior probabilidade de ativar o seu interesse, sua imaginação, sua sensibilidade e desenvolver o seu prazer pela leitura e tornando-se assim, um possível leitor do gênero. Bordini (1989, p. 54) nos diz que encontramos a transitoriedade do leitor de forma muito clara de acordo com o texto literário que ele procura e, à medida que o leitor vai avançando no tempo, o poema infantil pode perder a sua potência caso não seja apresentado da maneira adequada, como também pode não passar a mensagem que deseja para a fase em que foi determinado.

o afastamento da criança dos textos poéticos pode não permite que ela tenha contato com a fantasia, musicalidade e imagens, levando em consideração que o poético é transpassado por essas características ajuda no processo de leitura de poemas e proporciona uma diversidade de aspectos que contribuirão para sua educação literária e em relação a sua sensibilidade. Bordini (1986) nos confirma que:

Em contato com o texto poético, a criança é tomada por vivências que a distanciam de seu ambiente familiar, linguístico e social. Todavia, a configuração eminentemente ordenadora dos estímulos do mundo poético (os ritmos, a criação de vínculos entre objetos isolados) garante que esse deslocamento se processe num clima de segurança, em que o incomum produz o prazer e não temor. Assim, a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das ideias. (BORDINI, 1986, p. 39)

A autora em suas contribuições nos traz uma característica bastante semelhante ao que Aguiar quando propôs personagens que nos dão prazer ao invés de temor e é justamente uma dessas funções na poesia que é crucial para o processo de formação do leitor durante seu desenvolvimento social e intelectual, que amplia sua experiência e visão de mundo. Por isso, procuramos refletir mais sobre a poesia, especificamente na sala aula, levando em consideração a sua diversidade de composições, incluindo os textos líricos, dos mais simples aos mais complexos poemas.

A partir da poesia podemos perceber de forma mais particular o mundo, através de diferentes sensações, nos transportando para lugares reais ou até mesmo imaginários, pois é ela que muitas vezes, nos induz quando crianças por um caminho de aprendizagem mais lúdica. É justamente o que Bordini (1986) aborda quando diz que a poesia é como um brinquedo para a criança, nesse sentido, pode-se entender que além de ler e ouvir poesia, ela pode nos provocar emoções, divertimento e, inclusive, expressar o que quer dizer de forma lúdica a partir das palavras, de maneira diferente causando um encantamento.

No artigo “Por um conceito de poesia infantil”, Bordini (1981) aborda como a poesia é elencada dentro dos três estágios do desenvolvimento da criança. O primeiro estágio se dá a partir do momento em que o bebê escuta sua mãe cantar ou falar palavras de afeto enquanto está sendo cuidado de acordo com suas necessidades. No segundo estágio, o bebê começa a desenvolver sons e alguns deles se tornam repetitivos pois a sonoridade os faz sentir emoções diversas, por fim, no terceiro estágio a criança começa

a identificar os ritmos de algumas canções e tenta acompanhar imitando os sons. Isso se afirma a partir do pressuposto em que Bordini (1989) diz que:

[...] na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita (BORDINI, 1989, p. 63)

É crucial que se tenha uma reflexão sobre trabalhos propostos com o uso da poesia infantil, para que assim exista a possibilidade de colocar em prática as metodologias que venham favorecer a interação dos alunos com o texto literário. Bordini (1997) afirma que

A perspectiva política do poema para crianças está na preservação do livre jogo com o discurso, lado a lado com o exercício de uma ética literária contrária às manipulações ideológicas, sempre alerta às distorções do real e do social, crítica acima de tudo: dos preconceitos, das discriminações, das violências em qualquer nível. (BORDINI, 1997, p. 50)

Passamos assim a compreender que não existe limitação para temas literários ou assuntos em poemas, mas, quando se trata da poesia infantil acontece uma certa restrição, fazendo com que os poetas busquem adaptar essas produções levando em conta seus leitores e suas particularidades. A exemplo disso, são realizadas adaptações como a linguagem que propõe um vocabulário mais leve e de simples entendimento para esse público infantil, possuem ainda uma estrutura mais curta, além de inserir ilustrações, tipos de letras, a escolha do papel e formato dos livros. A junção desses elementos utilizados como recursos facilitadores, servem para dar ainda mais sentido ao texto e possibilitar um contato com o livro. Muitas vezes, o costume que se tem de ensinar as coisas a criança em um tom mais simplista, acaba afetando o efeito poético, causando assim, a desvalorização da poesia infantil (BORDINI, 1989, p. 56).

É necessário destacar as considerações de Bordini (1989), quando diz que ao selecionar textos poéticos que serão oferecidos aos leitores, evitar critérios externos como sociais e morais, mas acima de tudo atentar pelos critérios internos referentes ao próprio texto para que assim, o leitor possa reagir de maneira positiva ou negativa, pois “a poesia não é escola, não quer ensinar a linguagem e não suporta ser tratada como objeto de estudo gramatical” (BORDINI, 1989, p. 63).

A criança passa a compreender o sentido de algumas palavras, associando assim, as imagens que foram retratadas nos poemas infantis. Um fator bastante importante são

as rimas, tendo em vista que elas proporcionam uma aproximação positiva entre a criança e a sonoridade. Podemos reforçar essa ideia a partir das considerações de Paes (1996) quando diz que

... a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. (PAES, 1996, p. 24-25)

O autor ainda nos diz que

... não é só a rima que prende a atenção do leitor e o incita a curtir, mais do que aquilo que o poema diz, a maneira como ele é dito. Outros recursos poéticos também ajudam nisso. Entre eles, as repetições de sons iguais as semelhantes em palavras próximas; o ritmo dos versos; ora regular, ora variado; as comparações; as oposições de sentido; as simetrias de palavras ou expressões em versos sucessivos; e assim por diante. Todos esses recursos servem para dar vivacidade, sugestividade, poder de sedução à linguagem. (PAES, 1996, p. 26)

Logo, a criança se torna capaz de deixar um pouco de lado o significado que as palavras tem, além da contribuição que a poesia tem para desenvolver um olhar sensível para as coisas, as pessoas e a fantasia.

Silva (2010) levanta o seguinte questionamento, sobre as peculiaridades desse gênero literário, vejamos:

Poesia é coisa de criança? Sem dúvida. As características principais do texto poético, que são o olhar novo sobre o trivial e a valorização do estrato sonoro da língua são predominantes no modo de a criança expressar-se e de ver o mundo. (SILVA, 2010, p. 229)

Percebemos que o pensamento de Silva (2010), tem relação com o que Bordini (1989) nos faz refletir sobre os elementos como a ludicidade, jogo de imagens, brincadeiras com as palavras e sons, ilustrações, como o livro é produzido dentre tantos outros aspectos, portanto, podemos afirmar que isso contribui para atribuir valor e sentido ao texto, como aproximar o leitor a adentrar no mundo da leitura literária. Essa afirmação também se assemelha com o que Silva (2010) diz:

Antes de conhecer o significado das palavras, a criança se deleita com os significantes – esse invólucro que condiciona o sentido dos sons. As canções de ninar acalmam o bebê, mesmo que falem de bois de caras pretas ou de bichos-papões em cima do telhado. São os sons da língua que, embalados numa repetição monótona, chamam o sono. (SILVA, 2010, p. 229)

Existe de fato a necessidade de que a criança tenha contato com a poesia e possa usufruir de todos os benefícios que ela tem para oferecer. Averbuck (1993, p. 64) lança

mão de alguns questionamentos pertinentes, quando se trata do uso da poesia, como por exemplo: “Existe uma poesia e poetas próprios para crianças?”, “O uso da poesia na escola pode proporcionar um gosto pela poesia?”, “Quais são as relações existentes entre as histórias infantis, poesias e as crianças?”. A autora ainda afirma que dentre tantos outros questionamentos, sabemos que essas questões não são tão levadas em consideração pela escola de forma geral, fazendo com que o contato da criança com o poema não aconteça da maneira como deveria ser, causando assim o afastamento e o pouco afeto pelas lembranças vivenciadas.

Ainda não muito distante dessa discussão, Pondé (1986) também nos reforça a ideia de que a criança enxerga o mundo de maneira diferente do adulto. Vejamos:

Acreditamos que a poesia é, por excelência, um dos meios de se criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica e característica particular. A criança possui um modo de perceber o mundo diferente do adulto. Sua apreensão é emocional e globalizante; por isso, a poesia com sua linguagem altamente condensada e emotiva, sensibiliza-se de maneira extremamente intensa. (PONDÉ, 1986, p. 126)

Com isso, a autora afirma que a poesia se encontra lado a lado com o ser humano desde a infância através de cantigas de ninar, canções folclóricas, jogos de palavras, etc., por isso, ela deve ser respeitada pois se torna um dos possíveis caminhos do mundo da criança.

Pondé (1986, p. 128) acredita que “a poesia seria um dos meios de se escapar do imperialismo do poder adulto, centrado na razão e na linearidade, para se atingir outros processos de leitura e/ou de ver o mundo.” Sendo assim, pensando na literatura em séries iniciais, é importante sempre destacar a poesia, levando em conta que partindo dos seus elementos como o ritmo, imagens, musicalidade, sonoridade, dentre outros, devemos observar como ela nos permite enxergar e além de tudo, nos faz ir em busca de tudo que está ao nosso redor de forma mais divertida e prazerosa. É isso que autora ressalta sobre a poesia quando diz que:

A leitura de pormenores, em ordem linear, instaura-se com a alfabetização, e, a partir daí, começa a se atrofiar esta visão emocional e simultânea das coisas e da vida, que só a poesia poderá restaurar. O próprio processo da ficção contribui para esse empobrecimento porque exige que se galgue palavra por palavra para se entender o sentido da frase. Isto não acontece com a poesia, que privilegia o todo e não as partes, pela própria constituição econômica da linguagem. Deste modo, ela aproxima, pela emoção, o *eu* que compõe do *eu* que lê, utilizando um processo mais rápido de apreensão. E, justamente porque transgredir as normas objetivas e racionais, institui uma nova lógica, que se

aproxima do “ilogismo” infantil. (PONDÉ, 1986, p. 127)

Esse pressuposto está bastante próximo do que Bordini (1989, p. 55) afirma quando nos mostra a diferença de poemas para crianças *x* adolescentes, pois é justamente nesse processo de transição que elas passam a achar que já são grandes para vivenciarem as experiências que o poema lúdico e/ou pode proporcionar. De acordo com Machado (2007):

Muitos dos poemas dos quais nos lembramos na vida adulta foram aprendidos na escola. Podemos dizer que cada geração carrega consigo alguns poemas ou fragmentos de poemas próprios da época correspondente à sua escolaridade. Cada época escolhe seus poetas e poemas [...]. (MACHADO, 2007, p. 2)

Desta forma, se torna importante destacar que a carga de leitura de um adulto é composta de elementos que foram obtidos ainda na sua infância.

Ler se torna um processo decodificação e extração do sentido que se encontra no texto. Pondé (1986, p. 128) afirma que “o poema transcende o discurso. Nascido da palavra, desemboca em algo que o transpassa. A experiência poética é irreduzível à palavra, embora só a palavra a exprima”. Mas, vai além das linhas, palavras, decodificar e nem tão pouco depende apenas do texto, pois o leitor também tem um papel crucial, tendo em vista que elabora hipóteses a respeito do que contém no texto.

Magalhães situa a leitura nas atividades que são desenvolvidas pelas crianças e enfatiza que uma delas que está bastante ligada à infância é o jogar e que não se trata de um jogo meramente dito, mas de jogo como um modo e uma condição de realizar determinadas ações: exploração do mundo sem obrigatoriedade, apenas pela necessidade de adaptar-se e equilibrar a tensão (MAGALHÃES, 1982, p. 25).

A autora retoma o que já foi discutido por Bordini, quando afirma que as experiências que a criança tem, podem ser identificadas a partir das letras de cantigas e outros jogos de palavras em que a ludicidade se encontra presente.

É possível afirmar que o jogo não é apenas uma atividade que é considerada exclusiva da infância, mas que é justamente nessa etapa da vida em que o desenvolvimento da criança se manifesta de maneira mais positiva para o lúdico. Magalhães (1982) afirma que:

O jogo é uma atividade gratuita, mas, apesar da gratuidade, não é incontrolado. Não resulta de uma determinação coercitiva ou pragmática, porém se deixa orientar por regras. É uma atividade espontânea, mas não é desinteressada, pois a nenhum jogador é indiferente o resultado do seu jogo. Pode ser individual ou social, pode requerer concentração ou manifestar extroversão, ser um simples movimento de mão ou estar disciplinado por um complexo sistema de regras. Não apresenta, portanto, a uniformidade de uma classe de atividades. Há, porém, uma característica que, apesar da ausência de uniformidade, distingue qualquer tipo de jogo, enquadrando-o num determinado comportamento: o jogo se coloca como uma atividade marginal perante atividades como comer e trabalhar, nem por um interesse pragmático. Não é uma obrigação, nasce da ociosidade e, com esse caráter, se opõe ao que se chama de atividades sérias. (MAGALHÃES, 1982, p. 26)

Logo, para o adulto, em sua grande parte, o jogo se trata apenas de algo que pode ser substituído por alguma coisa útil, ou seja, ele considera apenas como algo para ser utilizado em momentos de lazer, “a criança joga sem pensar porque joga, mas jogando ela atinge uma generalização do afeto” (MAGALHÃES, 1982, p. 26).

Held (1980) também nos apresenta um pouco desse mundo da criança x adulto, quando se trata da poesia e a fantasia que ela pode proporcionar, como no jogo verbal, quando diz que:

Essa afinidade que une e liga o jogo verbal poético e fantástico à embriaguez das primeiras descobertas infantis da sílaba, da palavra, da linguagem, permite compreender porque a criança – pelo tempo em que não se normalizar – permanece no mesmo nível, com esse campo inteiro e primeiro da linguagem absurda, desinteressada, enfim, não utilitária. (HELD, 1980, p. 197)

Ainda neste sentido do jogo verbal, o pensamento da autora se aproxima de Bordini (1981) em alguns aspectos, quando diz que “a infância é a idade do jogo verbal: do refrão ao trocadilho, o jogo dos sons e dos ritmos é uma das alegrias da infância” (HELD, 1980, p. 197). Além disso, vai retomando alguns dos estágios do bebê, que aborda que essas experiências começam justamente nessa fase e que provocam o encantamento lúdico e provocam a criação de palavras:

A criança, por si mesma e espontaneamente, gosta de criar palavras, bem como de criar seres a partir das palavras, e aí é que atingimos plenamente o problema do fantástico. Quem, em seus primeiros anos, não se envolveu e não se lembra de ter descoberto, com delícias e encantamento, a fascinação da palavra [...] (HELD, 1980, p. 198)

Compreendemos assim que não se trata apenas da palavra de forma isolada, mas do que ela é capaz de causar na criança, a sedução e o encantamento proporcionado pelo

conjunto como um todo da linguagem. Também podemos afirmar isso a partir do pressuposto:

O envolvimento inicial da criança pela linguagem se assemelha, em muitos aspectos, do ponto de vista dos interesses psicológicos, ao gosto pelos brinquedos de montar, pelos quebra-cabeças. Procura inconsciente ou semi-consciente do infinito. Encantamento diante do fenômeno de encaixe, das inumeráveis combinações cabíveis. Vertigem deliciosa. (HELD, 1980, p. 201)

Portanto, a criança estar em contato com o jogo das palavras é natural, ainda mais quando se trata da poesia, pois as palavras se tratam de um elemento central na sua vida e na raiz do fantástico. Held (1980) considera a relação entre a poesia e o fantástico algo muito parecido, quando diz que:

Poesia e fantástico têm em comum pertencer a essa esfera, fazer-nos penetrar nessa esfera em que a própria palavra é entidade fantástica: a palavra aspira uma representação total do real e ao mesmo tempo em que se solta do real, ao mesmo tempo em que instaura a margem do outro lugar, do outro, do possível, do espelho com sua entrada e sua saída secretas, como testemunham, entre outros (HELD, 1980, p. 204).

A partir das considerações de Held e dos demais autores, compreendemos o quanto é importante o contato da criança com a poesia, sua linguagem e o fantástico. Encontraremos uma criança bem mais receptiva aos textos literários se não retardarmos a linguagem apresentada a criança, para que ela não se sinta apenas uma ouvinte/leitora passiva. A autora diz que se atardamos a maturação de uma criança quando lhe falamos uma “linguagem de bebê”, nós a empobrecemos quando pretendemos lhe oferecer textos que se limitariam a lhe restituir um patrimônio linguístico que ela própria já manipula (HELD, 1980, p. 206).

Logo, se torna necessário apresentarmos textos que possam enriquecer o vocabulário da criança, textos do seu interesse sejam eles com um vocabulário simples ou um pouco mais complexo, pois privá-la de conhecer palavras diferentes, tende a ser um erro cometido, pois:

Privar a criança dessas palavras desconhecidas seria privá-la de material essencial de brincar e de sonho. É aí que aparecem, em consequência a importância e o papel insubstituível da linguagem poética e fantástica na formação da criança. (HELD, 1980, p. 207)

Sendo assim, Held nos confirma que não devemos rotular quais os tipos de textos devem ser oferecidos as crianças, se entregamos apenas o que se encontram em seu nível

de conhecimento, esquecemos que o texto não é recebido pelo leitor apenas por sua inteligência, mas também pela sua sensibilidade e imaginação.

É justamente o que Aguiar e Ceccantini (2012) afirmam quando dizem que a poesia infantil, assim como as demais áreas da literatura infantil que é destinada a criança, apresenta característica que é particular e que podemos apostar nas possibilidades que a ela nos oferece para a fruição espontânea e sem compromisso algum, buscando assim, se aproximar das crianças que é a quem se destina o texto literário.

Discutiremos, a seguir, de forma sintética, a presença da poesia em dois livros de LDLP do sexto ano do ensino fundamental. Queremos apontar alguns problemas ainda recorrentes, o que justificaria nossa pretensão de sugerir possibilidades de abordagem que fujam do modelo do LDLP.

1.2 Poesia a partir do LDLP: a permanência do pragmatismo

Várias pesquisas, nos últimos anos, apontam problemas no modo como o LDLP aborda o poema. Lajolo (1993), Pinheiro (2020) e mais recentemente Muniz (2012)², que fez uma análise comparativa do referido tratamento ao longo de três décadas, em suas conclusões, afirma que, em sua grande parte, o poema não é estudado enquanto poema e sim como um pretexto para outro propósito.

Para iniciarmos uma discussão com embasamento sobre o assunto em questão, nos voltamos para as considerações do capítulo: “Abordagem do poema: roteiro de um desencontro”, de Pinheiro (2020) que afirma:

São antigas as reclamações sobre a utilização de poemas em manuais escolares no Brasil. Marisa Lajolo (1993) nos traz documentos dessa insatisfação já do início do século. As razões dessas reclamações ontem e hoje são bem diferentes. Se, por um lado, hoje os manuais não ostentam um número significativo de poemas de caráter moralista, presos a ensinamento de regras de boas condutas e nem patriotismo ufanista; por outro, os poemas ainda não foram vistos como um *valor* em si. Enquanto não se compreender que a poesia tem um *valor*, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar. (PINHEIRO, 2020, p. 87)

² ALVES, A. M. *O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental nas últimas três décadas*. Dissertação (Pós-Graduação). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

Observamos então que se trata de um assunto que vem sendo discutido por bastante tempo e que nos leva a refletir sobre o real valor da poesia.

Consideramos importante observar como a poesia é abordada nos livros didáticos, tendo em vista que, ainda existem muitos problemas quando se trata do seu uso na sala de aula, desde o material até a sua aplicação. Para tanto, escolhemos uma obra para uma pequena amostragem, visando comprovar a permanência ou não do viés pragmático.

Para Pinheiro (2018), a escola tem a possibilidade de se tornar um lugar onde a criança pode ter experiências bastante significativas com o poema. Entretanto, sabemos que para obter esses resultados positivos, o professor deve, sobretudo, fazer com que os alunos possam interagir entre si, trocando conhecimentos e opiniões, para que assim, possam sentir gosto pela leitura dos poemas e, conseqüentemente, tenham experiências significativas.

Ainda de acordo com as considerações de Pinheiro (2020), o problema nem sempre está nos poemas escolhidos ou em suas temáticas, mas justamente na forma como ele é abordado e que passa longe de considerar o seu valor estético, dando ênfase apenas às questões gramaticais, à interpretação textual e solicitando criações poéticas como uma produção final. Outro problema bastante recorrente é a quantidade de poemas que são selecionados, mostrando que o poema fica atrás de outros gêneros que encontramos com maior número.

Faremos a seguir um breve comentário de um capítulo de um livro didático de língua portuguesa. Esse LDLP, destina-se a segunda fase do Ensino Fundamental II, de forma mais específica, o 6º ano que é o foco da nossa proposta de unidade temática.

Esses são dados interessantes de serem observados, visto que a poesia, sobretudo, a infantil cabe tranquilamente nesta série dos anos iniciais, levando em consideração que os alunos estão passando por uma fase de transição, cheia de descobertas e curiosidades, o que os proporcionariam ainda mais experiências positivas.

No LDLP da coleção APOEMA: Português 6, da Editora do Brasil, ano 2018, o poema encontra-se na quarta unidade intitulada “palavra poética”, como podemos ver na figura 1.

O primeiro capítulo desta unidade é curto e sua ordem de conteúdo se encontra da seguinte maneira: o trecho do poema, estudo do texto onde temos as questões para serem respondidas e por fim o conteúdo gramatical.

No segundo capítulo, temos a mesma ordem, mas com acréscimo de algumas etapas, sendo elas o “gênero em foco”, “oralidade em foco” e “oficina de produção”. Para cada capítulo foi escolhido um autor diferente, no primeiro temos Manoel de Barros e no segundo, Mario Quintana.


Figura 1 – Sumário do LDLP 2


Unidade 4 – Palavra poética	114
Capítulo 1	116
Texto – <i>Eu queria usar palavras de ave,</i> de Manoel de Barros (poema).....	117
Estudo do texto	118
Linguagem, texto e sentidos	120
Língua em foco	
Substantivos e adjetivos em uso – ordem e função	122
Capítulo 2	126
Texto – <i>Dorme, ruazinha... É tudo escuro...</i> de Mario Quintana (poema)	127
Estudo do texto	128
Gênero em foco	
Poema.....	130
Escrita em foco	
Uso de ch/x; g/j; x/s/z	132
Oralidade em foco	
Leitura oral de poemas.....	134
Oficina de produção	
Escrita de poemas.....	136
Retomar	138

Fonte: APOEMA: PORTUGUÊS 6, 2018

Para o nosso breve comentário, nos detemos apenas ao primeiro capítulo. Nele, observamos que o poema não se encontra em sua íntegra, tendo apenas um trecho da parte I. Além disso, temos a presença de uma ilustração e um glossário em que ficam destacadas possíveis palavras consideradas distantes da realidade dos leitores. Vejamos:

Figura 2 - Trecho do poema Menino do mato de Manoel de Barros

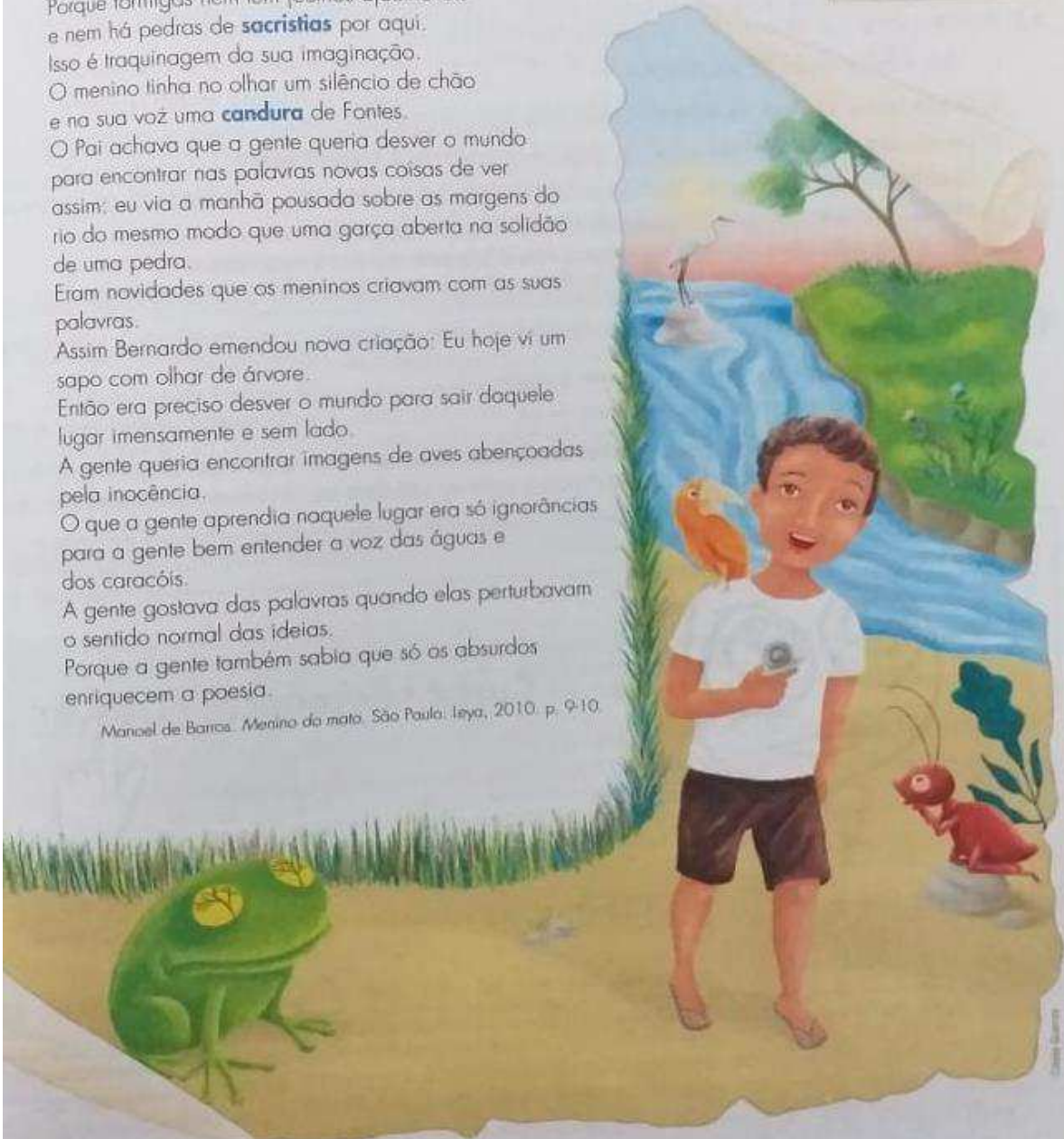
Texto 

Glossário 

Candura: pureza, simplicidade.
Sacristia: lugar de uma igreja em que são guardados objetos sagrados e as vestimentas sacerdotais.

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
 Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
 Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
 A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
 Já vem você com suas visões!
 Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem há pedras de **sacristias** por aqui.
 Isso é traquinagem da sua imaginação.
 O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua voz uma **candura** de Fontes.
 O Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.
 Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
 Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore.
 Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado.
 A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.
 O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis.
 A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.
 Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.

Manoel de Barros. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010. p. 9-10.



117

Figura 3 - Atividade no LDLP referente ao poema

Estudo do texto

1 Nas unidades 1 e 2, você leu autobiografias e notícias. Nesta unidade, está lendo poemas. Vamos comparar?

a) Observe a forma que tomam no papel os textos da notícia e da autobiografia. Compare com a forma dos poemas. Qual é a diferença?

b) De acordo com a resposta anterior, aponte quais desses gêneros são em prosa.

c) Na hora da leitura oral, que diferenças existem entre os dois tipos de texto?

2 De que brincadeira fala o poema? Como seria essa brincadeira?

3. a) Brincadeira com palavras. As crianças faziam jogos brincando com as palavras, inventando frases, combinando sons.

3. b) Releia o verso 10 do poema. Isso é traquinagem da sua imaginação.

a) Quem fala e a quem se dirige? A mãe fala, dirigindo-se ao filho.

b) De acordo com o sentido geral do texto, o que significa **traquinagem**?

c) Qual foi a frase criada pelo menino e considerada pela mãe uma "traquinagem" da imaginação dele? "Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra".

d) Por que a mãe considerou a frase uma "traquinagem da sua imaginação"?

e) Quais eram as "traquinagens" feitas pelo menino? Inventar frases, brincar com as palavras.

4 Releia os versos 13 e 14.

3. d) Porque ela disse que formigas não se ajoelham e que o menino estaria inventando coisas.

O Pai achava que a gente queria **desver** o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver.

a) Nesse caso, o verbo significa que não se quer ver determinada coisa desagradável ou desinteressante. Assim como há coisas para curtir e comentar, deveria haver outras para não ver, deixar de ver.

3. d) Porque ela disse que formigas não se ajoelham e que o menino estaria inventando coisas.

118

cria logo o botão "DESVER" POR FAVOR

Curtir • Comentar • Desver

Gerador: Memes. Disponível em: <<http://geradorrememes.com/meme/Dw7n31>> e <https://aminocapps.com/c/kipoppi/page/blog/desver-desver/GBZb_pYUnu1q30RXMbBrizgqgXNzBgzV1> Acesso em: 12 jun. 2018.

b) Sim, porque, na realidade, uma formiga não se ajoelha. No poema, as palavras criaram essa possibilidade, essa "nova coisa de ver".

c) No contexto geral do poema, o que pode significar a expressão "desver o mundo"? Pode significar ver o mundo de outro modo, de um modo diferente do habitual.

Figura 4 - Atividade no LDLP referente ao poema

6 Observe os versos
 O menino tinha no olhar um **silêncio de chão**
 e na sua voz uma **candura de Fontes**

Releia o glossário, examine as expressões assinaladas nos versos e diga como você descreveria o olhar e a voz do menino.

7 O eu lírico vai mostrando, no poema analisado, algumas brincadeiras com palavras feitas pelos meninos. Releia os versos 15, 16 e 17 para responder às questões.

a) Como o menino via a "manhã-pousada sobre as margens do rio"? Ele via a manhã como uma garça aberta na solidão de uma pedra

b) Qual foi a criação feita por Bernardo?
 Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore.

c) Nesses dois exemplos, as imagens criadas pelos meninos:

- referem-se a elementos da natureza. A resposta certa é a primeira alternativa.
- dizem respeito à vida nas cidades.
- explicam o funcionamento da vida animal.
- falam de temas como amor e sofrimento, comuns em poemas líricos.

↑ A linguagem poética cria imagens. "Sapo com olhar de árvore", "formiga ajoelhada na pedra", "garça aberta na solidão de uma pedra" são imagens, unidades de sentido que correspondem a uma totalidade, um acontecimento, uma força do poema, um susto, uma surpresa.

7 Releia os dois versos finais.

a) **Absurdos**, no sentido comum, cotidiano, significa uma coisa inaceitável, que foge do que se espera

Porque a gente também sabia que só os **absurdos** que se espera enriquecem a poesia.

a) No trecho da reportagem a seguir, a palavra **absurdos** é usada em seu sentido comum, cotidiano. Explique qual é o sentido da palavra.

<https://revistapegn.globo.com/Tecnologia/noticia/2017/10/da-pirataria-ao-bilionario-mercado-brasileiro-de-video-games-...>

[...]
 - O país não tinha um mercado oficial, os consoles não eram encontrados nas lojas. Os preços eram **absurdos**. Hoje, os video games ainda não são baratos, mas os preços não são exorbitantes - comenta Tavares [Marcelo Tavares, fundador da Brasil Game Show (BGS), maior feira de video games da América Latina]. [...]


Da pirataria ao bilionário mercado brasileiro de video games. PEGN, 13 out. 2018. Disponível em: <<https://revistapegn.globo.com/Tecnologia/noticia/2017/10/da-pirataria-ao-bilionario-mercado-brasileiro-de-video-games-...>>. Acesso em: 10 abr. 2018

b) No poema tem um valor positivo, porque, segundo o eu lírico, os **absurdos** enriquecem a poesia

b) No contexto do poema, que sentido tem a palavra? Ela tem um valor positivo ou negativo?

c) Para você, por que a palavra **absurdos** foi escolhida para falar das brincadeiras com palavras?

8 Com um colega, crie "absurdos" com as palavras, tendo em vista a lição dada por Manoel de Barros. Formem imagens combinando palavras de modo surpreendente. Olhem em volta, pensem no que compõe o dia a dia de vocês e... quebrem as expectativas, surpreendam, inventem novas combinações de palavras.

 Manoel de Barros, 1998

O poema é composto por seis partes, em uma linguagem singular e de criatividade intensa quando se refere a reinvenção das imagens e palavras, além da forte ligação com a natureza, quando seleciona palavras que trazem leveza e que permitem o tom de brincadeira na vivência com os sons, os cheiros, etc. Portanto, a poética do autor nos mostra o desejo em retratar a infância e o meio ambiente.

O menino Bernardo brincava com as palavras com intuito de trazer novos sentidos as coisas e era justamente essa inventividade que é considerado fora do “normal” que causava a alegria das coisas, mas, para sua mãe não passava de uma “traquinagem da imaginação dele” e para seu pai era como se ele não quisesse enxergar a o mundo do jeito que ele é, por isso criava palavras.

Quanto as questões das atividades relacionadas ao tópico “estudo do texto”, podemos observar na figura 2 e 3, que temos 8 questões no total. Na primeira questão observamos que a coleção nos mostra que nas primeiras unidades o objetivo é estudar os gêneros textuais autobiografia, notícia e que no atual capítulo (4º) é o poema. Em seguida, faz o convite ao leitor/aluno que compare esses gêneros textuais.

A segunda questão indaga ao leitor a que tipo de brincadeira o poema se refere e como ela acontece, que é justamente quando retrata a brincadeira com as palavras, a arte de inventar e rimar.

Na terceira questão, temos o pedido de releitura de um verso do poema e questionamentos sobre quem fala e para quem se fala; significado de uma palavra; qual frase foi inventada pelo personagem do poema; por que a mãe do personagem considerou uma traquinagem e qual era a traquinagem do personagem; ou seja, são questões meramente identificativas de acordo com o texto.

A quarta questão aborda o uso do verbo “desver” e questiona o leitor de acordo com um meme que ficou famoso, qual o sentido dessa palavra. Posteriormente, questiona o significado da palavra “desver” de acordo com um verso do poema e pensando na visão de mundo. Nessa questão, o aluno pode dar vez a sua visão de mundo.

A quinta, sexta e sétima questão pedem a releitura do poema. Na quinta questão, solicita que os alunos releiam e observem os versos destacados em negrito para expressarem como seria a expressão facial e sonora do personagem naquele determinado momento do poema.

A sexta questão, está voltada para a criação de imagens a partir das palavras que o personagem inventa referente aos elementos da natureza.

Na sétima, temos o questionamento do significado da palavra “absurdo”, qual o seu sentido no poema, se tem valor negativo ou positivo e pede a opinião pessoal do aluno porque ele acha que aquela palavra foi usada no poema.

Na oitava e última questão, observamos que ela se remete a palavra destacada da questão anterior e pede que os alunos, em dupla, criem palavras de maneira surpreendente com base em seu dia a dia.

A partir das reflexões feitas por Alves (2012), encontramos no LDLP escolhido para esse breve comentário o mesmo problema, visto que acomete grande parte desse material são as questões voltadas apenas para a compreensão de conteúdos gramaticais e os recortes de trechos, versos ou estrofes do poema, apenas a última questão tem um caráter mais criativo.

Todos esses fatores são prejudiciais para a experiência da criança, a partir do momento em que ela não tem a possibilidade de vivenciar o momento de leitura de maneira que ela possa ativar a fantasia, que essa experiência seja mais lúdica, que ela tenha a possibilidade trazer em sua fala sua experiência de mundo em diálogo com a realidade do poema que está sendo trabalho.

Portanto, ressaltamos que o professor precisa estar com o olhar mais atento para esse tipo de metodologia adotada pelos LDLP e observar se trata de um método adequado para a abordagem do poema, tendo em vista que existem diversas maneiras do poema ser abordado na sala de aula, sem ficar reproduzindo e repetindo apenas o que está contido no LDLP. O mediador pode tomar a atitude de alterar a metodologia procurando dar ênfase maior as experiências/vivências com os textos literários, promovendo um trabalho mais adequado para a abordagem da poesia infantil no contexto escolar.

Desta forma, se torna importante a escolha adequada dos poemas que serão abordados no âmbito escolar para que ao invés de gerar afastamento, tenhamos um maior número possível de aproximação desses alunos a partir das vivências que as leituras de poemas podem proporcionar como a sensibilidade, imaginação, associar com algo pessoal, dentre outros aspectos.

Possíveis caminhos metodológicos a serem seguidos na abordagem do poema no ensino fundamental serão discutidos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – POSSÍVEIS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos um conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos. Desta forma, entendemos a importância dos elementos dos procedimentos e as concepções do que é proposto para a metodologia do ensino de poesia com base em Aguiar e Bordini (1988), bem como algumas considerações de ensino de acordo com Paulino (2004), Roseblatt (2002) e Jauss (1979).

Além disso, vale ressaltar que essa abordagem associada ao uso do poema infantil, é uma porta de entrada para que experiências sejam vivenciadas. E, por fim, tendo em vista a importância do uso da poesia na sala de aula, nos apoiamos nas reflexões Pinheiro (2015; 2018), Trevisan (1981), Slade (1978), dentre outros.

No que se refere aos métodos, partimos das concepções de Aguiar e Bordini (1988) com o Método Recepional, que tem como objetivo ressaltar a importância que o leitor tem no processo da leitura, além de observar a recepção do público alvo e, no nosso caso em específico, proporcionar a aproximação com a poesia e a formação de leitores. Já no Método Criativo que também é proposto pelas autoras citadas anteriormente, auxilia nas produções voltadas para o caráter artístico, pois leva em consideração a criatividade dos alunos leitores, mostrando-os que vai muito além do lazer, proporcionando aquisição de conhecimento se o planejamento for realizado da maneira adequada. Por fim, Carvalho (2006) que trata da abordagem comparativa e que esse procedimento faz parte da estrutura do pensamento humano e da organização da cultura. Quando pensamos em um método comparativo voltado para o ensino de literatura na sala de aula, iremos nos apoiar nas reflexões de Pinheiro (2020).

2.1 Concepção de metodologia de ensino de literatura

Em livro publicado há mais de trinta anos, mas ainda bastante atual, Aguiar e Bordini (1988) chamavam a atenção para a “necessidade de metodologia” no ensino de literatura. Segundo as autoras, continua sendo discutida e apontada nos mais diversos ambientes a situação crítica que o ensino de literatura se encontra, por causa das problemáticas voltadas para o domínio da leitura.

Aguiar e Bordini em seu livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, publicado em 1988, discutem sobre os professores e seus modos de atuação, além de destacar que a tendência era recomendar e adotar o uso do livro didático, utilizando obras literárias apenas como um complemento. Vejamos:

O quadro se agrava com o uso dominante do livro didático, uma vez que esse sabidamente oferece apenas fragmentos de textos literários e os aborda do ponto de vista gramatical acima de tudo. Se os métodos de ensino, como ficou comprovado, encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiadoras aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais neles do que na bagagem cultural prévia daqueles que frequentam a escola. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 33)

Outro aspecto que também foi observado pelas autoras, foi que os professores querem exercer uma postura crítica, mas não procuram desenvolver atividades diferentes, propondo sempre as mesmas atividades, tornando-as exaustivas e com um teor alto de obrigatoriedade. Como podemos observar a partir dessa citação:

Outra situação observada é a de que esses professores querem incentivar posturas críticas e participantes na realidade social, mas valem-se de atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se com frequência com a simples leitura dos textos solicitados, revelada através de discussões, redações dissertativas ou fichas de leitura. Em especial, para pré-adolescentes, cuja descoberta da complexidade da vida está em efervescência, dificilmente tais atitudes podem surtir efeitos positivos em termos de gosto pela leitura. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 33)

Essas observações são bastante atuais, sobretudo, quando observamos os livros didáticos voltados para o sexto ano do ensino fundamental – avaliado anteriormente – e se nos lembrarmos de nossa própria experiência no ensino fundamental, ocorrida já neste novo século. Aguiar e Bordini (1988) reforçam a ideia de se apropriar do uso de metodologias na sala de aula que sejam adequadas à realidade do ensino a qual se encontra o professor e assim, possam aproximar e atrair as crianças para o contato com o texto literário. Portanto, as autoras afirmam:

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino de literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em plena transformação. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 40)

Entendemos que possibilitar um ambiente desde cedo para que o contato com a literatura seja inserido na formação leitora de uma criança é imprescindível, mas, o primeiro contato com a literatura, especificamente, as crianças brasileiras em sua grande maioria, se dá no ambiente escolar. Logo, voltamos o nosso foco para a escola, levando

em consideração que ela carrega essa carga de responsabilidade para si e, sobretudo, a escola pública, se trata de um ambiente com diversos desafios para que se concretize esse contato literário. Aguiar e Bordini (1988) afirmam que:

Nesse sentido, é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 12)

É a partir desse ponto de vista que reconhecemos a importância que a escola possui na formação dos leitores, considerando que é nesse ambiente em que o contato com texto literário se torna mais possível, mas ainda sim é preciso refletir sobre algumas questões desse assunto. Nessa mesma perspectiva, temos Paulino (2004) refletindo sobre

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Portanto, as metodologias adequadas contribuem para a formação do leitor literário, formação esta que tem início nas séries iniciais, em seguida, passa pelos anos finais do ensino fundamental e depois, no ensino médio, desta forma, vemos que deve percorrer por todos os anos da educação básica de um estudante. Vale salientar que esse contato não começa e nem termina na escola e sim, é uma porta de entrada para esse mundo da leitura, que tem o poder de desenvolver o hábito da leitura além de introduzir diversos gêneros literários, desde os cânones aos contemporâneos e, assim, oferecer um suporte para que a experiência literária seja sempre constante e prazerosa.

A formação do leitor se dá forma contínua, portanto, é necessária a mediação do professor para que haja a formação de um leitor competente buscando entender aquilo que lê, além de conseguir relacionar o texto que lê com os demais que já foram lidos, observando ainda que diversas opiniões podem ser encontradas dentro de um mesmo, tornando-se crucial para o conhecimento humano.

É importante que exista uma construção coletiva como condição necessária para a efetivação dessa realidade para que essa tarefa não seja de responsabilidade total do professor, fazendo com que o cotidiano da sala de aula seja um lugar onde exista a autonomia, cidadania e possa desenvolver um ambiente adequado para estimular a competência leitora dos alunos ali presentes.

É nesse mesmo sentido que Rosenblatt (2002) afirma que a experiência com a leitura literária acontece a partir do momento em que temos uma emoção e/ou encantamento em um determinado instante, no qual podemos esquecer ou até mesmo voltar em outro momento quando estiver se sentindo a vontade para seguir a leitura.

Desta forma, temos uma apropriação com o texto a partir dessas experiências podendo considerar um encontro individual do leitor com o texto literário, proporcionando aos educandos reflexão, que eles possam sistematizar e até mesmo, compartilhar situações em que tenham vivenciado em busca da construção do seu próprio conhecimento.

Recentemente, pensando no ambiente acadêmico, algumas universidades expandiram o Estágio Supervisionado para a literatura no Fundamental II e somente em 2006 a disciplina Literatura infantil tornou-se obrigatória para o curso de pedagogia que forma profissionais que atuam na primeira fase do ensino fundamental.

Portanto, a própria instituição responsável pela formação do profissional que vai atuar no Ensino básico tem falhado nesta sua missão. Alie-se a isto o fato de grande parte do conteúdo da disciplina literatura infantil praticamente não contemplar a poesia voltada para crianças.

Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 15), “o texto literário é plurissignificativo, permitindo leituras diversas justamente por seus aspectos em aberto.” Logo, devemos dar voz ao aluno, tornando possíveis diálogos e trocas de conhecimentos, mas sempre buscando guiá-los em uma direção, para que eles não fujam totalmente do foco do texto e das discussões.

Para Jauss (1979, p. 88), “a interação fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto.”, sendo assim, compreendemos que tanto o aluno como o professor devem entender que nenhum deles é detentor do saber, pois é justamente a partir

de uma discussão coletiva que ocorre a troca de conhecimento com os demais colegas de sala e isso se torna importante para ampliar o repertório dos alunos.

Aguiar e Bordini (1988) também pontuam questões da maior importância no âmbito dos procedimentos metodológicos, como: privilegiar o debate, a livre discussão, fugir da aula expositiva e, enfim, buscar atividades que incentivem e que motivem a leitura literária, como podemos observar abaixo:

Os professores, apesar de visarem a formação do hábito da leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, a criatividade ou a tomada de posição, embora arremessem esses tópicos em seus critérios de aproveitamento escolar. O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 33)

Sendo assim, compreendemos o quanto se torna importante discutir e refletir sobre os problemas que ainda necessitam ser enfrentados, sobretudo, no âmbito do trabalho com o poema na sala de aula.

2.2 Perspectivas metodológicas para o ensino de poesia na sala de aula

Com base nas considerações de Pinheiro (2018), a leitura dos textos poéticos possui características que lhe são peculiares e requer alguns cuidados a mais. Mas, o que é considerado essencial para os textos para este tipo de gênero, não deixa de ser indispensável para a leitura dos demais textos literários. Portanto, o autor nos afirma que não é querer valorizar mais um gênero do que o outro e sim, poder prestar mais atenção aos cuidados específicos que cada gênero merece ter.

No que se refere ao âmbito escolar, os poemas não são vistos e valorizados com o seu real valor, quando na verdade deveria ser vista pelo valor que tem de transformar e formar as pessoas, tornando-as mais sensíveis e críticas diante do mundo. Coelho (1982) reflete que a:

Poesia é arte, é a beleza descoberta em alguma coisa ou em nós: é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira (COELHO, 1982, p.154)

Nos tempos atuais, podemos dizer que o poema se trata de um gênero literário distante da sala de aula, e quando trabalhado não é utilizado da maneira adequada, tornando-se necessário descobrir formas de aproximar e familiarizar o leitor com o poema buscando realizar um planejamento para evitar o afastamento, procurando temas e conteúdos de acordo com as faixas etárias e interesses dos leitores.

É neste sentido que Pinheiro (2018, p. 24) nos afirma que se trata de um fator indispensável o professor criar um ambiente adequado, principalmente, nos primeiros anos onde deve-se intensificar o trabalho com o poema. O autor nos dá como sugestões:

Ir ao pátio da escola para ler uma pequena antologia, pôr uma música de fundo enquanto se lê são procedimentos que ajudam na conquista do leitor; são condições que, se dispensadas, poderão debilitar uma experiência que poderia ser mais rica, mais significativa. (PINHEIRO, 2018, p. 24)

Logo, para que se obtenha resultados relevantes torna-se necessário que se tenha uma atenção ainda maior quando se trata da abordagem de poemas em sala de aula buscando utilizar uma metodologia que seja favorável em promover a interação do aluno com o texto literário.

A partir desse pressuposto, entendemos que existem diversas outras possibilidades de ensino diferentes das propostas com as quais os livros didáticos abordam o poema, que buscam proporcionar uma vivência significativa para a criança, além de contribuir na sua formação de leitor literário.

Pinheiro (2018, p. 14-15) reflete que se deve trabalhar a poesia em sala de aula, mas que não se trata de qualquer poesia, nem tampouco de qualquer modo. Logo, acredita-se que se os poemas de boa qualidade forem oferecidos de forma contínua, até mesmo para crianças que não estão acostumadas com esse tipo de leitura, sem dúvidas haverá um resultado positivo, mas para que se possa chegar nesse ponto torna-se necessário uma reflexão a respeito da função social que a poesia possui.

De maneira geral, as pesquisas revelam que a poesia é o gênero literário menos abordado no contexto escolar (PINHEIRO, 2018, p 11). Uma das possíveis razões pode ser a falta de uma formação metodológica dos profissionais de ensino, tanto do nível fundamental quanto médio. Alie-se a isto, diminuta vivência com o gênero poesia por parte do professor-mediador.

O processo de formação de crianças e de jovens leitores torna-se um trabalho bastante desafiador para a escola. Além disso, os textos didáticos não são formadores de leitores, apenas são essenciais para uma formação global das pessoas.

Apesar dos efeitos positivos que o grande avanço tecnológico tenha provocado essas mudanças significativas na forma de acesso, disponibilizando de várias fontes de saberes como a internet, televisão, dentre outras; é importante que se leve em consideração que a escola também pode oferecer por meio de outras perspectivas novas formas de aprendizagem, pois a criança e a poesia continuam possuindo uma forte ligação. O poeta Trevisan (1981) afirma a partir de um relato de sua experiência com a poesia. Vejamos:

No grupo escolar que frequentávamos em criança, não existia particular apreço pela poesia. Jamais alguém recitou-nos poemas, ou nos chamou a atenção para eles. Ocasionalmente, professoras liam-nos poemas destinados ao abrandamento das solenidades. Nessa época, Olavo Bilac foi uma de nossas admirações. Por quê? Pela razão evidente de que seus versos tinham métrica e rimas. Descobri, assim, o lado melopéico da poesia. Compreendi que a poesia era uma espécie de palavras com música. (TREVISAN, 1981, p. 16)

Para o autor, a sala de aula deveria ser para a criança o local onde ela pudesse abrir seus horizontes, mas na verdade, na maioria dos casos a sala de aula se torna um ambiente em que não existe a possibilidade de criação e, principalmente, inovação, tornando-se necessário que a criança construa sozinha sua trajetória e descobertas na leitura da poesia. Sendo assim, compreendemos a importância do uso de alguns procedimentos metodológicos explicitados e experimentados para associar com a poesia na sala de aula.

Destacamos aqui também o trabalho de Pinheiro (2018) com a poesia e o jogo dramático. Segundo o autor, “a tentativa de aproximar poesia e jogo dramático nasceu da necessidade de oferecer alternativas lúdicas, criativas, que não se prendam ao meramente formal e informativo.” (PINHEIRO, 2018, p. 81). A partir da concepção de jogo dramático de Slade (1978), o autor sugere vários jogos dramáticos a partir de poemas.

O autor ainda lembra que “nem todo poema pode servir de ponto de partida para um jogo dramático, assim como nem todo poema pode ser adaptado para um jogral, uma ilustração.” (PINHEIRO, 2018, p. 89). Por outro lado, o poema pode ser um ponto de partida para o jogo, para a brincadeira com palavras, para a ampliação de aspectos do poema que estão só sugeridos. Por exemplo, quando descreve um jogo dramático a partir

do poema “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles, o autor sugerem a ampliação, a partir da experiência dos alunos, dos animais que aparecem no poema, das plantas, etc. Ou seja, o mediador pode,

Partir do poema e criar situações novas imaginariamente e, a seguir, dar uma ordem a essas intervenções/descobertas e representa-las constitui uma experiência que pode favorecer a formação de leitores. À medida que for improvisando, retomar uma fala, um gesto, uma ideia e ampliá-la, articulá-la com outra. Mas não esquecer que se trata de uma brincadeira. O ir e vir, o repetir, o recriar e recriar-se devem se dar de modo alegre, sem cobranças exaustivas, sem exigências de perfeição, sem necessidade de público, como se fora teatro. (PINHEIRO, 2018. p. 97)

Esta perspectiva apresentada dialoga claramente com o que Aguiar e Bordini (1988) denominam de método criativo, que abordaremos mais à frente. A junção das duas perspectivas pode contribuir para uma abordagem lúdica do poema, fugindo do esquematismo dos livros didáticos e proporcionando uma vivência mais corporal do poema.

Quando pensamos em uma abordagem comparativa, percebemos a importância que ela possui quando associado ao uso do poema infantil. Sabemos que na sala de aula, esse tipo de abordagem metodológica não fica resumida apenas a obras ou temas, e sim, serve como uma porta de entrada para que grandes experiências sejam vivenciadas.

De acordo com uma das teóricas mais importantes do comparativismo, Carvalhal (2006) afirma que comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. Um fator importante é que a autora em questão, não se detém ao ensino.

Pinheiro (2020, p. 164) ressalta que existem diversas possibilidades para favorecer o contato do leitor com o texto, mas, uma delas pode ser a abordagem comparativa. Esse método possui diversas vantagens, a principal é em proporcionar ao leitor de literatura um olhar mais observador sobre determinado gênero, diferenças de formas e, até mesmo, sobre visão de mundo:

Pelo percurso seguido, observa-se que o professor que queira trabalhar a poesia de modo efetivo precisa dialogar também com a crítica e a teoria literária. Não meramente aplicar ao poema o que já foi dito sobre ele, mas dialogar com estas leituras e confrontá-las com outras que certamente vão nascer do embate em sala de aula. (PINHEIRO, 2020, p. 175)

Portanto, se pensarmos em um contexto de ensino, podemos destacar aqui o capítulo “Ensino de literatura: uma proposta comparativa”, de Pinheiro (2020) que propõe uma abordagem comparativa com dois poemas, além de possibilidades de acordo com a realidade.

Ao lermos um texto literário, na grande maioria das vezes, acabamos por relacionar ele a outro texto e, até mesmo, a uma vivência. Pinheiro (2014) afirma isso a partir do pressuposto que,

Dentre as possibilidades de abordagem que podem favorecer este diálogo do leitor com o texto está a abordagem comparativa. Busca-se, nesta perspectiva, proporcionar o diálogo entre textos a partir de aspectos formais, temáticos, ideológicos, entre outros. (PINHEIRO, 2014, p. 222)

Pensando nisso, encontramos semelhança com a abordagem de Kristeva (1974, p. 3) quando diz que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto”, portanto, entendemos que a compreensão de um texto é uma porta aberta para que possamos utilizar do método comparativo.

É justamente o que Pinheiro (2020) destaca, quando ressalta a importância de que propostas como essa devem levar em consideração o sentido dialógico, partindo dos textos literários para com os alunos leitores.

Outra abordagem significativa durante a utilização do poema em sala de aula, encontramos na realização oral. Pinheiro (2015) afirma que:

entendemos a leitura em voz alta repetidas vezes, buscando as várias possibilidades de entonação, diferentes tons, ritmo e andamento de cada verso e do poema como um todo. Trata-se de um trabalho de experimentação com a voz que pode seguir ou não as convenções do verso tradicional e, na lírica moderna, sobretudo a que cultivou e cultiva o verso livre, de uma busca necessária para se chegar a possíveis sentidos. Por outro lado, não é necessário abandonar a pontuação que o poema traz na sua constituição antes de potencializá-la através dos vários recursos que a voz apresenta. Percorramos alguns dos sentidos que cada palavra pode suscitar, sobretudo a poesia, sempre um enigma para os leitores e teóricos de qualquer época. (PINHEIRO, 2015, p. 285-286)

Um exemplo bastante claro disso, é quando realizamos a leitura de poemas em que possuem musicalidade e nos remete a determinada música ou quando o poema nos leva a comparar com tal animal por causa da sua repetição de tais sons.

Nessa mesma perspectiva, temos as reflexões de Ana Crélia Dias (2016) no artigo “Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido (s)” em que a autora trata

sobre o ensino de literatura na escola e como são pautadas as dicotomias nesse processo, além de defender a leitura em voz alta, pois se trata de uma eficiente estratégia para promover a experiência na sala de aula.

Dias (2016) problematiza os métodos tradicionais de ensino, principalmente quando se trata o ensino de literatura, pois seu lugar está sempre associado ao pedagogismo, a historiografia, conhecimentos linguísticos, etc., deixando de lado a rica experiência literária que contribui de forma significativa na formação do leitor literário.

Portanto, historicamente, a leitura oral tem sido uma prática atraente para promover o encontro do leitor com o texto e seu aprendizado, como um jogo e também como exercício de um direito e de um lugar como sujeito, pode expandir a experiência para além dos muros escolares. (DIAS, 2016, p. 224)

A autora destaca ainda que o intuito não é o de julgar a escola básica, mas o de procurar entender essa realidade, buscar por novos meios e modos de sanar essas questões, pois práticas de leituras literárias bem sucedidas ainda são casos de exceção nas instituições de ensino da nossa realidade brasileira, desde a escola básica aos cursos de graduação. Vejamos:

Refletir sobre o que lemos no processo de formação de leitor e de que modo podemos promover esse encontro com a leitura literária de forma mais orgânica, levando em conta que o texto, o leitor e a experiência estética de que estes podem tornar-se partícipes. (DIAS, 2016, p. 214)

No contexto escolar, a autora enfatiza que quase tudo está atrelado a atribuir uma nota, a literatura passa a ser aquele tipo de conteúdo que se resume a “O que você leu?”, quando na verdade “para haver aula de literatura é preciso ter leitura do texto, argumentamos que o estudante, junto com o professor, precisa viver a experiência estética da literatura” (DIAS, 2020, p. 219).

Portanto, a autora defende que a recepção dos alunos não é recebida apenas pela visão, ou seja, aquilo que é lido das palavras escritas, mas também acontece por meio da voz.

Em relação a poesia e sua realização oral, temos Zumthor (1997, p. 15) que pesquisou por muitos anos a poesia oral e destacou que a voz possui um valor significativo. Para ele a voz, “informa sobre a pessoa, por meio do corpo que a produziu: mais do que por seu olhar, pela expressão de seu rosto, uma pessoa é ‘traída por sua voz’.

Melhor do que o olhar, a face, a voz se sexualiza, constitui (mais do que transmite) uma mensagem erótica”.

Ainda sobre dar a devida importância a voz, temos Bajard (1994) que nos afirma em como isso pode contribuir para a leitura do poema, ele diz que:

A voz que diz o texto certamente leva em conta a função linguística, mas também uma outra, musical. A voz do contador é quente ou dura, apta a se dobrar à diversidade dos personagens e emoções. O valor expressivo da matéria sonora, sua musicalidade, podem assim estar desarticulados de seu valor linguístico. Uma mesma palavra, um único pronome podem transmitir múltiplas mensagens. (BAJARD, 1994, p. 97)

Pinheiro (2015) traz uma reflexão sobre a importância de que as crianças possam ter as experiências de leitura, pois:

Por melhor que se possa defini-la, sempre será a vivência da leitura – oral ou silenciosa – o que vai possibilitar, ao certo, ter dela uma concepção mais precisa, mas aquém de sua complexidade. Talvez fosse melhor dizer: a partir da experiência de leitura é que é possível ter uma percepção mais completa ou totalizadora desse gênero literário. (PINHEIRO, 2015, p. 286)

Desta forma, compreendemos a partir dessas reflexões que se torna bastante pertinente o uso da abordagem comparativa aliada à realização oral quando se pensa em procedimento metodológicos a partir do poema na sala de aula, levando em consideração que esta abordagem permite alcançar resultados positivos, tanto para o professor-mediador quanto para o aluno-leitor.

2.3 Método Recepional e abordagem interativa

A Estética da Recepção, foi formulada pelo teórico alemão Hans Robert Jauss, no final da década de 1960, com a colaboração de alguns outros integrantes da Escola de Constança. A partir do surgimento dela, temos acesso a uma teoria que dará fundamentos para se pensar o papel do leitor como sujeito de leitura.

Essa teoria criada pelo autor, faz uma crítica a respeito de como a história da literatura vinha sendo abordada, propondo assim, a construção de uma nova metodologia para o estudo dela. Em 1967, foi realizada pelo teórico uma conferência na Alemanha, na universidade de Constança que, em seguida, no ano de 1969, foi organizada em um livro cujo título é *A história da literatura como provocação à teoria literária*, neste encontramos de maneira sistematizada as ideias do autor que deram formato à sua teoria.

Nessa perspectiva, Zilberman (2004, p. 49) afirma que Jauss propõe uma abordagem em que vai privilegiar o leitor e a recepção, não priorizando apenas o autor e a obra. Além disso, nos diz que:

Seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 2004, p. 49)

É justamente a partir dessas reflexões que podemos afirmar que Jauss além de estudar, posteriormente, ele critica as duas correntes teóricas: o marxismo e o formalismo, pois, para o teórico alemão essas correntes não levavam em consideração a recepção do leitor, privilegiando apenas a obra literária e seu contexto.

O autor nos faz refletir que ambas as teorias não dão a real importância ao recepcional no ato da leitura do texto, quando na verdade, deveriam levar em consideração o que ele chama de *horizonte de expectativas* do leitor, que é um de seus principais conceitos.

Vale ressaltar que as teorias que foram desenvolvidas por Hans Robert Jauss, não estavam previstas para serem vinculadas ao ensino de literatura. Sendo assim, compreendemos a importância em abordar os pressupostos teóricos, tendo em vista que essa teoria fundamenta o Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1989), em que as autoras propõem um trabalho pedagógico da literatura com a sala de aula, valorizando de fato a recepção do leitor no ato da leitura do texto literário.

O Método Recepcional no qual iremos focar, se encontra no livro das autoras Aguiar e Bordini, que se chama *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, que tem a primeira publicada em 1988. Na obra em questão é proposta uma reflexão sobre a função social da leitura, do papel da escola na formação de leitores, e por fim, apresenta propostas para a seleção de textos que contemplem o Ensino Fundamental e Médio.

Portanto, no contexto da busca de alternativas metodológicas, as autoras formularam cinco métodos de ensino para contemplar a abordagem do texto literário na sala de aula, que foram elaborados a partir de diferentes perspectivas, sendo eles os métodos: Científico, Criativo, Comunicacional, Semiológico, e o Recepcional. Sobre este

último método, Aguiar e Bordini (1988) afirmam que:

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da Escola de Constança, como sendo uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da estética da recepção. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 83).

Em outras palavras, propõe um novo modo de ver a literatura. Esse novo modo está voltado para a recepção do público/leitor, que é uma peça fundamental no processo da leitura, seja ela individual ou coletiva. Sendo assim, entendemos que este método pode auxiliar no ensino de literatura, dando privilégio a aproximação com a poesia e na formação de leitores.

É importante destacar que o método recepcional se organiza em cinco etapas que privilegiam a experiência do estético e do literário, a partir de uma sequência de leituras e momentos de reflexão. As autoras sugerem que o professor siga as cinco etapas em sequência, para que aconteça a execução do método na sala de aula, mas, é importante deixar bem claro que o mediador pode ficar à vontade para aplicar o método conforme a sua realidade. Portanto, as etapas se encontram denominadas como: I – Determinação, II – Atendimento, III – Ruptura, IV – Questionamento e, por fim, V – Ampliação do horizonte de expectativas. Entretanto, é nesta última etapa que vamos focar a nossa atenção em nossos módulos temáticos.

Na primeira etapa, temos a *determinação do horizonte de expectativas* da turma, em que o professor promove inicialmente estratégias para conseguir a ruptura e a transformação do horizonte de expectativas desses alunos durante o decorrer das atividades relacionadas ao método, portanto, podendo desenvolver procedimentos para realizar uma sondagem dos interesses dos alunos e assim, realizá-los em sala de aula. Vejamos:

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 88)

O professor poderá chegar a essas informações a partir de títulos que se encontram na própria biblioteca da escola, a partir do que os alunos leem de forma espontânea, seus comentários sobre determinadas narrativas, poesias, dentre outros materiais para obter essas informações. Esta etapa inicial é importante pois o professor passa a conhecer os alunos a medida em que vai realizando essas observações para que, posteriormente, possa decidir quais textos e atividades poderá associar ao utilizar o método.

Na segunda etapa, temos o *atendimento do horizonte de expectativas*. Nele, o professor deve trabalhar com textos literários que sejam satisfatórios de acordo com a necessidade da turma, além de adotar estratégias de ensino que correspondam ao que é conhecido por eles. As autoras sugerem:

Sobre as atividades, pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 89)

Com isso, o papel crucial do olhar do professor será o de observar quais são as temáticas e/ou estruturas mais desejadas e/ou buscada pelos alunos, para que assim possa escolher outras obras que disponham desses elementos e ampliar o conhecimento dos leitores.

A terceira etapa é a *ruptura do horizonte de expectativas*. Aqui encontramos a introdução das propostas de leituras com intuito de abalar a visão de mundo que os alunos possuem sobre suas vivências culturais e/ou experiências literárias, como podemos observar:

O importante é que os textos desta etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas. As experiências de leitura, nesta etapa também precisam manter um vínculo com as da etapa anterior que seja garantido pelo material literário, mas divergentes quanto às estratégias de trabalho adotadas. Estas não serão repetitivas ou desgastadas pelo uso, apelando não só para o espírito crítico dos alunos, mas exigindo deles participação no planejamento das mesmas. A proposta deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 89-90)

Um detalhe a ser ressaltado é de que os textos dessa etapa, devem ser semelhantes aos da etapa anterior e que o professor-mediador deve utilizar de recursos diferentes para

que o aluno sinta de fato a diferença e possa sentir um estranhamento causado a partir do momento em que realiza leituras diferentes das que estão acostumadas.

Na quarta etapa temos o *questionamento do horizonte de expectativas*. A proposta dessa etapa é servir de comparação com as duas etapas anteriores, fazendo com que os alunos reflitam sobre a leitura dos textos literários até o momento e qual deles demandaram um maior nível de reflexão e satisfação por eles. Aguiar e Bordini (1988) afirmam que:

Desse trabalho de autoexame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 90)

As autoras sugerem ainda alternativas para atividades nessa etapa, como: debates/reflexões dos alunos sobre como vencer os desafios durante o momento da leitura do texto literário. Outra possibilidade é unir pequenos ou grandes grupos, para discutirem juntos e, ao final, descreverem por meio da escrita suas impressões.

Na quinta e última etapa, temos a *ampliação do horizonte de expectativas*, a junção de todas as etapas anteriores. Aguiar e Bordini (1988) afirmam que a expansão do horizonte de expectativa dos alunos leitores nada mais é do que estar atento a todo universo de experiências do leitor em formação: sua condição social, vivências leitoras, universo cultural em que está imerso, experiências religiosas, dentre outros fatores. Ainda para as autoras:

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 83)

Portanto, levando em consideração que o leitor já possui o seu horizonte de expectativas definido de acordo com suas próprias vivências, é no momento da leitura em que sua percepção mudará, seja expandindo ou mantendo-se inalterada.

Desta forma, o aluno-leitor perceberá a importância de estar sempre atento ao processo contínuo que é ler, refletir, ser autocrítico no ato da leitura de textos literários.

O método possibilita a aproximação e diálogo com as obras, visto que o leitor durante esse processo é um elemento crucial, tendo em vista que a literatura é algo que não se esvazia no texto, ela se completa durante o momento da leitura a partir das impressões do leitor, levando em consideração que o sujeito leitor traz consigo uma bagagem bastante ampla com sua experiência de mundo.

2.4 Método criativo: vivenciar e recriar o poema

O Método Criativo é entendido como um meio de apropriação e modificação da realidade, proporcionando prazer e conhecimento. Aguiar e Bordini (1988, p. 62) afirmam que “o método criativo se associa usualmente a práticas de caráter artística, como artes cênicas, artes plásticas, música e literatura, ou de cunho artesanal, embora pertença, como possibilidade, a todo o fazer humano.”

Portanto, compreendemos que ele está estritamente ligado as práticas voltadas para o caráter artístico, levando ainda em consideração que a criatividade dos alunos leitores vai além do lazer, pois proporciona a aquisição de conhecimento, quando o planejamento é feito da maneira adequada. Isso se afirma a partir do pressuposto que:

O método criativo, assim como o científico, é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 62)

O método criativo também se desenvolve por meio de cinco etapas, sendo elas a: I - Constatação de uma carência, II - Coleta desordenada de dados, III - Elaboração interna dos dados, IV - Constituição do projeto criador e, por fim, V - Divulgação do trabalho.

Nas três primeiras etapas, podemos considerar que elas podem ser realizadas juntas. O professor-mediador pode realizar essas observações a partir de leituras de textos, questionamentos e fichas que serão preenchidas e darão o resultado sobre a carência dos alunos. Os textos literários nessas etapas, servirão como uma “fonte de ilustração” capaz

de facilitar a observação onde cada aluno/turma possui a carência e como essa literatura pode auxiliar a ultrapassar os desafios e dificuldades.

Na quarta etapa, é importante ressaltar que não deve ser proposto apenas “produções de textos”, tendo em vista que existem outras possibilidades de produção que a criatividade pode ser estimulada. Aguiar e Bordini (1988, p. 62) entendem por “criatividade a operação que confere uma forma a certa interação estabelecida entre o homem e seus mundos externo e interno”. Logo, a atitude intuitiva do homem em estar disposto a criar algo é considerada a “raiz” do que chamamos de processo criativo.

Na quinta e última etapa, promover a divulgação dos resultados dos trabalhos obtidos a partir do método. Aqui, o leitor não é apenas um objeto, mas o sujeito da leitura, pois ele não recebe apenas as mensagens, ele tem o poder de criar e compartilhar isso com os demais sujeitos/leitores.

Podemos destacar ainda a afirmação das autoras (1988, p. 63) quando se trata a respeito de que o trabalho criativo não é individualista, mas individual, pois pertence ao criador, já que ele o produz.

Se pensarmos o método criativo voltado para o ensino da literatura precisamos atentar a três fatores importantes: o sujeito criador, o processo de criação e o contexto seja ele cultural ou histórico em que tanto o criador, como o objeto que está em processo de criação, estão inseridos.

Aguiar e Bordini (1988, p. 64) acreditam que “a motivação provoca a reação espontânea e intuitiva do sujeito, que desencadeia o processo criativo”. É exatamente o que acontece quando aliamos o método criativo ao uso da poesia infantil no ambiente escolar, devemos levar em consideração como aquele sujeito/leitor encontra-se inserido, se tem motivação para desenvolver tal atividade e, obter o êxito tanto na leitura como no processo de criação. Assim, de acordo com as autoras:

Não há criação onde não houver elementos reunidos, que geram entre si redes de relações, as quais os destacam do meio em que estão, constituindo uma entidade ordenada e reconhecível, um todo em que surge o sentido pela interação das partes. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 63)

A criatividade, em muitas das vezes é levada para o lado da brincadeira sem dar a sua devida importância, sem levar em consideração que ela vai além do lazer, tendo em

vista que este momento pode proporcionar uma experiência cheia de aquisições de conhecimentos quando se é planejada de maneira adequada (Aguiar e Bordini, 1988, p. 62).

Associar o poema com o método recepcional, de acordo com Aguiar e Bordini (1988, p. 62) nos faz entender que o processo de criação juntamente com a criatividade tem uma relação e interação que está ligada entre o homem e seus mundos, tanto o interior como o que se encontram no seu exterior.

A leitura de poemas também pode acionar a dimensão criativa diante da linguagem, acionando as vivências dos leitores e sua capacidade de criar, de fantasiar que quase sempre a escola não cultiva.

Mais adiante, em nossa proposta de criação utilizamos este método, mas não seguimos propriamente as etapas que são propostas pela autora.

CAPÍTULO III – NA SALA DE AULA COM *CHÁ DE SUMIÇO E OUTROS POEMAS*

Consideramos relevante ressaltar alguns breves aspectos relacionados ao autor e sobre a obra na qual nos detemos nesta pesquisa, pois acreditamos que as peculiaridades de sua poesia em uma perspectiva da literatura contemporânea são importantes, além de destacar o seu diferencial temático nos poemas assombrados para o público infantil.

Inicialmente, apresentaremos o autor e a sua obra, a seguir, descrevemos como se deu o processo de escrita dos módulos temáticos e as escolhas dos poemas, e por último apresentamos a proposta de criação.

A presente proposta metodológica tem como objetivo contemplar alunos de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, com intuito de oferecer uma proposta/sugestão de material para leituras de poemas infantis em sala de aula. Portanto, a escolha desses sujeitos da pesquisa, justifica-se pelo simples fato de estarem inseridos ainda em uma fase de desenvolvimento/transição escolar, tendo em vista que é nesta etapa que eles possuem uma imaginação e leitura do mundo ainda bastante aguçada.

A seguir apresentamos o detalhamento da proposta de sugestão de módulos temáticos em que serão levantadas questões interativas sobre cada poema, tema e/ou canção bem como a indicação da leitura de outros poemas e os professores podem se sentir à vontade para utilizar e adaptar à realidade de suas turmas.

3.1 Trajetória do autor e sua obra

O André Ricardo Aguiar nasceu em 1969, na cidade de Itabaiana – Paraíba. Viveu sua infância no interior tendo contato com rios e fazendas. Com uma certa idade, veio para a capital e a partir da influência de familiares, como seus pais que gostavam de ler, e seu avô que ia bastante a biblioteca, ele começou a frequentar por curiosidade e acabou tomando gosto pela leitura e desenvolvendo a escrita a partir da construção de versos, poemas e, até mesmo, tentando reproduzir poetas conhecidos.

Em um primeiro momento da sua vida, escreveu um livro de poemas, depois, de forma bastante inesperada começou a se voltar para o público infantil. Autor do livro de

poemas *A Flor em Construção* (Editora Ideia, 1992), *Alvenaria* (Editora Universitária/UFPB, 1997) e *A idade das chuvas* (Patuá, 2013).

No âmbito da literatura infanto juvenil, publicou *O rato que roeu o rei* (Rocco, 2007) e *Chá de sumiço e outros poemas assombrados* (Autêntica, 2013), ambos foram selecionados pelos PNBEs para as bibliotecas do Brasil. Em 2012, publicou *Pequenas Reinações* (Editora Girafinha) e *Fábulas Portáteis*, em 2016 (Patuá).

Participou de revistas como *Correio das Artes*, além de eventos literários como *Flibo* (Boqueirão-PB). O autor é membro-fundador do *Clube do Conto* da Paraíba e coordenador de projetos de incentivo à leitura, como o *Encontro das Traças*.

Sabemos que uma das grandes “dificuldades” em escrever para crianças está exatamente no trabalho com a linguagem, pois, compreendemos que requer, de modo geral, muita concentração, para que o desenrolar da escrita esteja a nível de compreensão dos pequenos leitores. É justamente o caminho trilhado por um outro autor proeminente na produção infantil, José Paulo Paes trilhou em suas obras, levando em consideração que o público infantil é bastante exigente.

Os poemas da obra *Chá de sumiço e outros poemas assombrados* (2013) tem um caráter peculiar por possuir um valor estético perceptível no modo como aborda a temática dos seres assombrosos/assustadores é trabalhada pelo autor. A obra possui 25 poemas que abordam personagens da nossa tradição folclórica em situações de assombração e, transformadas em jogos de linguagem, com seus ricos recursos temáticos e estéticos. Além disso, retrata situações da nossa realidade humana, ou seja, existe uma personificação desses monstros a partir do momento em que eles começam a vivenciar tudo que está voltado para a realidade dos seres humanos.

Em relação aos personagens da obra, de modo geral, observamos que eles possuem um lado engraçado e que os poemas buscam mostrar o lado caricatural dessas figuras inusitadas, trazendo para as crianças novos modos de como encarar seus medos de maneira mais lúdica, o que se torna um fator bastante positivo, tendo em vista que as crianças possuem sua atenção bastante voltada para o terror/assombrado, pois isso é algo que proporciona em sua imaginação algo significativo a partir das situações de terror contidas nos jogos de linguagem.

A seguir, apresentamos alguns módulos temáticos como sugestão para as aulas de literatura, mais precisamente para aplicação em turmas do 6º ano do ensino fundamental 2.

3.2 Módulos

Sabemos que a poesia é construída por meio das palavras que possibilitam a interação, desafiando o leitor a se envolver com outras possibilidades de sentido e uso da linguagem. Quando se trata do público infantil, aspectos como a musicalidade, as rimas, as imagens, dentre outros, são cruciais para que o texto poético chame a atenção e ative sensações tanto de quem está lendo como ouvindo.

É neste sentido que Bajour (2012) traz em seu livro uma discussão pertinente no capítulo: *A conversa literária como situação de ensino*. Nele, a autora ressalta a importância de observar qual o posicionamento dos alunos quando se trata de uma conversa sobre livros e possibilitar que esse momento seja de construção de conhecimentos.

Bajour aborda a seleção de textos como algo crucial durante o processo de escolha de material para os encontros com os alunos:

É na seleção de textos que se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. 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. 52)

Portanto, nesse momento da seleção de textos deve-se levar em consideração as representações, teorias e problemas que envolvam a literatura, a leitura e os leitores. Não podemos deixar que os textos literários percam a sua singularidade, pensando apenas em aplicar teorias, mas:

Ao contrário, as teorias são caminhos frutíferos para entrar em diálogo com a leitura, levando-se em conta a liberdade dos leitores, por sua vez donos de suas próprias teorias e hipóteses no ato de ler. Isto é, as teorias não existem para serem aplicadas; antes, constituem visões de mundo que vale a pena conhecer de modo crítico para encontrar possíveis chaves de leitura e construir outras novas. (BAJOUR, 2012, p. 54)

A fala da autora nos mostra que quanto mais temos conhecimento a respeito de um texto e a maneira como o lemos nos dá autonomia para que não fiquemos presos a teorias de aplicação no momento da escolha.

A conversa literária é um fator importante, a partir do momento que o professor-mediador entende a relevância que tem para o aluno discutir/apontar suas impressões a respeito do texto literário e não se restringir apenas a comentários como “gostou” ou “não gostou”. Assim afirma Bajour (2012):

Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre a literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. (BAJOUR, 2012, p. 68)

A autora nos faz refletir sobre a importância de não deixar o momento da conversa literária apenas como um papel para o professor, pois ele não é o detentor do saber.

Então, como mencionado inicialmente, a nossa pesquisa estava voltada para uma intervenção didática, com a obra *Chá de Sumiço e outros poemas assombrados* de Aguiar, e tinha como objetivo refletir sobre a recepção dos poemas da referida obra. Entretanto, devido à pandemia referente ao Covid-19 que estamos vivenciando desde 2020, observamos que seria necessário realizarmos uma mudança no nosso projeto inicial.

Tomamos como ponto de partida uma breve análise de um LDLP para a nossa atual proposta, levando em consideração que existem limites de abordagens que ainda perpetuam nos tempos atuais, sobretudo, com os poemas. Portanto, pensamos em uma sugestão de atuação para a referida série, em que o objetivo maior é contribuirmos para a formação de leitores de poesia infantil.

Em relação a produção dos módulos, escolhemos primeiramente as temáticas que iriam compor cada um deles, tomando sempre por base os poemas da obra de Aguiar. As temáticas escolhidas foram: a “lua”, “fantasma”, “lobisomem” e “classificados”. Em seguida, escolhemos outros poemas de outros autores com perspectivas diferentes para propor abordagens a partir do método recepcional e método criativo pensando sempre em privilegiar o uso da poesia infantil na sala de aula e a vivência com as temáticas que fazem parte da realidade dos alunos. Sendo assim, os professores podem aplicar o material e, até mesmo ampliar, tendo em vista sempre a sua realidade na sala de aula.

Apresentamos a seguir o detalhamento de cada módulo temático e os procedimentos didáticos que servem como sugestões de aulas mais lúdicas, levando em consideração que grande parte das propostas encontradas nos livros didáticos são bastante voltados para fins gramaticais. Além disso, valorizamos a interação texto e leitor, sem, no entanto, seguirmos o método recepcional e o método criativo à risca, com todos os seus passos.

3.3 Módulo I – Lua

Neste módulo, o objetivo é trabalhar com o poema de Aguiar que retrata a imagem da *LUA*, bem como indicar mais leituras de poemas infantis de outros autores sobre a mesma temática.

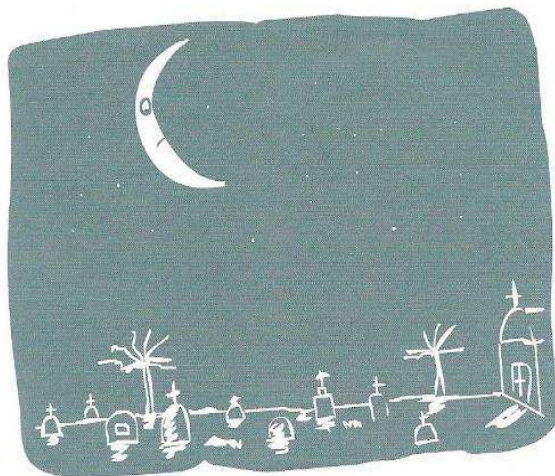
Foi organizada uma antologia com diferentes poemas e canções sobre o tema que será, paulatinamente, levado às crianças. Não indicaremos um número de aulas fechado, uma vez que isto depende de cada turma, mas espera-se trabalhar em torno de duas a três aulas neste módulo.

Análise dos poemas

Iniciaremos nossa análise com o poema *Lua de coveiro*, de Aguiar. Vejamos:

Figura 5 - Poema Lua de Coveiro

Lua de coveiro



Tem nada demais
que a Lua vá minguar
no cemitério:

ela também não tem
onde cair morta.

Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Quando nos referimos à sua estrutura, observamos que ele se encontra dividido em duas estrofes, sendo a primeira composta por três versos e a segunda por dois versos. Não possui rimas, mas se tratam de dois períodos curtos com encadeamento dos versos, o que torna a leitura do poema atrativa, pois o aproveitamento da expressão “não tem onde cair morta”, usada quando se refere a alguém muito pobre, associando a lua minguante à pobreza e ao cemitério também.

A lua é o principal elemento do poema. O título nos faz pensar que se o seu dono é o coveiro, naquele local em que ela se encontra, certamente, ela teria algum valor e posição melhor diante de todo o seu brilho e por ser considerada um astro.

Na primeira estrofe, mais precisamente no segundo verso, percebemos que a palavra lua é iniciada com letra maiúscula, o que pode significar que ela está em uma situação de superioridade visto que se encontra ao alto (no céu).

Entretanto, toda essa imagem que criamos sobre a lua é desconstruída ainda no segundo e terceiro verso da primeira estrofe: “minguar no cemitério”, em que a palavra “minguar” de acordo com o dicionário³ significa: “torna(se) reduzido”, “menos abundante”, “diminuir”, etc, ou seja, ela tem que aceitar a sua condição de morar no cemitério, pois de acordo com a segunda estrofe: ela “não tem onde cair morta”, um ditado popular quando se refere a alguém que não tem condições financeiras, o que nesse caso poderia significar nem mesmo ter um terreno pra se enterrar.

No que se refere à ilustração, após realizar uma leitura da imagem conseguimos observar que existe uma *repetição* daquilo que já foi dito no decorrer do poema. É justamente isso que Linden (2018) afirma sobre a função da repetição, vejamos:

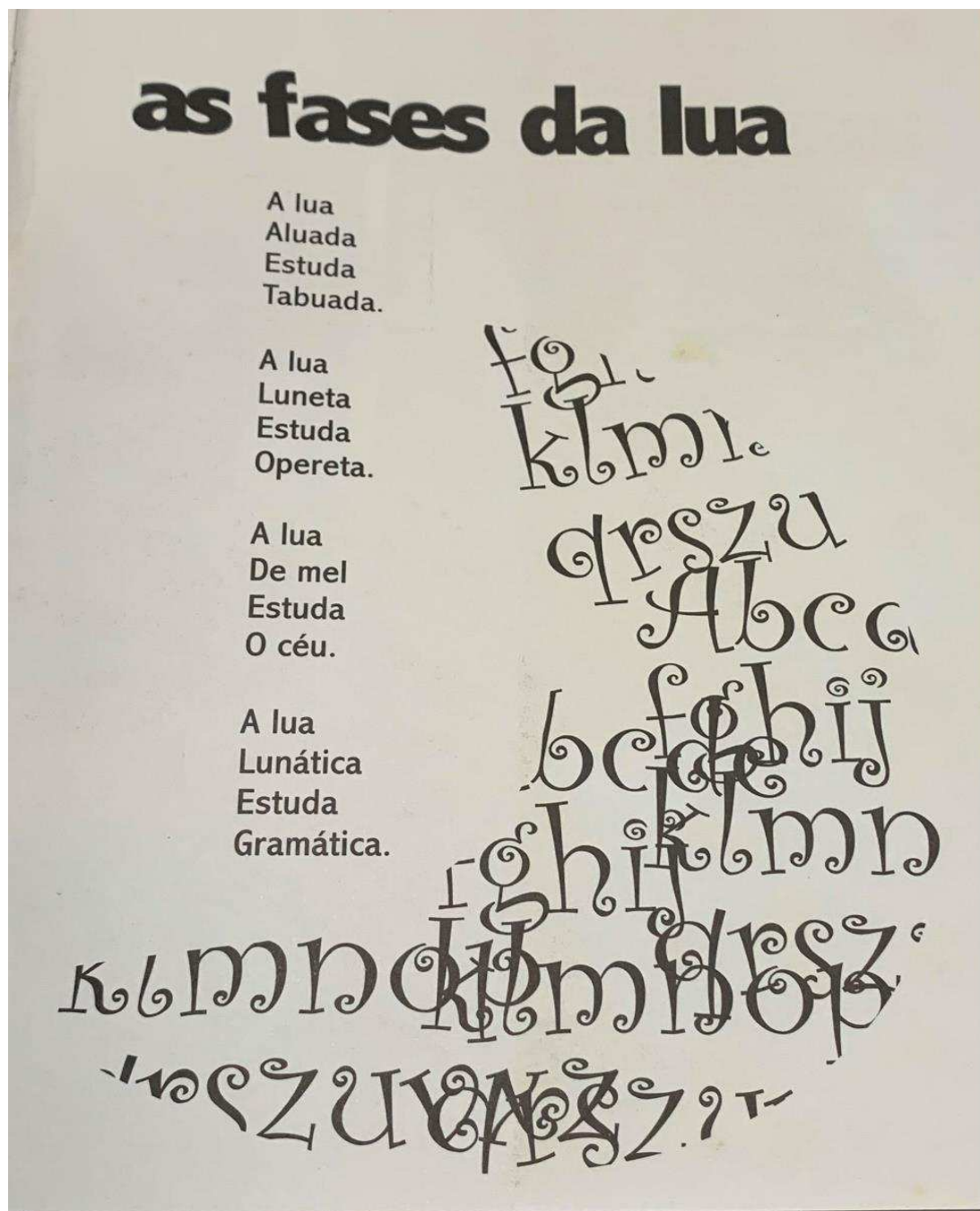
A mensagem veiculada pela instância secundária pode apenas repetir, em outra linguagem, a mensagem veiculada pela instância prioritária. A leitura da segunda não traz nenhuma informação suplementar, e o leitor tem a sensação de ler a mesma mensagem de outra maneira. Esse tipo de função induz uma relação de redundância. Longe de ser desinteressante, e para além do conforto de leitura que traz ao jovem leitor, a redundância permite instaurar um ritmo, um hábito de leitura que poderá, por exemplo, dar mais peso a um efeito de contradição. (LINDEN, 2018, p. 23)

A partir das considerações do autor, é pertinente afirmar que na ilustração, temos elementos que nos levam por esse caminho da compreensão que o texto não verbal se encontra ali da mesma maneira do verbal, como por exemplo: a posição da lua e suas expressões faciais, o cinza que remete a algo que está “sem vida” e/ou “desanimado”.

Pensando no próximo poema *As fases da lua*, de Sérgio Caparelli, observamos alguns aspectos importantes de serem destacados:

Figura 6 - Poema As fases da lua

³ <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=minguar>



Fonte: 111 poemas para crianças; Ilustradora: Ana Gruszynski, 2003

O poema nos remete às constantes mudanças, assim como as fases da lua, o que nos proporciona uma leitura em tom de brincadeira com leveza, fazendo com que tenhamos aproximação com o texto lido, tendo em vista que todos nós temos mudanças de humor, personalidade, comportamento e interesses. Além disso, a temática do poema está relacionada aos estudos, é como se cada fase da lua, o interesse dela mudasse, assim como a temática de seus estudos.

Estruturalmente, o poema se encontra dividido em 4 estrofes e 16 versos no total, sendo cada uma delas composta por 4 versos.

Assim como o poema de Aguiar, nesse temos períodos curtos e encadeamentos dos versos, o que faz com que o ritmo e a musicalidade do poema tenham ênfase na leitura, além da linguagem (coloquial) simples e direta.

Temos a presença de substantivos: “lua”, “tabuada”, “opereta” e “céu”, bem como observamos também a presença de adjetivos que dão qualidade a eles: “aluada”, “luneta”, “de mel” e “lunática”.

Além disso, prevalece nas quatro estrofes do poema a repetição das palavras “Lua” e “Estuda”. Além das rimas alternadas (ABAB) Aluada/Tabuada, Luneta/Opereta, Mel/Céu, Lunática/Gramática.

Outro poema escolhido para continuação deste módulo é a canção ⁴*A lua*, da banda Mpb4. Vejamos:

A Lua – Mpb4

A Lua
Quando ela roda
É Nova!
Crescente ou Meia
A Lua!
É Cheia!
E quando ela roda
Minguante e Meia
Depois é Lua novamente
Diz!

Quando ela roda
É Nova!
Crescente ou Meia
A Lua!
É Cheia!
E quando ela roda
Minguante e Meia
Depois é Lua-Nova

Mente quem diz
Que a Lua é velha
Mente quem diz!

⁴ A letra da canção foi encontra-se do site: <https://www.lettras.mus.br/mpb4/47527/>

Nessa canção, observamos que assim como nos poemas anteriores, temos a abordagem das fases/mudanças da lua que ocorrem com o tempo, se torna interessante a forma como na canção essas fases são “recriadas” para descrever que a medida em que se repete conseguimos entender que se assemelha com o processo do ciclo da lua, ou seja, o seu começo, meio e fim.

Também encontramos aspectos semelhantes aos dos poemas analisados anteriormente, como o ritmo e a musicalidade, que proporcionam uma leitura fluida. A repetição de algumas palavras como: “lua”, “roda”, “nova”, “meia”, “cheia” e “diz”. A presença das rimas roda/nova e meia/cheia. E, no refrão: “Mente quem diz que a lua é velha” ressaltamos é através dele que o leitor é colocado diante da ideia de eterno retorno, de renovação que a natureza nos proporciona.

Sugestão de abordagem

Indicamos alguns procedimentos de abordagem do poema que podem ser seguidos. Primeiro, pode-se conversar com os alunos (as) sobre a lua – vivências que tenham de contemplação – na cidade, no campo, na praia, etc.

Ouvir os relatos dos alunos e, ao mesmo tempo, indagar se conhecem versos e canções que falem da lua. A seguir, apresentar somente a ilustração do poema de Aguiar e ouvir as diferentes impressões sobre ela:

Figura 7 - Ilustração referente ao poema Lua de coveiro



Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Ouvir as várias impressões sobre a imagem – ambientação noturna, o cemitério, a expressão do olhar da lua, etc. os próprios alunos irão destacando aquilo que observarem. Só após essa conversa é que se apresenta o poema.

Neste momento, após a entrega do poema, os próprios alunos fazem leituras e releituras orais. Indagar, caso eles(as) não se pronunciem, o que há de diferente neste modo de retratar a lua. Estimular para que associem ilustração e poema. Relembrar com eles as quatro fases da lua, tendo em vista que o poema se refere a uma delas.

Conversar sobre o que há de peculiar em cada fase – por exemplo, quando a lua é mais brilhante; se conhecem costumes ligados às fases da lua, tipo, cortar cabelo no quarto crescente, fazer plantações, sobre a lua e as marés... Crianças filhas de pescadores detêm esses saberes. Trazer e valorizar, portanto, o horizonte de expectativa dos alunos, conforme lembram Aguiar e Bordini (1988). Neste sentido, também ampliá-lo, conforme propõem no “método recepcional”. É nesse diálogo que as percepções se expandem, que se aprende com a experiência do outro.

Após esse percurso inicial, passamos à leitura de outros poemas. Tendo em vista que já houve uma discussão sobre as diferentes fases da lua, propomos a leitura de “As fases da lua” de Sérgio Caparelli.

Observamos que, de maneira geral, ambos os poemas estão voltados para o público infantil, a partir do momento em que trabalham com esse jogo de linguagem que envolve a criança com seu caráter mais lúdico.

Após leitura e releitura oral do poema, possivelmente os participantes farão também seus comentários, inclusive comparando os dois poemas. Observar com eles, caso não atentem para as diferentes fases propostas pelo poeta e conversar sobre cada uma delas. Com qual delas se identificam? O que seria para ele uma “lua aluada”? O mesmo procedimento com relação às demais fases. Por exemplo, além de estudar “opereta”, que outros gêneros musicais ela poderia estudar, brincar, se divertir, ampliando a vivência musical desses alunos, além de outras experiências como estudar o céu e estudar a gramática.

Após esse percurso, o terceiro momento poderia ser cantar a canção “A lua”, do conjunto Mpb4. Pode-se iniciar com a leitura do poema ou ir diretamente para audição da canção. Talvez iniciar cantando seja mais adequado, tendo em vista que já se leu dois poemas. Após duas ou três audições, estimular para que cantem juntos a canção.

Conforme elegemos para este módulo, o procedimento da apreciação e debate pode ser retomado após a audição da canção. Pedir que repitam versos de que mais gostaram e que comentem livremente, associando com o conhecimento e vivência que têm. Por exemplo, conversar sobre o verso “Mente que diz que a lua é velha”. Por que mente? Também poderá fluir a comparação entre os poemas. Aqui, pode-se chamar a atenção para presença da musicalidade dos poemas que comparece através de rimas e repetições de palavras. No entanto, não transformar a aula em estudo formal.

Por fim, entregar uma pequena antologia (vide anexo I) para leitura em casa com os seguintes poemas: *A lua* e *Giralua*, de Sérgio Caparelli (2003); *Lua luar*, de Lenice Gomes (1997) e *No mundo da lua*, de Martins d’Alvarez (1996). Sugerir que, além da leitura individual – oral, que leiam para seus pais, avós, tios, irmãos, amigos(as), etc.

No próximo encontro, partilhar oralmente esta vivência de leitura dos poemas da antologia. Se os familiares gostaram, se falaram de suas experiências com a lua, se conhecem canções, etc. E por fim, pedir que cada um leia um poema – não se preocupar se um poema foi mais lido que outros.

Pode-se afirmar que este percurso propicia o que Teresa Colomer (2007) denomina de “leitura compartilhada”, que se refere à partilha de pontos de vista diferentes ou comuns sobre os textos, bem como das experiências e vivências.

Se nosso objetivo é formar leitores e para tanto a vivência lúdica do poema poderá ter uma importante contribuição neste percurso. Apreciação, debate, comparação foram os procedimentos que nortearam o módulo e que, acreditamos, no espaço da sala de aula poderá ampliar o horizonte de expectativa dos leitores em formação.

3.4 Módulo II – Fantasma

Neste módulo, o objetivo é trabalhar apenas com os poemas do autor Aguiar sobre o personagem *FANTASMA*, além de indicar outros poemas com essa mesma temática e sem estipular um determinado número de aulas para que o professor possa adaptar a sua realidade.

Análises dos poemas

Neste módulo, iniciaremos nossa análise com o poema *De pai pra filho*, de Aguiar. Vejamos:

Figura 8 - Poema De pai pra filho

De pai pra filho



O fantasminha mal saiu das fraldas
e já levando bronca do fantasma pai:

- Cresça e desapareça!

Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

No poema “De pai pra filho”, o autor nos apresenta uma realidade que é bastante comum em praticamente todas as famílias, aquela que observamos quando os filhos estão começando a crescer, tendem a querer sua independência e começam a achar que estão no mesmo nível de maturidade que os adultos. A partir dessa situação podemos perceber existem conflitos em ambos os lados: a criança em querer sua liberdade e o adulto em impor sempre as ordens.

No verso “o fantasminha mal saiu das fraldas e já levando bronca do fantasma pai” nos faz lembrar de um ditado popular em que diz que “nem cresceu e já quer cantar de galo”, ou seja, ele nem cresceu e acaba levando bronca.

De forma geral, o poema nos mostra que a criança não deve se comportar como um adulto, pois não tem a maturidade suficiente.

Partindo para uma análise linguística, observamos que se trata de uma linguagem coloquial, tendo em vista que se trata do cotidiano infantil e por ser direcionada à criança, é uma linguagem simples, concisa tendo em vista que se trata de um poema curto e a sua pontuação segue a norma culta padrão.

O poema é curto, possui uma estrofe com apenas três versos e encontramos um diálogo, de um pai reclamando sobre o comportamento de seu filho. Encontramos duas figuras de linguagem, sendo a primeira a metonímia “o fantasminha mal saiu das fraldas” quando se refere ao crescimento, e a segunda é a ironia, presente no verso “Cresça e desapareça” levando em consideração que o fantasma desaparece, nesse mesmo verso temos a presença de uma rima final e uma rima interior pobre, composta por dois verbos. Outra perspectiva talvez para se pensar é a de que existe um deslocamento de sentido construído ao modo de uma paródia da expressão popular: “cresça e apareça”.

A formatação em que se encontra o poema é algo bastante interessante de ser observada, tendo em vista que a escrita é inclinada, o que nos faz refletir sobre a posição de fato entre pai e filho no que se refere ao amadurecimento, autoridade e poder.

Quanto à ilustração do fantasma pai e do fantasma filho, percebemos o susto do fantasminha, demonstra estar assustado com o posicionamento de seu pai, quando na verdade ele deveria assustar se pensarmos na sua real função que é assustar/assombrar.

No que diz respeito ao texto e a imagem, temos Nicolajeva e Scott (2011) que afirmam:

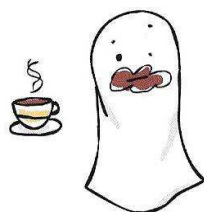
Tanto as palavras como as imagens deixam espaço para leitores/espectadores preencherem com seu conhecimento, experiência e expectativa anteriores, e assim podemos descobrir infinitas possibilidades de interação palavra imagem. O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens ser evocativas a seu modo e independentes entre si. (NICOLAJEVA E SCOTT, 2011, p. 15)

A partir de tal afirmação compreendemos o quanto se torna importante reconhecer que as imagens em textos direcionados para crianças, tem o poder de alimentar a imaginação, a fantasia e, sobretudo, preencher espaços que o texto escrito possivelmente tenha deixado.

Passamos aqui para o poema *Chá de sumiço*, do autor Aguiar, vejamos:

Figura 9 - Poema Chá de sumiço e outros poemas assombrados

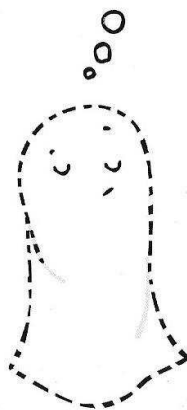
Chá de de sumiço



Fantasminha
não gosta de tomar café:
pode manchar o lençol.

Não vai correr esse risco.

Ele prefere mesmo
tomar chá
de sumiço.



O título desse poema é que dá nome à obra, se tornando assim um aspecto importante de ser ressaltado. Esse poema, não é diferente dos demais: é curto, direto e

possui um tom brincalhão, levando em consideração que são poemas voltados para o público infantil.

Quando pensamos que uma pessoa “tomou chá de sumiço”, nos referimos a alguém que desapareceu. Mas existe uma diferença de sentido entre uma pessoa que não é notada e o fantasma. Nesse poema, observamos a ironia, quando pensamos na estratégia do autor em ressaltar a importância que a presença física tem.

Aguiar utiliza de ações do nosso cotidiano, que podem passar despercebidas para algumas pessoas: “Fantasminha/ não gosta de tomar café/ pode sujar o lençol”. Neste verso, é possível observar uma lógica que é baseada em fatos reais, a exemplo disso, temos um lençol branco que ao cair café ficará manchado, dessa forma o fantasma que é invisível, automaticamente ficaria visível deixando-o em “maus lençóis”.

Mas, se enxergarmos por outro lado, o lençol no poema nada mais é que o corpo do fantasma e, se pensarmos cientificamente de acordo com alguns estudos, a cafeína escurece os dentes e a pele e no caso do poema, mancharia o corpo do fantasma. O sentido metafórico do verso “prefere mesmo tomar chá de sumiço”, em enfatizar tomar algo que não existe para desaparecer.

O poema se encontra estruturado em três estrofes: a primeira com três versos, a segunda com um verso e a terceira e última estrofe com três versos. Temos na primeira estrofe uma rima pobre, de consoante e interna entre dois verbos tomar e manchar. Já na segunda estrofe temos “esse”, um pronome demonstrativo, que esclarece a possibilidade de um risco que o fantasma pode evitar. Por fim, na terceira estrofe temos uma rima rica, externa, intercalada e toante entre “sumiço” e “risco” que são substantivos masculinos no singular.

Ainda sobre a linguagem do poema, assim como os demais por se tratar da diagramação deles, a escrita torta nos passa a impressão de que simboliza o ritmo que o café desce (pela garganta) ao ser tomado e se sente tonto, mas isso muda a partir da última estrofe quando a escrita fica linear, tendo em vista que se ele não tomar o café fica mais tranquilo por continuar em seu estado natural, que é ser invisível.

Quanto à ilustração, percebemos que tudo que foi contado no poema é o que se passa na cabeça do fantasma quando pensa em tomar café, mas que essa ação pode trazer consequências para a sua existência. Aqui, embora a ilustração não traga informações

contrárias ao texto, observamos que grande parte do humor é ativado ao realizarmos a leitura das imagens e retirando-as do contexto, estaríamos privando o leitor de vivenciar o efeito que elas causam. Nicolajeva e Scott (2011) discutem que:

Uma narrativa verbal pode ser ilustrada por um ou várias imagens. Com isso, ela se torna uma história ilustrada; em que as imagens são subordinadas às palavras. O mesmo texto pode ser ilustrado por diferentes artistas, que transmitem diferentes interpretações (muitas vezes contrárias à intenção original), mas a história continuará basicamente a mesma e pode ainda ser lida sem considerar as imagens. (NICOLAJEVA E SCOTT, 2011, p. 23)

Portanto, a partir dessa afirmação, compreendemos que na ilustração o fantasma demonstra estar pensativo, imaginando tomar o café, sujar sua boca e conseqüentemente ficar visível e por ser um fantasma não pode gozar de atitudes humanas. Outro aspecto interessante é o título do poema que possui a cor marrom que remete ao café.

Por fim, temos o poema *Camaradagem*, do mesmo autor. Vejamos:

Figura 10 - Poema Camaradagem

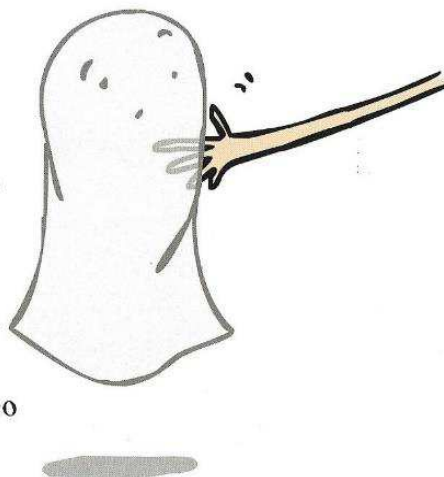
Camaradagem

Não há nada o que ver
no fantasma
a não ser ver, através dele,
que dentro e fora
é tudo igual.

Caso haja o que ver
no fantasma,
ainda assim não há motivo
pra tanto assombro.

Só que tem gente
que ainda insiste
em bater no seu ombro
e dizer:

- Ah, fantasma, você não existe!



18

Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Estruturalmente o poema está dividido em quatro estrofes, sendo a primeira com cinco versos, a segunda e terceira estrofe com quatro versos cada e a quarta com apenas um verso. Além disso, os versos são livres e com rimas internas: bater/dizer.

Na primeira e segunda estrofe, observamos que o “corpo” do fantasma é destacado, entretanto na segunda, percebemos que o fantasma é tratado como um ser que não causa medo ou assombro tendo em vista que é um ser invisível. Na terceira e quarta estrofe, temos a presença de um diálogo em tom de brincadeira/trocadilho no verso: “Ah, fantasma, você não existe!”.

O título do poema é um aspecto importante em ser destacado, tendo em vista que a palavra “camaradagem” está relacionada a amizade, companheirismo, solidariedade,

etc. Logo, o fantasma se encontra em uma situação em que alguém próximo não tem mais medo dele, lhe dá uma tampinha em “suas costas”, costume de pessoas que são muito próximas e tem intimidade para fazer isso.

Quando nos voltamos para a ilustração do poema, é perceptível o semblante do fantasma que ao ser “tocado” demonstra uma expressão facial de alguém que está assustado e até mesmo surpreso com o acontecimento, quando na verdade quem deveria sentir-se assim era o ser humano que estava praticando tal ação.

Pensando especificamente neste poema, de acordo com a afirmação de Nicolajeva e Scott (2011):

[...] percebemos claramente que os poemas podem existir por si próprios, sem ilustrações, tal como os contos de fadas pode existir sem ilustrações, ainda que elas certamente acrescentem à nossa experiência de leitura. (NICOLAJEVA E SCOTT, 2011, p. 25)

As autoras ainda afirmam:

As palavras nos contam exatamente a mesma história que a “lida” nas ilustrações. Naturalmente as palavras chamam nossa atenção para alguns detalhes nas imagens, mas quase não deixam nada para a imaginação. ((NICOLAJEVA E SCOTT, 2011, p. 29)

Portanto, é possível afirmar que mesmo tendo conhecimento sobre os fantasmas, o texto verbal não precisa necessariamente das ilustrações para transmitir a sua mensagem.

Sugestão de abordagem

Como sugestão de procedimentos de abordagem, propomos a realização de uma conversa com os alunos(as) sobre esse personagem tão conhecido por eles, o fantasma, abordando as suas vivências, sejam elas em filmes, séries, desenhos, etc, para que posteriormente, seja apresentada a ilustração referente ao poema de Aguiar e discutir as diversas opiniões que irão surgir sobre ela.

O professor pode ainda perguntar aos alunos se: Eles têm medo de fantasma? Já viram? Ou sabem de alguém que teve alguma experiência com alguma aparição? Etc.

É importante deixar que os alunos se sintam à vontade para observar a imagem, a expressão facial do fantasminha e do fantasma pai, do gesto de negação feito, etc. e que eles possam ir descrevendo tudo que observaram.

Figura 11 - Ilustração referente ao poema De pai pra filho



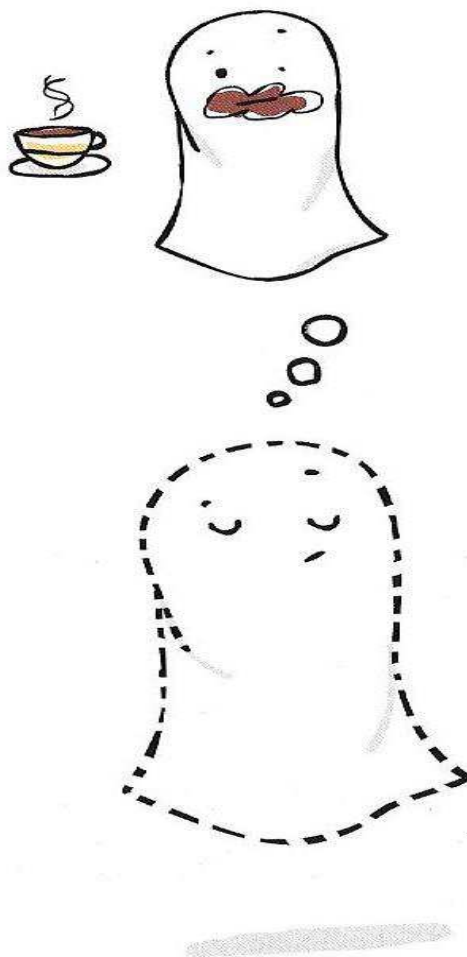
Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Após essa conversa, pode-se apresentar o poema. Inicialmente, o professor pode sugerir que os alunos realizem a leitura oral do poema. Posteriormente, levantar questionamentos a respeito do que existe de diferente nesses fantasmas, fazendo com que eles realizem a comparação do conceito que eles conhecem de fantasma com o fantasma da ilustração.

Outra sugestão é questionar se os alunos se identificam com essa situação; tendo em vista que se trata de uma relação familiar entre pai e filho, deixar que eles tragam a sua experiência, levando em consideração que é importante evidenciar sempre que o momento de interação e compartilhamento é importante para ampliar o conhecimento dos alunos.

Logo após essa discussão, podemos passar para o próximo poema. Propomos a leitura de outros dois poemas do mesmo autor e da mesma obra. Neste momento, podemos apresentar a ilustração referente ao poema que posteriormente será lido:

Figura 12 - Ilustração referente ao poema Chá de sumiço

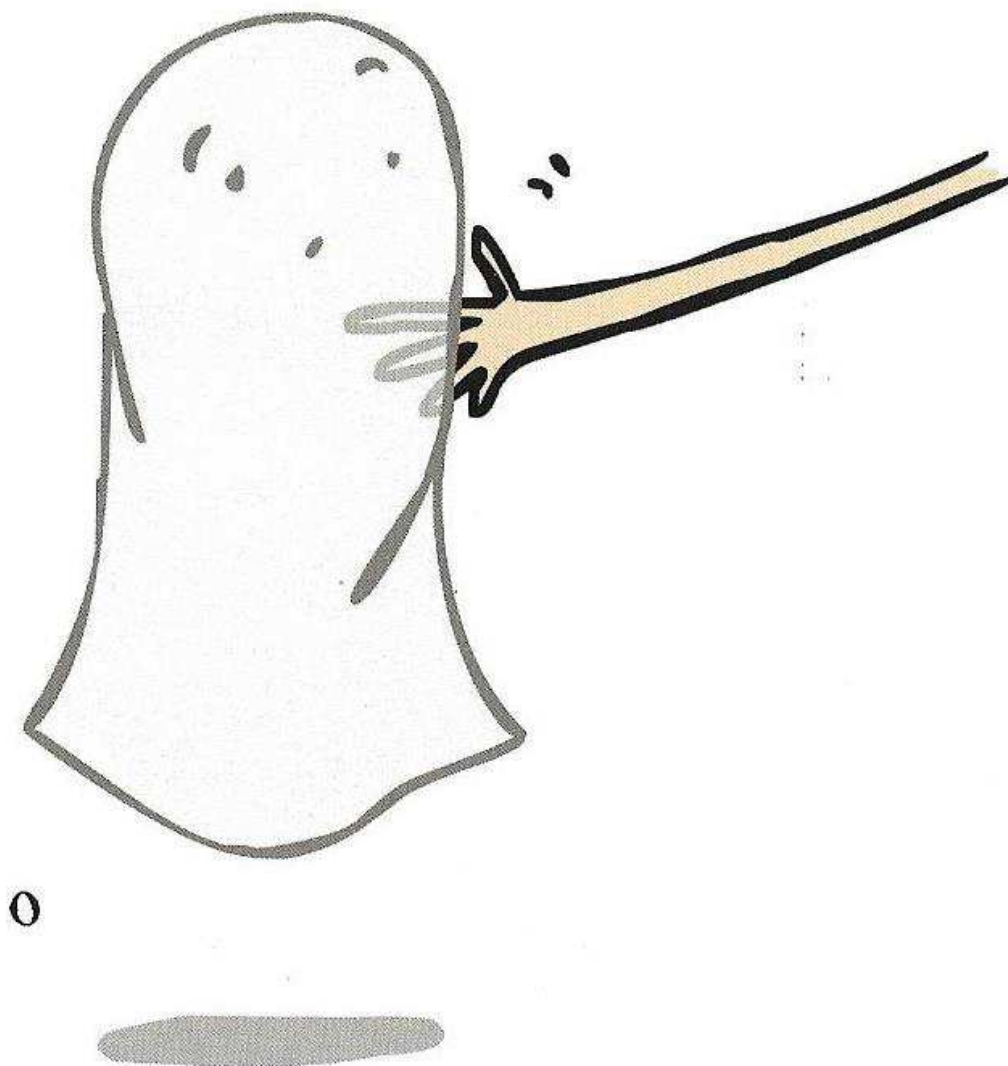


Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Inicialmente, o mediador pode questionar aos alunos o que chama a atenção deles na ilustração. Após destacarem as suas impressões, o professor pode pedir que alguns alunos se voluntariem para realizar a leitura oral do poema. Após as diversas leituras e releituras do poema, o professor pode indagar a turma sobre tomar café e suas experiências. Alguém já derramou café na roupa? Manchou? Depois de lavar a mancha saiu? Alguém deixou de tomar café com medo de sujar a roupa? Gostam mais de chá ou de café? Tomam chá em que momento?

Ainda em relação ao personagem fantasma, temos a seguinte ilustração referente ao próximo poema que será lido, vejamos:

Figura 13 - Ilustração referente ao poema Camaradagem



Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Aqui, neste momento, sugerimos que o professor questione seus alunos a respeito da ilustração e compare-a com as anteriores. O que está sendo feito com o fantasma? Qual a expressão dele em relação a ação? Quais as semelhanças e diferenças em relação as outras ilustrações? E deixar que o momento de interação entre eles possa fluir e que haja troca de conhecimentos.

Ao final da aula e suas discussões, o professor poderia indicar a leitura oral, individual ou coletiva, em casa, de outras representações de fantasma, como por exemplo: um ato da peça: *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado (2018) e *Meia-noite*, de Olavo Bilac (1929) (vide anexo II).

3.5 Módulo III – Lobisomem

Neste módulo, temos como intuito abordar poemas que retratam o personagem *LOBISOMEM* em diferentes vertentes, além disso, também iremos indicar outras leituras de poemas infantis de outros autores, referentes a essa temática. Sendo assim fica a critério do professor estipular a quantidade de aulas necessárias para alcançar o seu objetivo.

Desde o século XIV o conto de fadas do “lobo mau”, assim como o lobisomem, são considerados clássicos, se apresentando em diversas versões. Contudo, as mais antigas eram mais voltadas para o público adulto por se tratarem de serem assustadoras.

O lobisomem trata-se de um homem transformado em fera. Mas, esse “homem” acaba perdendo o controle de suas próprias ações quando se torna um ser não racional, pois passa a agir por instinto.

Existe uma projeção do lobisomem no cinema na qual ele é um ser de forma híbrida, que caminha encurvado como um homem, apenas nas duas pernas, mas que possui as feições do animal, o lobo. Já no folclore, o lobisomem assume a posição de um ser humano que ora transformava-se em lobo normal ou era invadido pelo impulso da fúria animalesca.

De acordo com Cascudo (1984) o lobisomem é:

O filho que nasceu depois de uma série de sete filhas. Aos treze anos numa terça ou quinta-feira, sai de noite. e topando com um lugar onde um jumento se espojou, começa o fado. Daí por diante, todas as terças e sextas-feiras, de meia-noite às duas horas, o lobisomem tem de fazer a sua corrida, visitando sete adros (cemitérios) de igreja, sete vilas acasteladas, sete partidas do mundo, sete outeiros, sete encruzilhadas, até regressar ao mesmo espojadouro, onde readquire a forma humana. Sai também ao escurecer, atravessando na carreira as aldeias onde os lavradores recolhidos não adormeceram ainda. Apaga todas as luzes, passa como uma flecha, e as matilhas de cães, ladrando, perseguem-no até longe das casas. Diga-se três vezes “Ave-Maria” que ele dará um grande estoiro, rebentando e sumindo-se. O sino saimão (signo de Salomão) é um fetiche contra o malefício. Quem ferir o lobisomem quebra-lhe o fado; mas que não se suje no sangue, de outro modo herdará a triste sorte. (CASCUDO, 1984,

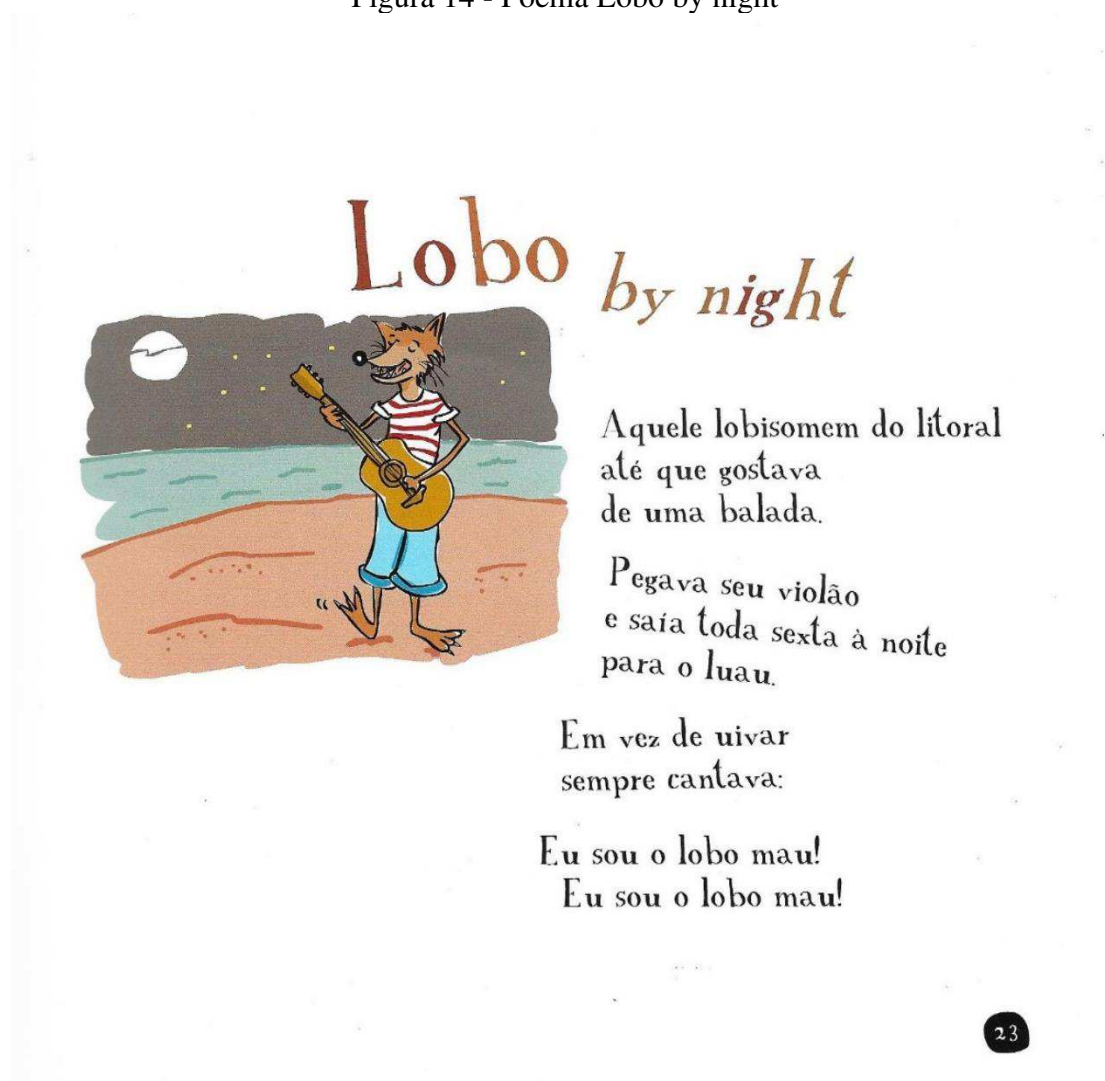
p.180-181)

Esses são os elementos que criaram o lobisomem, no Brasil, *lubisome*. Além disso, existem as modificações regionais e encontramos diversos depoimentos relacionados a essas variações nas histórias. Ainda de acordo com Cascudo (1984, p. 181), no Brasil, o lobisomem para desencantar deve ser ferido, não tem receio de orações e por fim, ataca e suga para tomar pela carótida o sangue de crianças e animais novos.

Análises dos poemas

Neste módulo, iniciaremos nossas análises críticas com o poema *Lobo by night*, de Aguiar:

Figura 14 - Poema Lobo by night



Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Partindo de uma abordagem analítica, o referido poema está estruturado em quatro estrofes, dividindo-se em duas estrofes de três versos cada e duas estrofes de dois versos cada, sendo todos eles de forma livre e curtos.

Além disso, encontramos esses versos de forma diversificada com: 11, 5, 5, 7 e 9 sílabas, o que mais uma vez nos faz perceber o quanto a poesia infantil possui diversidade e é peculiar ao mesmo tempo, nesse caso, se mostrando diferente da sextilha que é tradicional.

A presença de rimas nas palavras “litoral”, “luau” e “mau” no final dos versos se mostra um aspecto interessante de ser destacado, tendo em vista que é uma sequência dos fatos: litoral > praia > luau > lobo mau.

O personagem lobisomem possui uma pegada moderna, se encontra no litoral, o que torna um fato interessante de ser abordado: um lobisomem praiano que curte balada e música. Mas, não diferente dos mitos, o lobisomem de Aguiar (2013) sai durante a sexta à noite, entretanto, sai na companhia de um violão em direção a um luau.

Existe ainda a característica interessante de que se trata de um lobo que não uiva, mas que canta, se comparado ao lobo mau, onde temos referência ao conto de fadas da *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau*.

Neste sentido, temos um deslocamento do personagem, quando existe a mudança do seu lugar e de sua função, vejamos: litoral/mato \times mato e cantar \times uivar. Além disso, existe uma contradição no que se trata do homem \times fera, pois não existe demonização desse personagem, e sim uma humanização deles.

Quando pensamos em ilustração, no que se refere à comunicação, ela pode significar tanto quanto um gesto ou uma frase, pois a imagem é também uma fala e, conseqüentemente, uma mensagem (RIBEIRO, 2008, p.125). Nessa ilustração do poema, percebemos a serenidade do lobo, ao tocar, e que se trata de um lobo, não de um ser metade homem e metade lobo. Mas, de qualquer maneira, um lobo que possui características humanas: está apenas sobre duas patas, vestido com roupas e tocando violão.

Além disso, ela é importante quando observamos ela no sentido de complemento ao texto.

O segundo poema é *Lobisomem*, de Nireuda Longibord, que se encontra na obra *Mitos e lendas do Brasil em cordel*, (2009). Vejamos:

Lobisomem

*Em noites de lua cheia
ele em lobo se transforma.
o lobisomem sozinho,
tão triste em sua forma,
com seu uivo longo e alto,
em sua dor se transforma.*

*Quando amanhece o dia,
o homem amaldiçoado,
voltando a ser mortal,
retorna, muito abalado,
esperando ter um dia
o seu encanto quebrado.*

Observamos que a autora aborda o lobisomem como um ser que se transforma em noites de lua cheia, entretanto, esse fenômeno o faz sentir tristeza e dor, mesmo sabendo que ao amanhecer ele voltará ao seu estado físico normal, e se sente abalado por ter sido amaldiçoado e um tanto esperançoso em ter um dia o seu encanto quebrado.

Estruturalmente, a poesia encontra-se em duas estrofes e se enquadra na categoria de versos em sextilha. A sonoridade proporciona uma leitura mais lenta e com sensações, como de alguém que está vagando lentamente, está triste e com dor.

A autora e também ilustradora, graduada em artes plásticas, apropria-se das técnicas da xilogravura, o que de fato prende a atenção do leitor, levando em consideração também que as ilustrações estão ali para enfatizar o que já foi dito no texto, mas, isso não quer dizer que o leitor não possa ativar o recurso de sua imaginação através delas.

Desta forma, compreendemos o quanto a literatura de cordel em seus novos suportes, traz consigo uma importância significativa para os leitores, visto que seus elementos estão a favor dessa aproximação e prazer pela leitura.

Por fim, nossa última análise é do poema abaixo *Lobisomem*, de Eucanaã Ferraz (2009):

Além disso, outros aspectos são observados como a presença da sonoridade das rimas internas, aliterações da consoante “p”, e da assonância da vogal “u”, enfatizando ainda mais a situação em que o lobisomem se encontra, nos faz ter a impressão de que é o lobisomem se encontra sofrido e triste.

A palavra “luuuuuuuuuuuuuuuuuuu” nos remete ao uivo do lobisomem, a imitação sonora que classificamos como onomatopeia.

Ao longo do poema percebemos que o autor trata o lobisomem como um ser metade lobo e metade homem, assim como diz a lenda e constantemente demonstra a tristeza daquele ser em viver naquela condição.

Portanto, Eucanaã traz uma abordagem bastante semelhante com a leitura que Nireuda (2009) também faz do lobisomem, quando percebemos a condição entre homem x fera.

Sugestão de abordagem

Pensando em sugestões de procedimentos de abordagens, seria importante o professor inicialmente realizar uma conversa com a turma abordando o personagem lobisomem, pedindo que relatem suas experiências vividas a partir de leituras, filmes ou até mesmo ouvindo histórias de seus familiares e/ou amigos.

Posteriormente, o professor apresenta o poema a turma, solicitando diversas leituras de alunos diferentes para que tenham aproximação com o poema. Em seguida, a ilustração do poema pode ser apresentada a turma e iniciar uma discussão sobre ela:

Figura 16 - Ilustração referente ao poema Lobo by night



Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Após todos esses momentos com a turma, o professor pode indagar aos seus alunos: sentiram medo ao observarem a imagem? O personagem é diferente do que eles esperavam? De acordo com suas expectativas, ele deveria estar fazendo o que e em que local?

Passando para o próximo poema intitulado *Lobisomem*, de Nireuda Longobard, nesse, o professor pode pedir que os alguns alunos realizem a leitura oral. Posteriormente, pode-se realizar uma comparação com o poema anterior: Qual a diferença entre os lobisomens dos poemas já apresentados? Qual deles se assemelha com o que você conhece?

Em seguida, o professor pode finalizar a discussão sobre esse personagem com o poema também intitulado como *Lobisomem*, de Eucanaã Ferraz, pedindo que os alunos realizem primeiramente uma leitura silenciosa e, em seguida, selecionando alguns alunos para que façam uma leitura oral em voz alta para toda a turma.

Nesse momento pós-leitura, o professor pode sugerir que os alunos definam como se sentiram após a leitura desse poema: Qual sentimento que ficou a respeito do lobisomem?; Qual aspecto chamou atenção deles em relação ao nome do poema “lobisomem”?; “Ele se assemelha com os demais já lidos anteriormente?”

Por fim, a partir de todas as discussões com a turma o professor pode concluir que nas referidas obras aqui analisadas, o personagem lobisomem é abordado de três maneiras diferentes. Isso vai desde os poemas até as ilustrações. Cada autor aborda o personagem com uma característica peculiar, demonstrando assim, enxergá-lo daquela maneira.

Além disso, é importante ressaltar que, em nenhuma das três obras o personagem encontra-se em uma posição assustadora e aterrorizante, muito pelo contrário ora é descontraído, ora é considerado o “coitado” e “sozinho” por viver essa realidade.

Sendo assim, observamos que as particularidades de cada autor tornam a visão do referido personagem de forma diferente fazendo com que a imaginação e a compreensão do leitor sejam estimuladas de maneira prazerosa e divertida levando em consideração as ilustrações e a estrutura dos poemas, em que se encontram de forma breve e com uma linguagem acessível ao público infante juvenil.

O professor pode sugerir que os alunos façam a leitura oral em casa seja individual ou com familiares e/ou amigos do poema *Seu lobo*, de Sérgio Capparelli (2003) (vide anexo III) e na aula seguinte comentar um pouco sobre essa experiência.

3.6 Módulo IV- Proposta de criação

A proposta desse módulo, tem por intuito promover a ampliação da leitura do texto literário, sua apreciação e, sobretudo, que os alunos se apropriem dos poemas para produzirem sua própria criação. Se observarmos bem que ao mesmo tempo que é um gênero literário, o poema também é uma propaganda e o que nos faz chamar atenção para esse aspecto é o título: “Classificados”, que está relacionado as propagandas em jornais na parte que encontramos casas, apartamentos, carros, motos e diversos outros produtos que estão sendo oferecidos à venda. Nele, existe a intenção em vender uma casa e encontramos diversos argumentos para que o cliente ideal seja atingido e tenha interesse em adquirir o imóvel.

Para isso, usamos três poemas, sendo: *Classificados*, de André Ricardo Aguiar; um poema de *Classificados poéticos*, de Roseana Murray e, por fim, um poema de *Classificados e nem tanto*, de Marina Colassanti.

Em relação à proposta de criação, lançamos mão de alguns procedimentos que se assemelham com o que foi proposto por Citelli (2001) quando propõe a leitura e criação de poemas: comparar, analisar e, por fim, solicitar uma produção. Além disso, é importante levar em consideração o universo do aluno como ponto de partida, respeitando o tempo de entendimento do aluno possibilitando assim, que o trabalho seja desenvolvimento de maneira eficaz. Outro aspecto semelhante ao da autora (2001), é que nossa proposta foge dos padrões de ensino, em especial, dos LDLP, pensando em materiais alternativos que atendam as necessidades dos professores e alunos na sala de aula, proporcionando sensibilidade na leitura de poemas, além de despertar a criatividade sem se preocupar com questões avaliativas.

Esses aspectos também tem semelhança com o que Rodari (1982, p 162) afirma quando diz que a função criativa da imaginação pertence ao homem sem distinção alguma, pois é algo que é essencial para a nossa vida cotidiana.

Análise dos poemas

Iniciaremos com o poema *Classificados*, de Aguiar, vejamos:

Figura 17 – Ilustração referente ao poema *Classificados*

Classificados



Vende-se
 uma casa assombrada
 quase sem mistério.
 Varanda, salas e quartos
 e com os fundos
 para o cemitério.

Vende-se
 com garantia de sossego.
 Só tem uns barulhos
 de fato - e não é rato:
 é o fantasma que sempre
 tropeça nos sapatos.

Vende-se
 com portas que rangem,
 janelas que batem,
 objetos que voam
 de supetão.

Tudo no mais perfeito estado
 de assombração.

Fonte: Chá de Sumiço e outros poemas assombrados; Ilustradora: Luyse Costa, 2013

Trata-se de um poema diferente dos demais que foram analisados, pois nos permite perceber que não se trata apenas de uma descrição, mas de uma venda. Quando nos referimos à linguagem, podemos afirmar que é simples e bastante direta, algo que é característico de uma propaganda.

Quanto à sua estrutura o poema encontra-se dividido em 4 estrofes, a primeira e segunda são formadas por 6 versos, a terceira com 5 versos e a quarta e última com apenas 2 versos. Nas três primeiras estrofes encontramos a palavra “vende-se” que enfatiza de fato o desejo de vender a casa.

Ao longo do poema, percebemos que o autor destaca outras características e uma delas é a importância da casa ser “assombrada/ com os fundos para o cemitério/ com garantia de sossego/ com portas que rangem/ janelas que batem/ objetos que voam”, portanto, compreendemos que esta casa é uma casa assombrada por fantasmas. No que se trata do ritmo, percebemos que ele é um pouco mais acelerado, além de possuir musicalidade a partir da repetição linear da consoante “S”.

André apresenta a casa com qualidades que uma comum não possui: ela é uma casa perfeita para quem está procurando por assombração com fantasmas. Portanto, observamos aqui uma propaganda ótima para quem está a procura de uma casa diferenciada e que impressione quem venha entrar nela.

Na primeira estrofe do poema encontramos a ironia e o paradoxo, que tem um efeito humorístico quando argumentam no segundo verso e terceiro verso “casa assombrada quase sem mistério” e no penúltimo e último verso “com os fundos para o cemitério”. Além de uma rima mistério/cemitério, apesar de apresentar substantivos contrários como mistério (substantivo abstrato) e cemitério (substantivo concreto).

Passando para a segunda estrofe, observamos uma contradição, quando o percebemos que se existe barulho, não é possível que um lugar seja tão sossegado como o vendedor afirma, que tem como efeito o humor. Além disso, temos a rima, pobre e consonantal interna entre “fato/rato/sapatos” que afirma a presença de fantasmas naquela residência.

Na terceira estrofe as palavras rangem/batem/voam destacam as qualidades e também peculiaridades da casa. Na quarta e última estrofe, encontramos a conclusão acompanhada da ironia “tudo no mais perfeito estado”, ou seja, o autor nos mostra que a casa se encontra em perfeito estado para assombrar.

No que se refere à ilustração, podemos afirmar que a imagem é essencial para unir o texto escrito com o texto visual. É justamente o que Ramos (2013, p.35) afirma quando diz que “o texto precisa das imagens, e as imagens necessitam do texto para que o leitor consiga dotar a história de significados.” Então, entendemos o quanto a ilustração é um atributo simples, mas, concomitante com a realidade ao qual deseja ser enfatizada.

No caso da ilustração do poema, são apresentadas apenas duas cores: o marrom e o branco, que retratam a escuridão e os flashes de luzes da noite referente a lua e a pouca

iluminação daquele ambiente (cemitério,) e também as cores de um caixão, que geralmente são nas cores marrom ou branco. Outro ponto importante a ser destacado é que o fantasma ao lado da placa de venda, como se fosse um convite e, certamente, uma garantia de que o que tem dentro da casa é de fato o que foi dito no decorrer do poema.

Classificados é um poema bastante elaborado, que encanta com a criatividade do autor em propor uma propaganda no poema, além da inversão da realidade da casa oferecida a venda, quando utiliza de fantasmas para mostrar o seu diferencial.

O poema também possui o aspecto de familiarizar o leitor com as realidades sobrenaturais, mas que neste caso servem para divertir e não assombrar, se tornando assim um espaço para se aventurar e não ter medo. Portanto, André nada mais faz do que uma desconstrução do terror tradicional como algo ruim, passando a naturalizar esses acontecimentos.

Passando para a próxima análise, temos o poema abaixo, que se encontra na obra *Classificados poéticos*, de Roseana Murray (1984). Vejamos:

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.

Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.

Tem jardineiras nas janelas
onde convém plantar margaridas.

Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com o seu tamanho
e na garagem há vagas
para todos os seus sonhos.

Após uma leitura atenta do poema, podemos observar que Murray produziu com excelência, levando em consideração que temos aspectos de dois gêneros, sendo eles o poema e o texto jornalístico.

A autora utilizou de uma linguagem simples e direta, lançando mão de verbos que são utilizados frequentemente em classificados de jornais, como: “vende-se” e “tem”; percebemos também o uso de adjetivos para atribuir qualidades aos substantivos, como: casa “encantada”, “alta” montanha, “amplos” salões.

O poema possui quatro estrofes, a primeira, é composta por dois versos, a segunda por quatro versos, a terceira por dois versos e a quarta e última por cinco versos.

Um detalhe importante de ser destacado é o fato de a casa estar à venda, temos a impressão que os “duendes e anões” que moram na floresta ao lado, estarão sempre presentes na casa, serão vizinhos mais do que presentes. Aqui, os personagens não transmitem medo, e sim uma ideia de que são de fato bons amigos de se ter.

Outro ponto a ser destacado é a leveza que a casa possui levando em consideração os seus detalhes: uma casa encantada, que se encontra no topo da mais alta montanha, possui jardineiras nas janelas em que se pode plantar margaridas que são flores pequenas e delicadas, além dos quartos coloridos que, a depender das cores, se tem a impressão de ser maior ou menor, e com uma garagem que dependendo de seus sonhos pode ser gigante e irá caber todos eles dentro.

Além disso, na última estrofe observamos o caráter mágico dos quartos quando diz que eles diminuem e aumentam de acordo com o tamanho do morador e a vaga da garagem cabe todos os sonhos. Sendo assim, o poema de modo geral retrata bem o espaço e a natureza.

Seguimos para o nosso último poema que está incluso na obra *Classificados e nem tanto*, de Marina Colasanti (2010):

Figura 18 - Poema de Marina Colasanti



Fonte: Classificados e nem tanto; Ilustrador: Rubem Grilo, 2010

Nele observamos que a concisão se faz presente desde as palavras a sua extensão. Percebemos de forma bastante clara o uso da linguagem coloquial, o que é um ponto importante para facilitar a aproximação do leitor. É um poema curto e direto, de apenas uma estrofe com três versos (terceto), entretanto, são versos livres. Além disso, temos a assonância da vogal “a” ao longo do poema.

Temos no primeiro verso o verbo “alugo” que nos indica a propaganda que está sendo feita do imóvel. No segundo verso temos as informações sobre o aluguel apenas “por temporada”, o que é um detalhe interessante tendo em vista que tipo de temporada é essa que a autora se refere? E, em seguida, no terceiro verso observamos como é esse imóvel “casa bem assombrada”.

Logo, o poema permite que a imaginação seja ativada, tendo em vista que não nos dá mais detalhes sobre essa situação de assombração que pode ser encontrada ao adentrar na casa. Fica o questionamento do que poderíamos encontrar ou vivenciar dentro da casa? Fantasmas? Morcegos? Vozes? Janelas e/ou portas batendo? Outro aspecto interessante de ser observado é o uso do “bem” que reforça a ideia de ser uma casa ainda mais assombrada do que o normal: “casa mal assombrada”.

Dessa forma, compreendemos o quanto o poema é rico no sentido de ativar a nossa imaginação e adentrarmos nesse mundo cheio de fantasia.

A HORA E A VEZ DE INVENTAR

Após um percurso de leitura de vários poemas, dentro de uma perspectiva comparativa e lançando mão de debates, neste módulo, propomos uma atividade de livre criação. Depois de experimentar a linguagem da poesia, de ter uma experiência de leitura, é possível propor que os leitores também façam seus experimentos com a linguagem. Portanto, o professor neste momento, vai avaliar quantas aulas serão necessárias para desenvolver a etapa final.

Em um primeiro momento, o professor deve questionar a turma o que eles entendem da palavra “classificados”. Como é de se esperar, por se tratar de uma turma de faixa etária bastante nova, provavelmente não conheçam os antigos “classificados” dos jornais impressos. Posteriormente, o professor pode apresentar o poema *Classificados*, de Aguiar e pedir que os alunos realizem diversas leituras.

A partir das leituras, o professor pode levantar o seguinte questionamento: É possível existir um classificado assombrado? Ou um classificado cheio de humor? Que outras coisas poderiam ser vendidas neste viés?

Em seguida, pode-se pedir que os alunos destaquem o que mais chamou atenção no poema lido e se por acaso, eles já tiveram alguma experiência com uma casa, hotel e/ou apartamento do modo que foi mencionado no classificado do poema, relatar para os colegas da sala. O professor pode deixar claro que essa experiência não precisa ter sido necessariamente estando em um lugar assombrado, mas ao assistir um filme, um desenho, uma série, um vídeo, etc e deixar que os alunos dialoguem um pouco sempre associando ao poema lido.

O mediador pode passar para o próximo poema, sendo ele um dos poemas da obra *Classificados poéticos*, de Roseana Murray e escolher 4 alunos para que realizem a leitura oral.

Nesse momento, os alunos podem ser desafiados a realizarem a comparação com o poema que foi lido anteriormente, destacando o que encontraram de diferente neste atual poema. Como por exemplo: Qual a diferença da casa do poema anterior para esta? Que personagem encontramos no primeiro e nesse segundo? Qual o cenário externo de ambos os poemas?

Após esses questionamentos e discussão com os alunos, o professor pode encerrar com o poema da obra *Classificados e nem tanto*, de Marina Colasanti. Por se tratar de um poema pequeno o mediador pode solicitar que diversos alunos realizem a leitura oral e que cada um faça de sua maneira sem se preocupar como o outro leu.

Logo depois desse momento, direcionar a discussão para que os alunos falem um pouco sobre o poema, destacando aspectos que gostaram. Questioná-los se pelo tamanho do poema e pela informação que ele traz mesmo que seja de forma breve, a imaginação pode ser ativada quando se trata dessa casa assombrada? Aqui ainda cabe a comparação dele com os demais poemas, quais poemas se parecem? Quais são as semelhanças e diferenças existentes nos poemas lidos nesse módulo? Assim, o professor pode finalizar as discussões e partir para uma proposta de produção criativa.

Vamos apresentar três opções e fica a critério do professor escolher qual delas levar para a sua turma.

A primeira proposta de criação dos alunos, o mediador pode realizar essa atividade em vários ambientes da escola: Pátio, biblioteca, sala de leitura, até mesmo na sala de aula, desde que crie um ambiente diferente do que estão acostumados, para a turma produzir. Após a escolha do local, o professor pode colocar uma música de “suspense” em uma altura significativa que todos escutem, em seguida por pedir que: os alunos fiquem em um semicírculo ou até mesmo que encontrem um local em que cada um fique à vontade para sua produção.

Além disso, é importante deixar claro que a criação pode pegar outro caminho, não necessariamente a assombração, então, primeiramente questionar os alunos: Que

outras coisas “fantásticas” gostaria de vender? Levando em consideração que o viés de vendas pode gerar boas produções.

Sugere-se então que eles produzam uma frase com uma proposta de VENDA, deixando-os livres para usar a sua criatividade e imaginação.

Para que fique ainda mais claro, o professor pode expor a sua própria fantasia para exemplificar como seria a atividade:

- Vende-se uma vacina que traz a cura da preguiça.
- Vende-se uma floresta em que os animais falam.

A segunda proposta agora se volta para o poder da PROCURA. Sugerimos que os alunos produzam uma frase em que procuram algo para comprar. Aqui o professor também pode dar um exemplo de como eles devem fazer:

- Procura-se uma escola que ensine a escrever sem usar lápis.
- Procura-se um rio onde se possa rejuvenescer.

As duas situações de propostas anteriores, visam estimular a imaginação e a fantasia dos alunos a partir das palavras.

A terceira e última proposta o professor vai explicar para a turma que a partir dos poemas que foram lidos nesse módulo de criação (*Classificados; Classificados poéticos; classificados e nem tanto*) os alunos irão escolher um deles para realizar uma pintura, colagem e/ou desenho, com intuito de demonstrarem de fato o que chamou atenção de acordo com as leituras e discussões das poesias infantis não só desse módulo, como as dos demais que serviram de base para isso. O professor deve disponibilizar de recursos para essa produção como: folhas de ofício, lápis de pintura, cola, tesoura, tinta guache, pincel, revistas para recortar, etc.

Após concluírem, os alunos devem apresentar para os demais colegas de classe a sua produção criativa. Por fim, devem organizar um mural ou um varal de criação (poética) com as produções para que os demais alunos da escola tenham acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralização da poesia infantil não se trata apenas de uma forma de proporcionar prazer às crianças, mas, acima de tudo considerar que pode ser justamente no ato da leitura que essas crianças tenham a oportunidade de ampliar a fantasia, a imaginação e a criatividade.

É preocupante dizer que esse tipo de texto literário não interessa aos alunos, que não gostam, quando na verdade não lhe são apresentados de maneira adequada. Temos que entender que não necessariamente a criança precisa assimilar no momento da leitura, pois o “sentir” deve ser considerado algo importante também, pois é justamente com o passar do tempo que a criança vai adquirindo amadurecimento, começando a compreender o real sentido e despertando a sua curiosidade e imaginação.

Levando em consideração o LDLP que são utilizados em sala de aula pelos professores, muitas pesquisas e análises foram realizadas na comunidade acadêmica ao longo dos anos e, até a atualidade, foi observado que em sua grande parte existem problemas que podem ser considerados graves, como: superficialidade dos assuntos abordados, a falta de contextualização e, sobretudo, a falta da valorização do aluno e sua visão de mundo. Apesar de todas as críticas existentes sobre ele, sabemos que na grande maioria das vezes, o LDLP se torna o único material que os professores e alunos possuem para abordar os conteúdos em sala de aula.

Diante de toda essa situação, observamos que acaba gerando reclamações por sentir necessidade de outros materiais e é notório que mesmo com os diversos estudos que já foram realizados, alterações feitas no LDLP relativas a mudanças na estrutura e na abordagens dos conteúdos, ainda existe muita coisa a ser melhorada, sobretudo, pensando na poesia infantil e como se encontra o seu ensino atualmente, de fato se torna necessário materiais didáticos que possam favorecer o ensino, o contato da criança com o texto poético e por, fim, conseguir estabelecer uma relação com o seu cotidiano, destacar a oralização e apreciação dos poemas infantis, não só como uma obrigação escolar.

Uma realidade presente nos tempos atuais é que muitos professores não trabalham com a poesia infantil na sala de aula, alegando que os alunos não gostam desse gênero literário. Se procurarmos entender o porquê de a poesia infantil ainda ser encarada dessa maneira, podemos elencar duas possíveis probabilidades: a relação muito forte com a pedagogia e

a falta de conhecimento do texto poético. E, apesar da consciência do valor da leitura desses textos e do quanto deveriam ser introduzidos e explorados da maneira adequada no ambiente escolar, continuam sendo excluídos ou, até mesmo, utilizados de outra maneira.

Para que a criança receba bem o texto poético, torna-se necessário que o professor utilize de práticas pedagógicas para que ao ter contato com a poesia infantil, ela possa perceber as particularidades do texto e assim, o mediador tenha retornos positivos e os alunos tenham experiências de leituras significativas.

Desta forma, o uso da literatura, especificamente, da poesia infantil aliada a uma metodologia adequada como o método recepcional, tem uma contribuição significativa para o desenvolvimento dos leitores, especificamente de poesia infantil, tendo em vista que se trata de um método facilitador para que os alunos possam enxergar e, sobretudo, poder avaliar a realidade que o cerca.

Além disso, a utilização desse método nas práticas da sala de aula com intuito de aproximar o leitor da poesia infantil, também tem como objetivo aprimorar a competência leitora e formar leitores críticos e reflexivos diante de si e do mundo. Portanto, optar por esse método para aliar com o ensino da poesia infantil, é uma proposta significativa, tendo em vista que vai proporcionar leituras, debates, contextualizações e, por fim, realizar a ruptura do horizonte de expectativas.

No que se refere ao método criativo, se observarmos a importância dele quando a poesia infantil é abordada na sala de aula, podemos afirmar que é um instrumento que auxilia a criança no processo de construção de uma criação. Além disso, aliar o uso da poesia infantil ao método criativo irá ajudar na ampliação da percepção e sensibilidade do leitor, proporcionando assim, criações positivas a partir de um diálogo existente com o texto literário.

Portanto, entendemos o quanto os módulos temáticos são importantes para que o professor não fique apenas engessado ao LDLP e sem acesso a outro material. Nele, encontramos sugestões que ainda assim, podem ser adaptáveis de acordo com a realidade vivenciada pelo professor na sala de aula, proporcionando, um direcionamento e fazendo com que ele possa ir atualizando seu material de acordo com sua necessidade naquele determinado momento.

Embora não tenha sido possível experimentar as sugestões propostas aqui no contexto escolar, esperamos que esta pesquisa desperte para o melhor conhecimento da poesia de André Ricardo Aguiar, bem como contribua para uma abordagem mais lúdica do poema na sala de aula, e, especificamente nos anos finais do ensino fundamental II.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. R. **Chá de sumiço e outros poemas assombrados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p.
- AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L. Uma história a ser contada. In: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L. **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- ALVES, A. M. **O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental nas últimas três décadas**. Dissertação (Pós-Graduação). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande, 2012.
- AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: AGUIAR, V. T. de.; ZILBERMAN, R. et al. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993, 164 p.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARRETO, A. **Lua no varal**. Belo Horizonte: Miguilim, 1987.
- BILAC, O. **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1929.
Disponível:
<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documents/oesias_infantis_de_olavo_bilac-1.htm> Acesso em 19 de Maio de 2021.
- BORDINI, M. G. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986. (Série: Princípios).
- _____. **Por um conceito de poesia infantil**. Letras de Hoje. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nº 43. Março de 1981. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18196/11630>> Acesso em: 20 de Abr. de 2021.
- _____. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 53-68.
- _____. Política, criança e poesia infantil. In: PAULINO, G. et al. **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997. 152 p
- CAPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

- CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COELHO, N. N.. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.
- COLASANTI, M. **Classificados e nem tanto**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- D'ALVAREZ, M. **No mundo da lua**. Fortaleza: UFC, 1996
- DIAS, A. C. **Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido** (s. Cerrados. Universidade de Brasília. Vol. 17. Nº 42. 2016. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1776/445>> Acesso em: 10 de Maio de 2021.
- FERRAZ, E. **Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- GALVÃO, M.C.B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf> Acesso em: 08 dez. 2021.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2021.
- GOMES, L. **Lua luar**. Recife: Edições Bagaço, 1997.
- HELD, J. Fantástico, linguagem e poesia. In: HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura**. São Paulo: Summus, 1980.
- JAUSS, H. R. Et ali. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Trad. E sel. De Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LINDEN, S.V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LONGOBARDI, N. **Mitos e lendas do Brasil, em cordel**. – São Paulo: Paulus, 2009.
- MACHADO, M. C. **Pluft, o fantasma**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- MACHADO, M. Z. V.. **Proposta Pedagógica: Poesia e Escola**. Salto para o futuro: Ministério da Educação. Boletim 20, 2007.
- MAGALHÃES, L. C. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil. Autoritarismo e Emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.y

MURRAY, R. **Classificados poéticos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1984.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAES, J. P. **Poesia para crianças**. São Paulo: Editora Giordano, 1996.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, 2004, p. 47-62. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em: 02 de Mai. de 2021

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Trad. Olga Savary. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, E. S. F. **Literatura Infantil Contemporânea: Um estudo da obra chá de sumiço e outros poemas assombrados, de André Ricardo Aguiar**. Monografia (Graduação). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

PINHEIRO, H. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Livro didático de português: múltiplos olhares** (livro eletrônico). Campina Grande: EDUFCEG, 2020. 240 p. Disponível em: <https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html> Acesso em: 20 de Abr. de 2021.

_____. Ensino de literatura: uma proposta comparativa. In: SIBALDO, M. A. **O texto literário na educação infantil: teoria e prática**. – Recife: Pipa Comunicação, 2014.

_____. **Poesia na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018, 152 p.

_____. Poesia, Oralidade e Ensino. In: DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. P. **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil** – Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

_____. **O preço do jumento: poesia em contexto de ensino**. Campina Grande: EDUFCEG, 2020. Disponível em: <https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/99/o-preco-do-jumento-poesia-em-contexto-de-ensino.html> Acesso em: 12 de Maio de 2021.

PONDÉ, G. M. F. Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico In: SALOMÃO, S. (org.) **Poesia para crianças: a mágica da eterna infância**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. 168 p.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RIBEIRO, M. **A relação entre o texto e a imagem**. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil: com a palavra o ilustrador. São Paulo, DCL, 2008.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSENBLATT, L. M. **La literatura como exploración:** espacios para la lectura. Trad. Victoria Schussheim. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SILVA, V. M. T. Poesia para crianças. In: RÖSING, T. M. K; BURLAMAQUE, F. V. et al. **De casa e de fora, de antes e de agora.** Estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. 295 p.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil.** Trad.: T. Belink. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

TREVISAN, A. **A criança e a poesia.** Porto Alegre, Correio do Povo, Caderno de Sábado, n. 645, ano XII, 3 jan. 1981. p. 16.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 2004.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral.** Trad. Jerusa P. Ferreira. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ANEXOS

ANEXO I

MÓDULO I – LUA

- *A lua*, de Sérgio Caparelli (2003)

A lua cheia vagueia
De barco sobre o Guaíba.

Em silêncio, preocupada,
Debruça-se na amurada

Buscando sinais antigos
De outras luas nas águas.

- *Giralua*, de Sérgio Caparelli (2003)

gira lua
meia-noite
passa lua
meio-dia
lua louca
pela rua
meia lua
rua lua
passa rua
passam dias
meio lua
meia lua
Passa noite
Ao meio dia

- *Lua luar*, de Lenice Gomes (1997)

Luana

Lia a palavra lua
no olhar de Edmar;
na magia que havia,

tecia um mar de luar.

Viu:

lua nova
lua cheia
lua minguante
lua crescente.

Perguntou:

“Lua luar,
quantos peixes tem no mar?”

Polvo, ostra, siri,
Cavalo-marinho
estrela-do-mar...

Lia e relia
sonhos de Edmar
nas noites de luar.

- *No mundo da lua*, de Martins d’Alvarez (1996)

Lá vai a lua ...
Lá vai ! ...
Boiando no céu,
boiando ...
Como um limão que flutua.
E eu fico de cá pensando :
- Que haverá dentro da lua ?

Mas a lua nem me escuta...
Fura uma nuvem...
se esconde,
surge e se põe a me olhar .
Será que de “esconde-esconde”
ela está me convidando
para brincar ?

E a lua
continua ...
Lá vai andando,
lá vai !
E eu fico aqui matutando :
- Ninguém a está segurando ...
Por que é que a lua não cai ?

ANEXO II**MÓDULO II – FANTASMA**

- *Meia-noite*, de Olavo Bilac (1929)

O filho:

Ó Mamãe! quando adormecem
Todos, num sono profundo,
Há mesmo almas do outro mundo,
Que aos meninos aparecem?

A mãe:

Não creias nisso! É tolice!
Fantasmas são invenções
Para dar medo aos poltrões:
Não houve ninguém que os visse.

Não há gigantes nem fadas,
Nem gênios perseguidores,
Nem monstros aterradores,
Nem princesas encantadas!

As almas dos que morreram
Não voltam à terra mais!
Pois vão descansar em paz
Do que na terra sofreram.

Dorme com tranquilidade!
— Nada receia, meu filho,
Quem não se afasta do trilho
Da Justiça e da Bondade.

ANEXO III**MÓDULO III – LOBISOMEM**

Seu lobo, de Sérgio Capparelli (2003)

Seu Lobo, por que esses olhos tão grandes?
Pra te ver melhor, 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!