



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**A RECEPÇÃO DE POEMAS DE SÉRGIO CAPPARELLI EM SALA DE AULA:  
UMA VIVÊNCIA COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Juliane da Silva Messias Santos

Campina Grande – PB

2019

JULIANE DA SILVA MESSIAS SANTOS

**A RECEPÇÃO DE POEMAS DE SÉRGIO CAPPARELLI EM SALA DE AULA:  
UMA VIVÊNCIA COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, linha de pesquisa em Literatura e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação do professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

Campina Grande – PB

2019

S237r

Santos, Juliane da Silva Messias.

A recepção de poemas de Sérgio Copparelli em sala de aula : uma vivência com alunos do 4º ano do ensino fundamental / Juliane da Silva Messias Santos. - Campina Grande, 2019.

116 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

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

Referências.

1. Intervenção em Sala de Aula. 2. Poemas. 3. Leitura Lúdica. 4. Vivência Literária. I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

CDU 82-15(043)

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELO BIBLIOTECARIO GUSTAVO DINIZ DO NASCIMENTO CRB-15/515

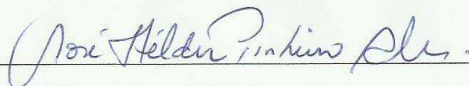
Juliane da Silva Messias Santos

**A RECEPÇÃO DE POEMAS DE SÉRGIO CAPPARELLI EM SALA DE AULA:  
UMA VIVÊNCIA COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, linha de pesquisa em Literatura e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Aprovada em 29 de Julho de 2019.

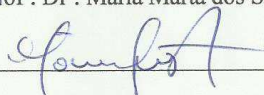
Banca Examinadora:



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



Examinador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – UFCG



Examinador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Suely da Costa - UEPB

Campina Grande- PB

2019

## AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, que me deu o imenso prazer da vida, de poder desfrutar das alegrias dessa terra enquanto vida eu tiver.

À minha amada mãe (Dalva) e ao meu pai Valdevino (*in Memoriam*), por me ensinarem o valor de uma família, por me acolherem com tanto amor e dedicação, por acreditarem nas minhas escolhas e me ajudarem a conquistá-las. Muito obrigada pelos ensinamentos que hoje os levo comigo. Amo vocês, as pessoas mais especiais que eu podia conhecer.

Aos meus irmãos por estarem sempre ao meu lado. Obrigada por compartilharem momentos maravilhosos e por serem os meus amigos e cuidadores.

Ao meu esposo (Thiago), por seu amor que me encanta todos os dias, por compartilhar momentos de muita alegria, companheirismo e dedicação! Por acreditar em mim mais do que eu mesma e incentivar-me a buscar o melhor para minha vida. Por ser esse homem maravilhoso que Deus me presenteou! Te Amo, Amor!

Às minhas amigas (Lulus), que amo como irmãs! Obrigada meninas por se fazerem tão presentes em minha vida, pelos “papos lulus”, pelos conselhos, pelos ensinamentos, por partilhar cada momento da nossa vida acadêmica. Muito obrigada, Jéh (Jéssica), Dany (Danielly), Jardi (Jardiene), Dany (Danielly Reis), Nnessa (Vannessa),

Aos demais amigos, quase irmãs que a vida me presenteou, Aline, Micaelly, Raquel, Kalina e Patrícia e Anderson que, por muitas vezes, tornaram o processo acadêmico mais leve. Entendedores, entenderão!

Aos meus queridos amigos conquistados durante o mestrado, Rodrigo Nunes e Leidiane Faustino, que desde então foram incentivos, pois acreditaram que chegaríamos com sucesso ao fim de nossa jornada acadêmica. Por me proporcionarem muitos momentos de alegrias e sorrisos! Por demonstrarem tanto carinho e cumplicidade em diversas ocasiões de nossas vidas!

Ao querido professor, orientador e amigo Hélder Pinheiro, sem seus ensinamentos, paciência e dedicação, não alcançaria este trabalho de pesquisa. Muito obrigada professor, por cada dia dedicado à poesia, pois sem o seu entusiasmo e amor não enxergaria a grandeza desse saber.

Aos professores da pós-LE, programa no qual este trabalho está vinculado, de modo especial aos professores que ministraram as disciplinas, pelo exemplo de professores e pesquisadores e pelas contribuições para esta pesquisa.

A CAPES, pela concessão da bolsa.

A todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada! Amo todos vocês e sem vocês, eu não chegaria até aqui!

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação da recepção de poemas de Sérgio Capparelli, no âmbito da sala de aula, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir da vivência com a leitura literária, lançando mão de uma perspectiva metodológica que privilegia a interação texto x leitor. Desta forma, temos como objetivo geral: Estudar a recepção de poemas infantis de Sérgio Capparelli, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. E como objetivos específicos: 1. Realizar a leitura de poemas infantis; 2. Refletir acerca da criação de jogos dramáticos, a partir da leitura literária; 3. Verificar as formas de interação dos leitores com os poemas. Fundamentamo-nos em Abramovich (2004), Bordini (1986), Espeiorin e Ramos (2018) para refletirmos que é através da leitura que a experiência literária apresenta-se em cada indivíduo, possibilitando ao aluno - leitor a fantasia, a sensibilidade e o prazer da leitura. Conforme Pinheiro (2007), Cademartori (1986) e Silva (2014), quanto mais cedo acontecer a aproximação entre leitor e poesia, maiores as chances de despertar o prazer e a criatividade. Baseamo-nos na teoria de Jauss (1979), por esta valorizar o leitor como parte imprescindível no processo de leitura, destacando a dimensão estética da recepção. Nosso trabalho se caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. A pesquisa realizou-se com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Padre Antonino, localizada na cidade de Campina Grande – PB. Inicialmente, observamos a turma por algumas semanas, para nos aproximarmos e criarmos o mínimo de elo, em seguida, realizamos a intervenção propriamente dita, trabalhamos com uma antologia de poemas de Capparelli, selecionada segundo características como: musicalidade, rimas, ritmo, presença de animais que ajudaram a despertar a participação dos alunos. A metodologia de pesquisa consistiu em: 1- Leitura oral dos poemas; 2- Leitura compartilhada dos poemas; 3- Vivências lúdicas com os poemas a partir de ilustrações, desenhos, imitações e jogos dramáticos. Os resultados de pesquisa revelaram que os alunos se envolveram com a leitura dos poemas e que a interação, a partir da metodologia proposta, mostrou-se favorável para a percepção dos elementos que permeiam a poesia, além de ter possibilitado vivências lúdicas e prazerosas com o poema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção; Poemas; Leitura lúdica; Vivência literária.

## ABSTRACT

Esta pesquisa apresenta uma investigação da recepção de poemas de Sérgio Capparelli, no âmbito da sala de aula, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir da vivência com a leitura literária, lançando mão de uma perspectiva metodológica que privilegia a interação texto x leitor. Desta forma, temos como objetivo geral: Estudar a recepção de poemas infantis de Sérgio Capparelli, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. E como objetivos específicos: 1. Realizar a leitura de poemas infantis; 2. Refletir acerca da criação de jogos dramáticos, a partir da leitura literária; 3. Verificar as formas de interação dos leitores com os poemas. Fundamentamo-nos em Abramovich (2004), Bordini (1986), Espeiorin e Ramos (2018) para refletirmos que é através da leitura que a experiência literária apresenta-se em cada indivíduo, possibilitando ao aluno - leitor a fantasia, a sensibilidade e o prazer da leitura. Conforme Pinheiro (2007), Cademartori (1986) e Silva (2014), quanto mais cedo acontecer a aproximação entre leitor e poesia, maiores as chances de despertar o prazer e a criatividade. Baseamo-nos na teoria de Jauss (1979), por esta valorizar o leitor como parte imprescindível no processo de leitura, destacando a dimensão estética da recepção. Nosso trabalho se caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. A pesquisa realizou-se com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Padre Antonino, localizada na cidade de Campina Grande – PB. Inicialmente, observamos a turma por algumas semanas, para nos aproximarmos e criarmos o mínimo de elo, em seguida, realizamos a intervenção propriamente dita, trabalhamos com uma antologia de poemas de Capparelli, selecionada segundo características como: musicalidade, rimas, ritmo, presença de animais que ajudaram a despertar a participação dos alunos. A metodologia de pesquisa consistiu em: 1- Leitura oral dos poemas; 2- Leitura compartilhada dos poemas; 3- Vivências lúdicas com os poemas a partir de ilustrações, desenhos, imitações e jogos dramáticos. Os resultados de pesquisa revelaram que os alunos se envolveram com a leitura dos poemas e que a interação, a partir da metodologia proposta, mostrou-se favorável para a percepção dos elementos que permeiam a poesia, além de ter possibilitado vivências lúdicas e prazerosas com o poema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção; Poemas; Leitura lúdica; Vivência literária.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Exemplificação do trabalho com o LD.....	29
Figura 02: Lugar da poesia no LD .....	30
Figura 03: Relação com o universo infantil .....	39
Figura 04: A brincadeira dos animais .....	41
Figura 05: Poema visual .....	42
Figura 06: Recriar e inventar .....	46
Figura 07: Confissão de um menino.....	48
Figura 08: Memória de um conto.....	49
Figura 09: A sensibilidade poética.....	51
Figura 10: O poético jogo sonoro.....	52
Figura 11: O medo comum à infância.....	55
Figura 12: Espaço da biblioteca.....	63
Figura 13: Arrumação dos livros.....	64
Figura 14: Organização do ambiente.....	65
Figura 15: Disposição dos livros.....	65
Figura 16: O pragmatismo na literatura do LD.....	69
Figura 17: Dramatizando o poema.....	85
Figura 18: Imaginar e criar.....	89
Figura 19: O poema ganha movimento.....	92
Figura 20: Recriação do poema.....	93
Figura 21: A poesia encontrou afeto no 4º ano.....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Objetivos para aprendizagem no Ensino Infantil.....	23
Quadro 02: Lugar da poesia no LD .....	29

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Identificação com a leitura.....	72
Gráfico 02: Identificação com o gênero literário .....	72

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – POESIA INFANTIL .....</b>	<b>12</b>
1.1 O surgimento da Literatura Infantil atrelado ao conceito de infância.....	12
1.2 Poesia Infantil: algumas concepções .....	17
1.3 Sobre a abordagem de Poesia Infantil .....	21
1.3.1 A Poesia Infantil no contexto escolar .....	26
1.3.2 Interação leitor x texto.....	31
<b>CAPÍTULO II – DÉCADAS DE ENCANTO - A POESIA INFANTIL DE CAPPARELLI .....</b>	<b>37</b>
2.1 Percurso poético de Sérgio Capparelli .....	37
2.1.1 Do “boi da cara preta” aos “tigres no quintal” .....	38
2.1.2 Da “Conquista da liberdade” a “Árvore que dava sorvete” .....	44
2.1.3 De “Um elefante no nariz” à “Poesia de bicicleta” .....	47
2.1.4 Publicações recentes.....	54
<b>CAPÍTULO III – RECEPÇÃO DO 4º ANO À LEITURA DE POEMAS .....</b>	<b>61</b>
3.1 A metodologia para abordagem literária .....	61
3.2 Há poesia na escola? .....	62
3.2.1 Estabelecendo “laços” de intimidade .....	66
3.2.2 Sondagem de leitura literária .....	71
3.2.3 A poesia encontrou afeto nas vozes do 4º ano.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>
APÊNDICE A .....	107
APÊNDICE B .....	108
APÊNDICE C .....	109
APÊNDICE D .....	112

## INTRODUÇÃO

Os caminhos para a leitura literária e para a abordagem de poesia em sala de aula já foram discutidos e repensados por estudiosos como Bordini (1986), Cademartori (2012), e Pinheiro (2018), na tentativa de redefinir os cenários que se apresentam concernentes ao trabalho com a literatura e, mais especificamente, com a poesia. Com base nas contribuições teóricas desses estudiosos, diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na Pós-Graduação e revelaram o pouco interesse dos alunos pela leitura de poemas. Esse dado tem se tornado um desafio para quem compreende que vivenciar a poesia ainda nos primeiros anos é indispensável à formação de cidadãos leitores.

Reconhecemos que a leitura de poemas proporciona à criança, desde os primeiros anos, a percepção de aspectos que poderão favorecer uma educação literária visando a sensibilidade. Para tanto é de fundamental importância a reflexão acerca do que tem sido proposto para o trabalho com a poesia e a busca por aplicar, na nossa prática de ensino, uma metodologia de abordagem que favoreça a interação do aluno com o texto.

Além disso, partimos do pressuposto de que há possibilidades de abordagens para o ensino de poesia diferente dos propostos pelos livros didáticos. Dessa forma nossa motivação surgiu a partir da observação da abordagem inadequada da poesia na sala de aula e nos livros didáticos. Percebemos a necessidade de ler poemas que proporcionem vivências significativas ao leitor, além de experimentar uma metodologia que contribua para a formação de leitores.

A escolha desta pesquisa representou uma continuidade do trabalho de conclusão<sup>1</sup> da Graduação em Letras. Havíamos estudado alguns poemas da antologia *111 poemas para crianças* de Sérgio Capparelli, mas permaneceu o desejo de vivenciá-los na sala de aula junto ao público infantil. Dessa maneira escolhemos trabalhar com a poesia infantil do referido autor, uma vez que seus poemas apresentam diversos elementos que correspondem ao universo da criança. Os versos compostos pelo autor favorecem a aproximação lúdica e a percepção de ritmos, musicalidades, fantasias, jogos com palavras, imagens.

O objetivo geral desta pesquisa foi, portanto, analisar a recepção de poemas infantis de Sérgio Capparelli, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. E como objetivos específicos: 1. Realizar a leitura de poemas infantis; 2. Refletir acerca da criação de jogos dramáticos, a partir da leitura literária; 3. Verificar as formas de interação dos leitores com os poemas. Para tanto, selecionamos 5 poemas: a saber: *A árvore que dava sorvete, batatinha*

---

<sup>1</sup> A presença dos animais e do humor na obra *111 poemas para crianças* de Sérgio Capparelli. (MESSIAS, 2014)

*aprende a latir, o buraco do tatu, A menininha e Vovô sapo*, de livros variados do autor, para compor nosso planejamento de aula, de modo que facilitasse a vivência do aluno com o texto literário.

No primeiro capítulo da dissertação delimitamos escolhas conceituais, as quais sinalizaram nossa análise e intervenção. Inicialmente, apresentamos a concepção de poesia infantil marcada pela sonoridade, pelo ritmo e pela ludicidade. Também refletimos nesta seção, como o ensino de poesia infantil deve ser abordado em sala de aula. Apresentamos e discutimos trechos do documento que rege o ensino – BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – no tocante à leitura literária para verificarmos as orientações que serviram de auxílio para a intervenção.

No segundo capítulo discorremos acerca da produção poética infantil de Sérgio Capparelli, destacando todas as suas obras infantis, desde a década de 1980 até o ano atual. Fizemos esse percurso bibliográfico dos livros de Capparelli atentos às características que os poemas de cada década possuíam, com a finalidade de demonstrar porque eram adequados à leitura em sala de aula. Percebemos, durante a análise de cada período que o autor compõe seus poemas de variadas formas, ora empregando uma forma fixa de versos, ora compondo versos livres, todavia sempre trazendo inovações à sua produção, na qual a criança ganha lugar de destaque, visto que muitas preferências infantis, como brincadeiras com as palavras, adivinhações, fantasias, imagens, a presença dos animais são verificados nos livros do autor.

No terceiro capítulo descrevemos a apresentação da experiência de leitura, antecedida de uma breve caracterização da pesquisa, no que se refere a: realidade na qual os sujeitos estavam inseridos, à sondagem realizada com os sujeitos, a metodologia utilizada antes e durante a realização da experiência de leitura. Em meio às descrições e análises dos encontros, tecemos nossas reflexões acerca dos elementos observados através dos diálogos transcritos em interações nas aulas, bem como nos diários de leitura.

Posteriormente, apresentamos os resultados em que fugimos dos modelos pragmáticos de leitura de poemas, lançando mão de estratégias de abordagem que facilitassem a interação do aluno com o texto literário e a experiência lúdica de leitura. Por fim, apresentamos as referências, anexos e apêndices que tiveram a finalidade de integrar nossa pesquisa.

## CAPÍTULO I – POESIA INFANTIL

Neste primeiro capítulo apresentamos de forma sucinta, como o surgimento da Literatura Infantil esteve vinculado ao próprio surgimento do conceito de infância. Em seguida, discorreremos também sobre o surgimento da poesia infantil no Brasil (meados do séc. XIX), caracterizada inicialmente por um viés moralista, de incursão de valores acerca do comportamento das crianças. Posterior a esse momento, já no século XX, a poesia passa a ser pensada sobre outra perspectiva que acolhe as demandas do universo infantil, quais sejam, a imaginação, o ilogismo, a brincadeira com o aspecto sonoro e visual, dentre outros aspectos que promovem o desenvolvimento da criatividade, o despertar da sensibilidade e o interesse pela leitura poética.

Para que esses objetivos fossem alcançados se fez necessário refletir acerca do ensino da poesia no contexto escolar, visto que é um dos lugares onde mais a poesia pode ser propagada. Dessa forma, observamos o que sinaliza o documento da BNCC<sup>2</sup> que sistematiza o ensino de literatura para o Ensino Infantil e Fundamental. Também apontamos pesquisas<sup>3</sup> da POSLE<sup>4</sup> da UFCG que revelaram a poesia como gênero desprivilegiado em detrimento a outros gêneros literários. E a metodologia de abordagem de poesia no livro didático do 4º ano do E.F. da Escola Municipal Padre Antonino onde os resultados da pesquisa foram obtidos.

### 1.1 A LITERATURA INFANTIL ATRELADA AO CONCEITO DE INFÂNCIA

A Literatura infantil (L.I.) brasileira percorreu um longo caminho<sup>5</sup> de desenvolvimento e reconhecimento que ocorreu em meados do século XIX. Segundo Asbahr (2001, p. 19), “Desde que nasce, a Literatura Infantil, sendo objeto de educação e entretenimento, tem como característica [ser] didática e moralizadora, prestando-se à transmissão de mensagens ideológicas de acordo com uma concepção adulta de mundo”. Inicialmente sobrevieram mudanças no conceito de infância e paralelamente a isso, o conceito de L.I. se consolidou, com a finalidade de direcionar uma literatura de fato para a criança, voltada para seu universo.

Antes mesmo de falarmos sobre L.I. é preciso entender que a infância, tal qual a concebemos hoje, é um conceito que foi sendo modificado ao longo do tempo e que, diferente

---

<sup>2</sup> Base Nacional Comum Curricular, 2017.

<sup>3</sup> Referimo-nos as recentes pesquisas realizadas por Medeiros (2014), Santos (2014), Melo (2014) e Bueno (2015).

<sup>4</sup> Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

<sup>5</sup> Para saber mais sobre o percurso da Literatura Infantil ver: Trabalho de Conclusão de Curso de (MESSIAS, 2014).

de hoje, nem sempre o infantil foi representado da forma como o concebemos atualmente. O historiador Philippe Ariès (1981) aponta que o conceito de infância nem sempre existiu e que veio a ser gestada a partir de mudanças históricas, sobretudo, a partir da revolução industrial, ascensão da burguesia e estabelecimento de uma classe de trabalhadores que emerge do campo para as fábricas na cidade, estes fatos, portanto, culminou no estabelecimento da família moderna e nuclear. As crianças eram tratadas como adultos, por conseguinte, participavam de toda a vida social praticamente sem distinção, nem cuidados diferenciados que uma criança demanda, como afeto, zelo, higiene, vestimentas e ambientes apropriados. Zilberman (1985), por sua vez, afirma que:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p.13)

Nesse sentido, há que se compreender que o surgimento de uma Literatura eminentemente infantil esteve ligado ao próprio desenvolvimento do conceito de infância e às mudanças sociais que permitiram a emergência de um novo olhar para a criança que agora passa a ser representada como necessitada de cuidados e possuidora de um universo particular. De acordo com Amarilha (2002, p. 128):

Do ponto de vista da história da sociedade, **a infância** surge como categoria, a partir do século XVIII (em torno de 1750). Até então, não se encontra um corpus de conhecimentos, nem tampouco um conceito formulado para esse período de desenvolvimento humano entre as várias ciências. (AMARILHA, 2002, p. 128, grifo nosso)

Bordini (1986) descreve a evolução do processo histórico na qual a criança, antes vista como um adulto, passa a ser investida de outros olhares e expectativas que reordenaram a posição social da criança. Para a autora:

[...] no século XVIII, instalou-se um tipo de coexistência em que a criança já não é mais apenas outro homem, só que em miniatura – de início é um animalzinho selvagem a ser domado (nos séculos XVII e XVIII) e depois uma promessa frágil a ser moldada na escola em direção ao ideais sociais prevalentes [...]. Desde então, investe-se na criança como patrimônio da futura civilização humanista perfeita, enquanto continuam a ser praticados

em lares e instituições desequilibrados abusos incompatíveis com esse conceito do dever-ser humano. (BORDINI, 1986, p. 6)

A criança adquire um espaço demarcado, agora compatível com os cuidados próprios à idade, recebendo uma educação que a preparasse para enfrentar a vida adulta, e adiante fosse capaz de trazer um retorno satisfatório para o seio familiar com o que conseguiria conquistar. À medida que ocorrem as mudanças no conceito de infância, entendemos como a L. I. foi conquistando seu espaço na sociedade, adquirindo uma forma de conteúdo mais específico para o mundo infantil, inicialmente moralizador pois o intuito era educar por meio da literatura.

Ainda segundo Bordini (1981), a L.I. nascente vai caracterizar-se pelo viés da adaptação, imbecilização e vocação pedagógica, que parte de uma concepção limitante da criança, oferecendo-lhes fórmulas verbais que subestimam a sua capacidade de compreensão, desestimulando a reflexão e a crítica. Dessa forma, “Assume-se que a criança não entende palavras novas e limita-se o vocabulário empregado à moeda miúda da comunicação diária.” (BORDINI, 1986, p. 7).

No âmbito da Literatura Infantil, temos o caso da poesia que surge no Brasil e tem como um dos principais precursores o poeta Olavo Bilac, com a obra *Poesias Infantis* (1904), período no qual o viés pedagogizante predomina. Segundo Coelho (1991, p. 202), “Olavo Bilac constrói sua poesia sobre uma visão-de-vida essencialmente negativa. O que a torna, hoje, em sua maioria, inadequada aos pequenos”. Na visão de Bilac, o universo infantil era algo que precisava ser moldado a partir da imposição de comportamentos, na persistência de educar por meio da poesia, utilizando dos versos como condução para a transmissão de ensinamentos morais e conteúdos disciplinares.

Percebe-se, portanto, uma função pragmática na qual a poesia é usada para alcançar uma finalidade qualquer, e não como um fim em si mesma, com objetivo de vivenciá-la por meio da leitura. Bordini (1981, p. 7) referindo-se a metodologias pragmáticas, destaca que “A tendência mais comum é o estabelecimento de tipologias dentro desse gênero poético, visando não a fins estéticos e, sim, a propostas pedagógicas como a adequação dos textos a faixas etárias e o seu uso para o desenvolvimento das capacidades expressivas do aluno.”

Posteriormente, na metade do século XX, ocorre um período de desenvolvimento para a Poesia Infantil brasileira, tanto em número de autores, quanto na sistematização das publicações infantis, inicialmente com Henriqueta Lisboa, autora da obra *O menino poeta* (1943), a qual privilegia o lirismo, a metáfora e o ritmo breve, distanciando a obra da

característica pedagógica até então vigente. Souza (2000, p. 66) analisando a obra da poetisa mineira afirma:

[...] na obra *O menino poeta*, Henriqueta instaura um jeito novo de ver a criança e, conseqüentemente, de fazer poesia infantil. Em seu livro, a poeta não concebe a criança como um indivíduo esvaziado de conhecimento, precisando aprender com o adulto, mas como uma pessoa que tem um saber diferente, uma outra forma de enxergar o mundo, talvez mais humana, certamente mais feliz (SOUZA, 2000, p. 66)

Essa nova perspectiva de se fazer poesia infantil vai se consolidando como paradigma estético influenciando diversos autores modernistas como, por exemplo: Cecília Meireles<sup>6</sup> (1901-1964) e Vinícius de Moraes (1913-1980). Cecília é reconhecida como uma das primeiras vozes femininas da poesia brasileira, consagrando-se como marco nessa área. Devido a sua relação com o magistério e por ter sido atenta aos problemas educacionais, Cecília Meireles começa a escrever especialmente para o público infantil, lançando inicialmente, em 1964, a obra *Ou isto ou aquilo*. Acerca dessa composição Marquezi (2018, p. 120) entende que se buscou “fugir do ‘utilitarismo’ e fazer uma poesia voltada para o efeito lúdico e estético da linguagem”. Nessa perspectiva, Arroyo (2011) reflete sobre o caráter da obra *Ou isto ou aquilo*, afirmando ser um “livro de excepcionais virtudes literárias para sensibilidade infantil, Cecília Meireles deixou-nos uma verdadeira obra-prima da poesia moderna para crianças.” (ARROYO, 2011, p. 317).

É com Cecília Meireles que a construção de poemas passa a ser permeada com as categorias lúdicas e fantásticas intrínsecas ao universo das crianças. A poetisa explora a ludicidade na poesia infantil, por meio do elemento da musicalidade que passa a existir como um traço notório de sua poesia, proporcionando encantamento ao leitor mirim. Observemos o seguinte poema “A bailarina”:

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá

---

<sup>6</sup>Primeiro livro escrito por Cecília Meireles *Criança meu amor* (1924), lançando doses precisas de fantasia e humor aos seus versos.



Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina

Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.

(MEIRELES, 2014)

O eu-lírico busca inserir uma temática que favoreça a experiência lúdica - a dança. Cecília descreve o movimento de uma menininha que tem o anseio de ser bailarina, e por isso, dança livremente como observados nos versos: “ficar na ponta do pé/ inclina o corpo para cá e para lá”. No momento da leitura, a imagem de uma menina dançando os passos de um balé se forma na imaginação do leitor e os movimentos dessa dança vão se tornando mais visíveis ao decorrer da leitura dos versos construídos no poema. O lúdico pode ser motivado a partir da imitação dos movimentos envolvidos no passo da bailarina, dando lugar à criança para recriar ou reinventar, ou até ilustrar a leitura. Ao fazer a leitura oral do poema acima, soa aos ouvidos a musicalidade contida nas rimas de todos os versos emparelhados.

Percebe-se ainda que a poesia infantil avançou na conquista de novas questões, pois não são apreciadas apenas a forma utilizada e o conteúdo abordado, mas também temáticas que envolvem o universo da criança, como por exemplo a brincadeira com a bola, expressa no poema “Jogo de bola”, de Cecília Meireles. Temáticas como essa permitem a brincadeira com os sons, com as imagens ou com as palavras; faz uso de recursos típicos do desenvolvimento da fase infantil, como a repetição, o questionamento, a charada, entre outros, o que decisivamente ocasionou um salto para esse aspecto da produção literária infantil. Para Coelho (2000, p. 27), “A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Para evidenciar esse novo olhar lançado à poesia, buscamos o poema “batatinha aprende a latir”, de Sérgio Capparelli:

O cachorro Batatinha  
 Quer aprender a latir  
 Abre a boca, fecha os olhos:  
 I, I, i, i, i, i, i, i, i, i, i. i. i. i.

O cachorro Batatinha  
 Até pensa que latiu.  
 Abre a boca, fecha os olhos:  
 Iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu.

O cachorro Batatinha  
 Quer latir, acha que errou.  
 Abre a boca, fecha os olhos,  
 Ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou.

O cachorro Batatinha  
 Vai latir mesmo ou não vai?

Abre a boca, fecha os olhos:  
 Ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai.

O cachorro Batatinha  
 Late tanto que nem sei...  
 Abre a boca, fecha os olhos:  
 Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei.

O cachorro Batatinha  
 Até pensa que aprendeu.  
 Abre a boca, fecha os olhos:  
 Eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu.

Batatinha vai dormir,  
 Sonha que late, afinal.  
 Abre a boca, fecha os olhos:  
 Miau, miau, miau, miau.

(CAPPARELLI, 2003)

Inicialmente, observamos um poema composto por sete estrofes de quatro versos, cuja temática refere-se a um cachorro (batatinha) que tenta aprender a latir. Para isso, o autor emprega figuras de linguagem – onomatopeias, ao final de todas as estrofes para reproduzir sons de um cachorro que está aprendendo a latir. A onomatopeia, além de simular os sons de animais e objetos, também retoma a própria atitude infantil em imitar aquilo que a cerca, a fim de brincar com os sons. A repetição de dois versos em cada estrofe apresenta-se como um refrão. As rimas se apresentam no 2º e 4º versos de todas as estrofes. A repetição se aproxima do público infantil, visto que faz parte do aprendizado infantil reproduzir as palavras ou os sons representados pelo aspecto sonoro das palavras.

Em meio à produção de autores como Cecília Meireles, Sidônio Muralha, José Paulo Paes, Sérgio Capparelli, dentre outros, a poesia passou a ser composta sob um viés que prioriza elementos que auxiliam a criança na sua caminhada de leitor (a), na formação de senso crítico, no estímulo à sensibilidade e prazer da leitura. Nesse sentido, algumas questões podem ser percebidas, a fim de melhor compreender tanto o universo da criança, como a própria função da poesia. Primeiro, como conceituar a poesia infantil? Segundo, de que maneira esse gênero pode dialogar com o universo infantil? E por fim, é possível afirmar que existe uma função da poesia infantil?

## 1.2 POESIA INFANTIL: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Existe uma grande dificuldade em conceituar a poesia, afirmando o que ela é em si, ou reduzindo-a a uma definição simplória. Dessa forma, alguns teóricos esboçam definições que

apontam para complexidade desse gênero literário, destacando algumas características que lhe são peculiares. Jakobson (1978, p. 168), por exemplo, destaca a dificuldade em estabelecer fronteiras entre o texto poético e não poético, segundo ele “Mesmo que chegássemos a determinar quais são os procedimentos poéticos típicos dos poetas de uma certa época, não teríamos ainda descoberto as fronteiras da poesia [...]”. Ou seja, nada se encontra fora do domínio da poesia, visto que tudo é perceptível e passivo de um olhar poético. Hegel (1993, p. 537), por sua vez, afirma, ainda no século XIX, que a poesia “Exprime a representação espontânea do verdadeiro, um saber que não separa ainda o geral das suas viventes manifestações particulares, a lei das suas aplicações, o fim do meio, pois não concebe nenhum destes termos em relação com o outro.” Por outro lado, o filósofo já percebe a mobilidade do gênero ao afirmar que:

A natureza da poesia varia também com as épocas. Efetivamente cada época tem a sua poesia própria que não pode ser substituída por outra. [...] e é assim que cada época tem a sua sensibilidade mais ou menos delicada, mais ou menos elevada, mais ou menos livre, enfim um seu modo particular de conceber o universo que encontra na poesia a sua expressão mais clara e mais completa, a medida em que a palavra é capaz de exprimir tudo que se passa no espírito humano. (HEGEL, 1993, p. 539)

A poesia infantil se articula a ideia geral de arte, no esmero com o uso das palavras proporcionando o despertar da sensibilidade, por sua vez carrega elementos peculiares, que se aproximam mais do universo infantil. De acordo com Bordini (1986), alguns elementos permeiam a poesia infantil, como a musicalidade, por meio de aliterações, assonâncias, anáforas, rimas, estribilhos, metros variados, entre outros. Dito isto, o traço sonoro da poesia “[...] ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança, [...]” (BORDINI, 1986, p. 23). Outro elemento perceptivo que compõe a peculiaridade da poesia é a imagem. Neste caso, as palavras dispostas no poema não mantêm, necessariamente, relação com o referente original, mas com o efeito suscitado pelo arranjo das palavras no imaginário infantil. Sobre isso Bordini (1986, p. 27), nos diz que “Entre as formas da poesia infantil em que esse procedimento imagístico se destaca, podem-se citar, em alguns casos, a parlenda e, em especial, a adivinha.” Tomemos como exemplificação o poema a seguir de Ricardo Azevedo:

Eu plantei um pé de amor  
no fundo da minha vida  
a semente foi brotando  
primeiro criou raiz  
da raiz nasceu o broto

do broto nasceu o caule  
do caule nasceu o galho  
do galho nasceu a folha  
da folha nasceu a flor  
e da flor nasceu o fruto

e o fruto que era verde  
depressa ficou maduro  
e com ele eu fiz um doce  
que eu dei pra você provar

que eu dei pra você querer  
que eu dei pra você gostar.

(AZEVEDO, 1998)

Quanto à função da poesia, não podemos defini-la de forma pragmática, conforme mencionado anteriormente na definição do que é poesia, evidencia-se que ela tem um fim em si mesma, ela é arte e por compreendermos tal relação, entendemos que sua função é antes de tudo estética. Espeiorin e Ramos (2018, p. 20) afirmam que poesia é capaz de “[...] romper a lógica natural das palavras e se colocar como conhecimento humanizador para as crianças, que são seres movidos pela curiosidade, ávidos pelo novo, pelo diferente.” O leitor é convidado a mergulhar no jogo de imagens, de ludicidade, de brincadeira com as palavras e sons que a poesia proporciona.

A poesia não deve ter um fim de ordem prática, objetiva, deve-se buscar fazer essa desvinculação para que a fruição seja ressaltada, de modo que é a verdadeira função poética. A criança precisa, literalmente, usufruir e aproveitar-se do que a poesia pode oferecer-lhe. Sobre isso Espeiorin e Ramos (2018) esclarecem que:

O texto poético, entretanto, não cria histórias fechadas (começo-meio-fim) como fazem boa parte das narrativas tradicionais ou os clássicos em forma de contos de fadas. A poesia é uma construção não linear que convida o leitor a brincar de maneira aparentemente desordenada com palavras, significados, imagens e sons. Em seu interior, porém, a poesia dispõe de uma ordem estabelecida por quem a construiu e que se impõe inerentemente no instante da leitura. (ESPEIORIN; RAMOS, 2018, p. 20)

No que tange à familiarização e aproximação do leitor à poesia, entende-se que quanto mais cedo esse contato ocorrer, maiores são as chances de despertar o prazer, o sentimento, a criatividade, a sensibilidade, para posteriormente se tornarem também possíveis leitores, aptos a interpretar e compreender o poema, como ainda possibilitá-los o desenvolvimento do senso crítico.

No artigo intitulado *Por um conceito de poesia infantil*, Bordini (1981) elucida como a poesia se estabelece nos diferentes estágios do desenvolvimento da criança, respectivamente: No primeiro momento, trata-se do bebê que escuta a mãe cantarolar ou repetir palavras de afeto, enquanto recebe cuidados inerentes à fase; em seguida, o bebê passa a emitir sons, alguns deles repetitivos porque o encanta, a sonoridade de onomatopéias geralmente trazem emoções distintas ao bebê; Numa terceira fase, a criança reconhece o ritmo de algumas

canções e participa imitando o aspecto sonoro. A partir de então, a criança compreende sentidos de algumas palavras e, dessa forma, poderá associar a imagens retratadas em poemas infantis. As rimas proporcionam um contato favorável entre a sonoridade e a criança; Posteriormente, a criança se torna capaz de abstrair o significado da palavra, permitindo-se a apreciação por meio da sensibilidade, e/ou fantasia.

Na mente infantil, imaginação e realidade são muito próximas e proporcionam o primeiro contato com a leitura literária ainda na infância, podendo ser uma experiência prazerosa e enriquecedora, mediante o alargamento de percepções da poesia que se harmonizam como o universo da criança, “para ela, a linha de divisão, real-fictício, só será traçada pouco a pouco” (HELD, 1980, p. 49). A autora ainda afirma que:

A criança nos escapa por entre os dedos, ela nos foge toda vez que não mais a interessamos: a menininha, aborrecida com a aula da professora, **transforma seus amigos em animais e flores...** o garoto, que sofre por ser filho único e não ter ninguém com quem brincar, **povoa a casa comum macaco ou um crocodilo** que só ele pode ver. (HELD, 1980, p. 45, grifos nossos)

Privá-la disso, de ter contato com essa linguagem lúdica, sonora e humorística significa restringir as possibilidades de criação e desenvolvimento da criança, uma vez que é um tipo de texto imprescindível para sua formação. Conforme Held (1980):

O humor, como dissemos, torna a criança criadora. É instrutivo observar, com efeito, como ao nível da linguagem e da atitude crítica a criança que, no interior da família, foi habituada cedo, por suas leituras e suas brincadeiras à manipulação do fantástico, torna-se, então, capaz de reutilização pessoal criadora e defensiva diante do mundo que a cerca. (HELD, 1980, p. 190).

Desta forma, não haveria uma maneira melhor de aproximar o leitor mirim do texto poético do que usar as potencialidades (riso, fantasia, brincadeira) que o infante espontaneamente possui como predisposição natural e subjetiva. Sendo assim, todo autor que se vale de recursos como ludismo, fantasia, humor, demonstra ter uma percepção e compreensão das necessidades mirins, vindo a alcançar um êxito maior, no nosso entender, do que os que abrem mão de tais aspectos. De acordo com Aguiar (2001, p. 131), “[...] a poesia infantil só estará plenamente realizada se for capaz de se aproximar do leitor, criar imagens,

sons e ritmos que o façam brincar com a linguagem e descobrir novas formas de se relacionar com o mundo.”

Focamos no gênero poesia, tendo em vista que esse tem sido um caminho satisfatório, quando oferecido em sala de aula. Refletiremos acerca do ensino da poesia para formação de leitores, diferente do que ainda se vê no âmbito escolar, o uso inadequado da poesia, pois ainda é um desafio para docentes, uma vez que muitos trabalham de forma pragmática, na maioria das vezes utilizando o poema como pretexto para o ensino de gramática e/ou empregando a poesia no processo de alfabetização. Petit (2009) esclarece abaixo como a leitura pode ser “útil” a criança:

[...] para sentir muita vontade de ler uma criança não precisava saber que a leitura lhe seria útil mais tarde. Ao contrário, ela deve ser convencida de que a leitura lhe abrirá todo um mundo de experiências maravilhosas, dissipará sua ignorância, a ajudará a compreender o mundo e a dominar seu destino. (PETIT, 2009, p. 184)

A utilidade da poesia não está no ensino de conteúdos gramaticais, mas em possibilitar a vivência de todas as possibilidades que o texto poético é capaz de oferecer. Seja no âmbito da prática, no qual se pode estimular sensibilidades até então desconhecidas, ou no campo da imaginação, o qual é permeado por experiências de reinvenção. Por essa razão apresentamos o tópico a seguir, como meio de detectar estratégias de abordagem para a poesia infantil.

### **1.3 SOBRE A ABORDAGEM DE POESIA INFANTIL**

A poesia dialoga com o universo infantil desde a mais tenra infância, mediante o contato com a voz da mãe, com cantigas de ninar, com versinhos feitos exaltando a beleza da criança, como também por meio de leitura de textos literários juntamente com o infante. Todavia, compreendemos que além do seio familiar, a escola é o espaço onde a poesia pode ser mais propagada, tendo em vista que uma proporção da existência humana é vivenciada no âmbito escolar, por um longo período de no mínimo 17 anos (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Ou seja, durante o processo de escolarização é fundamental o contato da criança com a poesia, porque a memória afetiva do adulto é permeada por lembranças da infância, permitindo que algumas experiências nunca mais sejam esquecidas. Na folha de apresentação do boletim *Poesia e Escola*, Machado (2007) assegura que:

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)

Dessa forma, compreendemos que conquanto a poesia perpassa a existência da criança nos seus diversos espaços de socialização e convivência, é na escola que ela poderá adquirir uma maior aproximação com o poema, tendo em vista que é um dos ambientes onde existe o contato com o texto literário, com a leitura, ainda que muitas das vezes de forma superficial.

É através do prazer da leitura, das memórias que o texto suscita que a experiência literária surge em cada sujeito. No ato da leitura é possível descobrir e conhecer lugares, aproximar o texto da sua realidade familiar ou social, obter informações e, desse modo, a literatura apresenta-se ao leitor por meio da fantasia, sensibilidade e prazer. Segundo Abramovick (2004):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica..., ou seja, a literatura é algo livre e prazeroso, desprendida das amarras da formalidade, mas ao mesmo tempo comprometida em abrir as portas da compreensão do mundo. (ABRAMOVICK, 2004 p. 35)

Compreende-se que a poesia pode estabelecer esse diálogo com o leitor mirim. Neste gênero literário a palavra “tem a possibilidade de cativar o leitor e de desafiá-lo a interagir com outras manifestações poéticas.” (ESPEIORIN; RAMOS, 2018, p. 17). A fantasia, o lúdico e o humor são elementos inseparáveis do mundo infantil. A criança brinca e ri a todo instante de coisas cotidianas, de desenhos que assistem, de histórias que escutam, de passeios que fazem, etc. Construir poemas que proporcionem a ludicidade e a sonoridade proporcionará, sem dúvida, ao infante o encantamento pelos versos, posto que o universo da criança está sempre permeado desses elementos. Segundo Silva (2014, p. 62), “Não devemos deixar de lembrar do prazer que a leitura de um poema proporciona e isso acontece porque enquanto literatura, a poesia tem seu fim em si mesma, ou seja, ela se fundamenta em um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas.”

Muitos têm sido os trabalhos de pesquisa sob o viés de como abordar a poesia na escola, e nesse sentido, nos deparamos com documentos parametrizadores que servem como referenciais para o ensino de Literatura. Nessa perspectiva, buscamos a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Fundamental, que sistematiza de forma sucinta, como a literatura pode ser inserida nesse espaço de aprendizagem.

Observamos que o quadro 1, a seguir, apresenta 3 (três) faixas etárias da Educação Infantil, no que se refere aos objetivos propostos para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Quadro 1 – Objetivos para aprendizagem no Ensino Infantil.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUÇA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EF01)</b> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	<b>(EI02EF01)</b> Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	<b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
<b>(EI01EF02)</b> Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	<b>(EI02EF02)</b> Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	<b>(EI03EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<b>(EI01EF03)</b> Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	<b>(EI02EF03)</b> Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	<b>(EI03EF03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
<b>(EI01EF04)</b> Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	<b>(EI02EF04)</b> Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	<b>(EI03EF04)</b> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
<b>(EI01EF05)</b> Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	<b>(EI02EF05)</b> Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	<b>(EI03EF05)</b> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(BNCC, 2017)

Percebe-se que nos primeiros anos escolares a literatura já deve fazer-se presente por meio do ouvir. A poesia já pode ser promovida por meio da leitura, da exibição de ilustrações,



da imitação de sons, de gesticulações e do reconhecimento de alguns elementos infantis contidos nas imagens dos textos literários. Nas afirmações de Espeiorin e Ramos (2018, p. 19) compreendemos o porquê do contato nos primeiros anos com a poesia, os autores elucidam que, “São os primeiros contatos do infante com o universo da poesia, que carrega características capazes de atrair e humanizar quem a acolhe. Tal aproximação tende a seguir pelos momentos iniciais da vida e pelas demais fases, se o ser for retroalimentado constantemente”.

A afirmação anterior nos chama atenção pelo fato de prezar pela poesia a cada ano escolar e, dessa forma, direcionamos nosso olhar para a segunda faixa etária presente no quadro, que diz respeito a “crianças bem pequenas”. O documento propõe que, nesse período de desenvolvimento, a criança expresse algumas formas de envolvimento, portanto, proporcionar a leitura literária de forma lúdica, apropriada para a idade dos infantes, despertará a atenção deles e promoverá sentimentos que ao passar dos anos, poderão ser relembrados. Acerca do que foi dito, Souza e Modesto-Silva (2018, p. 150) asseguram que:

No processo de formação de leitor, é urgente que as crianças experimentem textos estéticos e artísticos, isto é, que não sejam sempre didáticos e “pedagogizantes”, como são os predominantes nas instituições de ensino, inclusive nas infantis. Afinal, os textos estéticos, como a poesia, asseguram, às crianças, experiência imaginativa, percepção de visões diferentes de mundo a partir de vivências de sensações e emoções com ritmo próximo da música, sonoridade agradável, quase parecendo uma brincadeira”. (SOUZA; MODESTO-SILVA 2018, p. 150)

Ainda sobre a faixa etária em questão, o item “EI02EF02”, tem como proposta de desenvolvimento, a identificação e imitação dos sons. O elemento sonoro permeia a poesia, proporcionando experiência lúdica à criança, visto que na fase infantil algumas percepções são natas à idade. Acerca do item: “reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos”, é necessário que se tenha todo cuidado para não recair no viés pedagógico, cujo ensino tem sido combatido na literatura infantil.

Sobre a última faixa etária descrita no quadro 1, o que nos chama a atenção é a proposta de recriar, inventar, sugerindo uma atividade lúdica, abrindo espaços para a imaginação da criança e promovendo a independência do ensino pragmático. Nesse sentido, a criança se coloca como autor do próprio aprendizado, ela é capaz de recriar e recontar da maneira que lhe é peculiar, atendendo aos anseios da sua fase.

Ressaltamos agora como a BNCC para o Ensino Fundamental propõe que a literatura seja trabalhada no contexto escolar. Inicialmente, observamos o conceito de leitura atribuído à literatura, o que condiz com o que já falamos anteriormente, visto que é importante destacar que um das principais “funções” da leitura literária é a fruição estética,

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos. (BNCC, 2017, p. 69)

Na perspectiva da BNCC, as habilidades são desenvolvidas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Sendo assim, serão destacadas as habilidades de leitura de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Vejamos a seguir os âmbitos apresentados pela BNCC (2017):

Da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BNCC, 2017, p. 73)

Percebemos o reconhecimento em mencionar as mais diversas formas de textos literários. O fato da BNCC refletir sobre literatura infantil e juvenil, como também popular é um avanço, no que se refere à importância dessas literaturas no processo de ensino, favorecendo o contato dos alunos com tais gêneros literários e promovendo atividades que sugerem uma ampliação do repertório de experiências com o texto.

O componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Nesta área de competências há um tópico cuja proposta entendemos que se coaduna com o ensino de literatura infantil, pois promove o seguinte,

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões

lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 85)

Atentar para os critérios dispostos acima, recai no que Paes (1986, apud PINHEIRO, 2000, p. 13), afirma “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”. O autor nos chama a atenção para a importância da poesia e do seu potencial para aproximar-se do cotidiano da criança. É, sobretudo a partir do objeto lúdico e fantástico que tal objetivo é alcançado, na medida em que aproxima o mundo social e cultural ao universo infantil através da poesia.

### 1.3.1 Poesia Infantil no contexto escolar

Conquanto documentos que orientam o ensino literário apontem caminhos para serem seguidos, pensar no ensino da poesia ao longo dos anos escolares pode suscitar questões, que, a princípio, identificamos como problemáticas e se desdobram em dificuldades que se estendem pelos anos escolares. Pesquisas, mais antigas, apontam o pouco interesse pela leitura de poesia. Pinheiro (2001, p. 60) revela que “Enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com as palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor, e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar”. Nessa mesma perspectiva Pinheiro (2018, p. 11), afirma que “De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico”.

As citações acima nos mostram uma realidade que precisa ser problematizada e discutida, visando mudanças na forma como a poesia infantil deve ser abordada em sala de aula. É preciso superar a percepção do viés pedagógico pelo qual a poesia até então vem sendo tratada e avançar na direção de uma nova compreensão na qual se enfatize outros elementos como o ludismo de imagens e sonoros, o jogo com as palavras, dentre tantas possibilidades que enxergam a poesia destinada à criança como um fim em si mesma e não um meio para alcançar outro objetivo.

Atualmente, permanece o desafio de realizar um trabalho efetivo com a poesia, visto que diversas pesquisas realizadas por alunos do POSLE revelam o pouco interesse pela

mesma, de acordo com os dados obtidos em questionários com alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental e Médio das escolas que se propuseram observar. Santos (2014) e Medeiros (2014) demonstram, respectivamente, a partir das escolas escolhidas para pesquisa, que apenas 8% e 9% dos alunos (entrevistados) de 3º e 1º ano do E.M. lêem poemas. Bueno (2015) diagnostica que o poema ocupa o 3º lugar como o mais lido, no total de 5 gêneros, em levantamento com alunos do 4º ano do E.F. da escola selecionada para observação e pesquisa.

Pinheiro (2000) alerta para o pouco aproveitamento de poesia na sala de aula, haja vista que essa carência se perpetua pelo fato de que professores não têm formação para escolha de material que lhes seriam úteis em sua prática em sala, como também por não compreenderem textos ditos técnicos. Todavia, não perdem a oportunidade de solicitar ao referido autor, sugestões metodológicas de como abordar o poema em sala de aula.

Tal realidade corrobora com a tese de que é necessário buscar formas de melhorar o ensino de poesia infantil, valorizando estratégias inovadoras que permitam uma melhor interação entre leitor/texto, possibilitando a vivência de experiências mais ricas com a poesia em sala de aula. Dito isto, refletiremos acerca dessa realidade encontrada, que vem permeando há anos o trato com a poesia, a fim de adiante buscarmos estratégias que proporcionem alterações no que se refere à importância dada a poesia dentro do âmbito escolar, quiçá na sociedade de modo geral.

Ao constataremos a pouca vivência com a poesia na escola, percebemos que: 1. Por ser pouco apreciada na sala de aula, corrobora então, para que o contato com a poesia seja meramente via livro didático (LD); 2. Muitas vezes ela é trabalhada de um modo pouco estimulante voltando-se para o ensino de conteúdos gramaticais; 3. Há pouca leitura de livros completos, e o acesso aos poemas se dá quase sempre via LD, por meio de recortes de estrofes e versos.

Pinheiro (2001, p. 60), afirma ainda que “[...] a prática que os livros didáticos sugerem está longe de cumprir com o objetivo fundamental da poesia [...]. Os autores de LDP<sup>7</sup> e professores precisariam propor experiência de leitura significativa para tentar convencer o leitor jovem do valor da poesia”. Ou seja, a poesia como já mencionamos na primeira parte é capaz de ativar a imaginação, proporcionar sentimentos vivenciados a partir da leitura e despertar a imaginação, não promover nenhum desses aspectos por meio da mediação da leitura é como perder a chance de conquistar mais um leitor. Sobre isso Alves (2016) elucida em seu artigo *Estratégias para o ensino de poesia* que:

---

<sup>7</sup>Livro didático de Português.

Experiências realizadas em diferentes turmas do ensino básico revelam que, quando o aluno-leitor tem a oportunidade de se colocar diante do texto, de falar sobre suas percepções, de suas descobertas, de suas dúvidas e incompreensões, a aula se torna um espaço de ricas descobertas e não meramente de confirmação (ou desvio) diante de uma leitura acabada. Todo o processo de percepção é bastante enriquecedor para todos os leitores, inclusive os professores. (ALVES, 2016, p. 209)

A reflexão elucidada o quão importante é a escolha de poemas para o contexto de sala de aula que chame a atenção dos alunos e lhes permita associações com realidades pessoais, ou descobertas de informações, sem falar na sensibilidade, que muitas, vezes é experimentada por meio da leitura. Outro fator importante a destacar é sobre a mediação conferida à prática docente. Se o professor cria espaços, promove momentos de diálogos e suscita percepções sobre o que se lê em sala, será mais favorável e estimulante a participação dos alunos o que diz respeito à leitura.

Realizada uma breve análise do LD de Português *Projeto Buriti* adotado pela escola que nos propusemos acompanhar, referente ao 4º ano do Ensino Fundamental, observamos que no sumário do livro (em anexo) a poesia não é contemplada. Ao folhear o LD logo encontramos o primeiro poema, entretanto confirma o que temos problematizado e discutido até o momento: a poesia é estudada como pretexto para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Neste caso que veremos, se destina a indicação de pronúncia, tendo como tema de apresentação *Para ler e escrever melhor*. O poema é apresentado e logo em seguida, o aluno é chamado à atenção para leitura de verbetes de dicionário com palavras retiradas do poema, indicando como deve ser pronunciada corretamente e posteriormente solicita que o aluno responda uma pergunta de cunho pedagógico. Vejamos:

Figura 1: Exemplificação do trabalho com o LD

Para falar e escrever melhor

**Dicionário** **Indicação de pronúncia**


**1** Leia este poema.

**O médico é o monstro?**

O médico nunca me disse:  
— Sorvete. Tome sorvete.  
— Picolé, três vezes por dia.

Doutor é contra a alegria.  
Adora remédio, adora injeção!  
Doutor, ora, Doutor...  
O certo é Dou-dor, isso sim,  
por que não?

Cláudio Thebas. *Amigos do peito*.  
Belo Horizonte: Formato, 1996.



a) Leia os verbetes abaixo.

**dou.tor** \ô\ s.m. **1** tratamento dado esp. a médicos e advogados [...]

**pla.tei.a** \éi\ s.f. **1** setor de um teatro, cinema etc. em que ficam sentados os espectadores **2** [...] público

**sor.ve.te** \ê\ s.m. iguaria doce feita de suco de frutas, cremes ou leite, que se come gelada

**trân.si.to** \z\ s.m. **1** ato de transitar [...]

*Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

b) O que você acha que significam as indicações \ô\, \éi\, \ê\ e \z\?

Nos verbetes acima, as letras que estão entre barras (\ \) indicam a pronúncia correta das vogais O, E e da consoante S nas palavras **doutor**, **plateia**, **sorvete** e **trânsito**.  
O dicionário nos ajuda a conhecer a pronúncia de algumas vogais e consoantes, que varia de acordo com a palavra.

19

(Projeto Buriti, 2014)

Se o professor conseguir identificar que essa metodologia apresentada nos LDs não condiz para um adequado “ensino” de poesia, e se dispuser a modificar a metodologia que enfatize a vivência com o texto literário, será uma conquista para a abordagem de literatura infantil.

No decorrer do LD percebemos que há uma variedade de poemas infantis, todavia em espaços da folha que desfavorece a visibilidade do gênero literário. Não há nenhuma preparação anterior ao poema que chame a atenção do leitor, nem tampouco ilustrações que desencadeiem a curiosidade para o que poderia ser a temática em que o poema iria versar. Sobre os espaços que o poema ocupa no LD, além de aparecer como proposta de apreensão de conteúdo, como já observamos, também surge em algumas páginas no canto da folha, com um destaque de cor e o título *Esquina da poesia*. Nesta parte, o poema é posto sem nenhuma alusão à atividade, destinado à leitura, assim sendo, espera-se que o professor atraia o olhar do aluno para a leitura do poema e uma possível conversa sobre o que ele versa, esse momento seria ideal para tornar prazeroso o contato do aluno com o poema.

Figura 2: Lugar da poesia no LD



(Projeto Buriti, 2014)

Observamos um total de 10 quadros intitulados dessa maneira, *Esquina da poesia*. Contudo verificamos que a maneira como o poema é apresentado ao leitor revela alguns problemas, como: recortado em fragmentos, no canto da folha, em um lugar que parece não ter destaque, por ser onde o leitor pega para virar a página. Nesta seção encontramos trechos de poemas de poetas consagrados como: Carlos Drummond de Andrade, Patativa do Assaré, José Paulo Paes, entre outros. Todavia a forma que o quadro se apresenta, reforça a ideia de que a criança geralmente é levada a conhecer apenas recortes de poemas, nem sempre tem contato com o todo, e dessa forma, não é favorecido a perceber o que há de atraente na linguagem poética. Não lhe é proporcionado, neste caso, a leitura completa de um poema permeado de rimas, de humor e de imaginação.

Ainda acerca do LD, não encontramos nenhuma atividade que proporcionasse o ludismo, em forma de recriar, recontar, ilustrar e dramatizar os versos dos poemas encontrados. Desta forma, fica a critério do professor, consciente do que a poesia é capaz de representar nas séries iniciais, proporcionar esse contato do poema com o aluno, de forma que



não seja apenas via LD. Para tanto, Alves (2016) deixa claro que o professor é responsável pela forma que sua aula é conduzida:

É nesta perspectiva que apresentamos algumas estratégias para o trabalho com o poema em sala de aula. Não são receitas prontas, mas indicações a serem adaptadas a cada realidade. A recriação favorecerá ao professor não ser um mero repetidor – como se dá no uso do livro didático – mas alguém que tem um papel fundamental na condição da aula – inclusive mudando textos sugeridos, propondo outros; invertendo a ordem, sugerido novas perguntas. E sempre atento à fala dos sujeitos leitores – inclusive para chamar a atenção [...]. (ALVES, 2016 p. 209)

Percebemos o quão indispensável é o trabalho do professor em esmerar-se em não reproduzir em sala, apenas a leitura e atividades contidas no LD, visto que há outras possibilidades oferecidas para o trabalho com o poema.

### 1.3.2 Interação leitor x texto

Pelo fato da leitura de poemas não ser tão apreciada dentre outros gêneros literários ou de não ter no ambiente escolar a contribuição para o privilégio dessa leitura, fez-nos refletir sobre como deve ser o trabalho docente no ensino da poesia infantil, que já há alguns anos tem sido pauta em discussões teóricas<sup>8</sup>, pesquisas acadêmicas, como já pudemos compreender, enfim, cada ação consiste na busca de estratégias de ensino que possibilitem aos alunos vivenciarem o poema. É fundamental despertá-los desde os primeiros anos o gosto pela leitura literária o que pode estimular a criança a uma experiência mais rica com a poesia infantil, despertando, assim, sua sensibilidade, seu senso de observação, sua imaginação e seu encantamento.

O ideal seria possibilitar a iniciação da leitura à criança através de imagens, cores e fantasias. Para tanto, faz-se necessário um contato lúdico para envolver a criança em um universo fantástico no qual ela imite, emita sons, crie e se divirta criando nelas o hábito da leitura que, conforme Santos (2016, p. 45), “É preciso que o/a leitor/a em formação se acostume a passar algum período sentado (ou em pé, não importa) simplesmente lendo. Em suma, leitura é hábito e hábitos se criam ou se perdem”. Criar hábitos já é um termo presente

---

<sup>8</sup>Pinheiro (2000); Bordini (2007); Pinheiro (2007); Alves; Nóbrega (2014); Debus; Bazzo; Bortolotto (2018); discutem aspectos com relação ao trabalho da poesia em sala e apontam estratégias que favorecem o contato do aluno com o texto poético.



no mundo da criança, desde o despertar ao dormir, então a tarefa de ler para ou com ela é questão de interesse do adulto para proporcionar esse momento.

Além disso, a poesia cumpre com um papel fundamental nos anos iniciais no tocante a “relação ativa entre falante e língua” que, segundo Cademartori (1986, p. 74), “começa pelo próprio sistema alfabético”. Ou ainda através do ludismo sonoro que segundo a autora, “colabora com o desenvolvimento linguístico da criança”. (CADEMARTORI, 1986, p. 68). É importante destacar que o contato com a poesia deve corresponder à faixa etária do leitor, caso contrário o interesse pode não ser despertado. Toda idade tem sua preferência quanto a imagens, conteúdos, cores, dentre outros elementos que revelam o gosto particular.

Segundo Silva (2014, p. 62), “Não devemos deixar de lembrar do prazer que a leitura de um poema proporciona e isso acontece porque enquanto literatura, a poesia tem seu fim em si mesma, ou seja, ela se fundamenta em um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas.”, Vasconcelos (2011, p. 36) ainda aponta que: “Como é na poesia que o lúdico da linguagem se manifesta de modo mais amplo, ela tem um apelo evidente para a sensibilidade da criança ” e Pinheiro (2018, p. 18) afirma que “A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar. Trata-se de uma experiência íntima (...)”. Observamos o proveito quanto à familiarização e aproximação do leitor à poesia, quanto mais cedo esse contato acontecer, maiores chances de despertar o sentimento, a criatividade, a sensibilidade, tornando também os alunos, possíveis leitores, aptos a interpretar e compreender o poema.

A interação do texto/leitor é parte imprescindível para a elaboração de novas propostas de metodologia para o ensino de poesia, tendo em vista que é a partir da vivência com o texto poético que o aluno pode ativar lembranças, despertar sensibilidades, encontrar leituras satisfatórias que marquem um momento de sua vida. Visto que o leitor é parte imprescindível na teoria da Estética da Recepção, acreditamos ser fundamental explanar, um pouco sobre isto, uma vez que nos auxiliará na leitura e interpretação literária.

Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007) são considerados os fundadores da Estética da Recepção, os dois grandes nomes da escola crítico estética do pós-guerra alemão que desenvolveu uma noção ativa de ser leitor, ouvinte ou espectador como fator essencial à constituição da obra de arte. A Estética da Recepção surgiu com uma nova perspectiva de valorização do leitor, enquanto o formalismo se preocupava com a obra e autor, o marxismo entendia a literatura apenas como reflexo dos problemas sociais, “os métodos formalista e marxista ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto

para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994 p. 08).

A Estética da Recepção analisa a obra de arte como uma interação sob as vias de produção, recepção e comunicação, determinando uma relação lógica entre autor, obra e leitor. O ato de leitura tem uma perspectiva dupla na dinâmica da relação com a obra – a projeção desta obra pelo leitor de uma determinada sociedade. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 86) esse processo de interação entre leitor e texto força aquele “interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, em um ato de comunicação legítimo”, ou seja, para que as impressões e conhecimentos do leitor ganhem espaço, este é quem atua atribuindo sentido e preenchendo os vazios deixados. Todavia não terá nunca certeza do que o texto realmente ‘diz’, visto ser esta a única forma de interação na qual não existe a face-a-face.

As diversas formas de interação social permitem aos interlocutores a comunicação através de perguntas e respostas, do diálogo que assegura a função comunicativa. Já com a obra ocorre diferente, ela provê pistas e caminhos para que o leitor siga e nesse percurso acione seu leque de conhecimento para preencher os vazios que a obra se permite deixar. É a partir do leitor que se compreende o conceito *horizonte de expectativas* estabelecido por Jauss, isto é, momento em que obra e leitor se fundem em horizontes históricos, na busca de comunicação.

São três as categorias fundamentais da fruição estética que encontramos na estética da recepção: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. Na obra *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*, Jauss (1994) afirma que a *Poiesis*:

[...] corresponde à caracterização de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra. (JAUSS, 1994, p. 80)

Esse conceito está ligado à produção, ou ao produtor, a partir da experiência literária que é individual, o sujeito torna-se co-autor de uma obra por imprimir a ela seu significado.

Sobre a *Aisthesis*:

Designa o prazer estético da percepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo, (...) na abertura da estética como disciplina autônoma, com

Baumgarten, ela se coloca com o significado básico de um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis. (...) Legitima-se, desta maneira o conhecimento sensível, face à primazia do conhecimento conceitual. (JAUSS, 1994, p. 80)

Já este conceito está ligado à atividade recepcional, o conhecimento sensorial ou perceptivo que o destinatário confere a obra, a partir de sua experiência particular.

E a *Katharsis*, Jauss definiu como:

Aquele prazer dos afetos, provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. Como experiência estética comunicativa básica (...) corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social (...) quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 1994, p. 81)

A obra cumpre com sua função social, o receptor obtém a sensação interior de libertação, de cura. A arte e o receptor alcançam a comunicação de forma que este interiorize e transborde seu emocional através do que lhe é oferecido. Desta forma, buscar refletir sobre os estudos da estética da recepção à prática de leitura de poesia em sala de aula e compreender o conceito *horizonte de expectativas* estabelecido por Jauss pode nos levar a entender as múltiplas interpretações existentes na leitura em sala, visto que cada indivíduo tem sua realidade, de modo que todos possuem experiências de vida distintas, conceitos pré-estabelecidos e valores que não obstante serão refletidos na leitura.

Segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 18), “[...] O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”. Baseado nesta afirmação é essencial que o professor conheça sua turma e proporcione leituras literárias que considerem próprias à fase do aluno, no que tange à temática, a extensão do texto e aos elementos que o compõem, dentre vários citamos: rima, ritmo, sonoridade, assonância, aliteração, animismo, humor, jogo com palavras, refrão, ilustração e muitos outros aspectos que são capazes de promover a criatividade e a imaginação que permeiam o mundo infantil. Consideramos que tais elementos proporcionam um contato lúdico e prazeroso entre o leitor e o poema.

O professor, além de propiciar textos poéticos que pertençam ao universo dos alunos, outra sugestão para estimulá-los à leitura é propiciar um ambiente acolhedor e favorável para o trabalho com o poema. Sair do ambiente da sala de aula e ir para uma sala de leitura, biblioteca, pátio da escola, todos esses lugares se tornam novidades e criança adora inovações. Endossamos o que foi dito com a afirmativa de Pinheiro (2018, p. 24), “Também é indispensável o ambiente em que se vai trabalhar a poesia. Criar um ambiente adequado, sobretudo nos primeiros anos de estudo, favorece o interesse e o gosto pela poesia.” Para tanto, se a escola não disponibilizar desses espaços, o professor pode criar em algumas leituras um espaço diferente com materiais pedagógicos (cartolinas, TNT, EVA) ou confeccionar em algum lugar da sala um mural ou colocar um barbante para que sejam colocados poemas lidos ou trabalhados em sala.

Acerca da metodologia para o trabalho com o poema, inicialmente se faz necessário que o professor realize várias leituras, em voz alta, para que seja impresso o tom do poema, seja dramático, melódico, entre outros. Sobre a leitura oral de textos poéticos, Pinheiro (2018) afirma que:

[...] a leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra. Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto, não é tarefa ligeira. Carecemos de ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, de descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, de adequar a leitura ao tom do poema. (PINHEIRO, 2018, p. 30)

Levando em consideração essa citação, entendemos que o professor precisa conhecer o poema, exercitar a leitura antes de levá-lo para a sala de aula, visto que ele é o responsável por intuir o tom do texto literário que será apresentado aos alunos. Posterior à leitura do professor, é a vez dos alunos atribuírem seu tom, todavia o docente poderá auxiliá-los nessa tarefa para que o valor do texto poético não seja comprometido.

É nesse momento de mediação que nos deparamos com o horizonte de expectativas dos alunos, eles irão conversar a partir do que lhes é comum, suas histórias, seus exemplos, seus entendimentos virão à tona e a aula será conduzida de forma participativa. Por isso, a necessidade de levar para leitura em sala de aula, poemas que de alguma forma se associem com a realidade do aluno ou por idade ou por temáticas adequadas para cada fase.

Buscando pensar acerca de uma metodologia interativa, nos amparamos nas reflexões de Colomer (2007, p. 106), “Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira

cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores.” Isto é, promover a participação dos alunos na leitura e percepção do poema, como elementos que causam a sonoridade, o ritmo, o jogo com as palavras, o lúdico, dentre outros, nos leva a compreensão de que estamos no caminho certo, o do trabalho com a poesia sem função de ensinar, nem usá-la como pretexto, mas de formar leitores.

Adiante apresentaremos o autor Sérgio Capparelli e suas obras que nos proporcionaram poemas que são construídos mediante os elementos que permeiam o universo infantil, os quais podem despertar nas crianças a imaginação, a sensibilidade, o senso crítico, outras percepções de mundo e um possível leitor.

## CAPÍTULO II – DÉCADAS DE ENCANTO - A POESIA INFANTIL DE CAPPARELLI

Uma vez apresentada a relação entre a poesia e o universo infantil, confirmada a partir do fato da criança, desde os primeiros anos está rodeada de poesia, o presente capítulo propõe apresentar alguns livros de poemas infantis de Sérgio Capparelli que merecem destaque e atenção. Seus poemas versam sobre aspectos do dia a dia da criança, a brincadeira com objetos infantis, o jogo com a linguagem e com os sons, as atividades realizadas pela criança como dançar, comer, brincar, recriar, dentre outras ações comuns à infância.

### 2.1 PERCURSO POÉTICO DE SÉRGIO CAPPARELLI

Sérgio Capparelli<sup>9</sup> é um dos principais nomes da poesia infantil contemporânea. Por meio de seus versos, tem conquistado alguns prêmios<sup>10</sup> pelo reconhecimento do valor de suas obras. Capparelli começa a lançar seus livros com a primeira novela infanto-juvenil em 1979 com o título *Os Meninos da Rua da Praia* e a partir de então sua produção tem sido constante.

Pretendemos apresentar algumas das obras poéticas do referido autor, tendo em vista as destinadas ao público infantil. Pinheiro (2000, p. 21) afirma que “Em meio a escritores vivos e em constante produção, destacamos a obra do gaúcho Sérgio Capparelli. Sua produção poética para crianças é das mais significativas [...]”. O poeta tem mais de três décadas de trajetória de produção e tem se mantido um importante representante da poesia infantil, tendo em vista os prêmios recebidos e a divulgação de seus poemas nos livros didáticos ou às vezes encontrados nas estantes das bibliotecas das escolas.

---

<sup>9</sup> Sérgio Capparelli nasceu em Uberlândia, 11 de julho de 1947 é um escritor contemporâneo de literatura infanto-juvenil, jornalista e professor universitário brasileiro. Tem mais de trinta livros publicados, entre eles *Os meninos da Rua da Praia* (36ª edição), *Boi da cara preta* (29ª edição), *Vovô fugiu de casa* (17ª edição), *33 cyberpoemas e uma fábula virtual* (7ª edição), *As meninas da Praça da Alfândega* (9ª edição) e *O velho que trazia a noite* (7ª edição), dentre outros. O autor mescla sua produção entre poesia e narrativas, dentre tais gêneros tem obtido diversos prêmios que conferiremos adiante.

<sup>10</sup> Alguns dos seus prêmios: (2000) Láurea "Altamente Recomendável" pelo livro *A Árvore que Dava Sorvete*, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); O segundo foi no ano de (2001) Láurea Altamente Recomendável, pelo livro *Um Elefante no Nariz*, FNLIJ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; No ano de (2002) Láurea Altamente Recomendável pelo livro *Poesia Visual*, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); Em (2004) Láurea "Altamente Recomendável", pelo livro *111 Poemas para Crianças*, FNLIJ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; Novamente em (2004) Prêmio Açorianos de Literatura Infantil, melhor livro do ano, *111 Poemas para Crianças*, Editora LPM., Prefeitura de Porto Alegre e em (2005) Prêmio Jabuti de Literatura Infanto-Juvenil, *Duelo do Batman contra a MTV*, Editora LPM., Câmara Brasileira do Livro.

Para compreender o que torna os livros de Capparelli significativos, propomo-nos estudar as características que desenham seus poemas, de que forma ele utiliza as palavras para falar com o leitor e quais os aspectos que permeiam o diálogo que sua poesia estabelece com o universo infantil. Levando em consideração o espaço de tempo em que cada uma foi escrita, o poeta preza, em determinados momentos, por uma sonoridade em seus versos, em outro, pela brincadeira com as palavras, pela tematização dos animais e, assim, alguns livros são marcados por características que aproximam o texto poético do leitor mirim.

O referido autor escreveu mais de 30 livros destinados ao público infanto-juvenil, todavia ressaltamos, neste capítulo, a composição de poemas, mesmo compreendendo o valor da sua prosa, como é o caso de *O velho que trazia a noite*. Reeditada por várias vezes, a prosa tem o eu-lírico infantil na primeira pessoa, a qual apresenta situações da realidade da criança. Desta forma, compreendemos a importância de um futuro estudo acerca das narrativas do mencionado autor, como também dos livros de poemas que se destinam ao público juvenil.

### 2.1.1 Do “boi da cara preta” aos “tigres no quintal”

Iniciando nosso breve percurso pelas décadas e pelos primeiros livros de poemas de Capparelli, localizamos os seguintes, escritos na década de 1980:

- *Boi da cara preta* (1983).
- *A jiboia Gabriela* (1984).
- *Come-vento* (1987).
- *Tigres no quintal* (1988).

Primeiramente, observamos que as obras foram escritas no final do século XX, período subsequente em que a poesia moldava-se a uma nova perspectiva, pensada agora a partir do universo infantil, sob o olhar da criança, ora trazendo o eu-lírico infantil, ora permeando os versos de temáticas comuns a criança, como já mencionados anteriormente. Verificamos uma ampla produção de livros nesta década, ressaltamos por sua vez a exposição apenas dos que abordam poemas e que se destinam ao nosso público alvo – crianças.

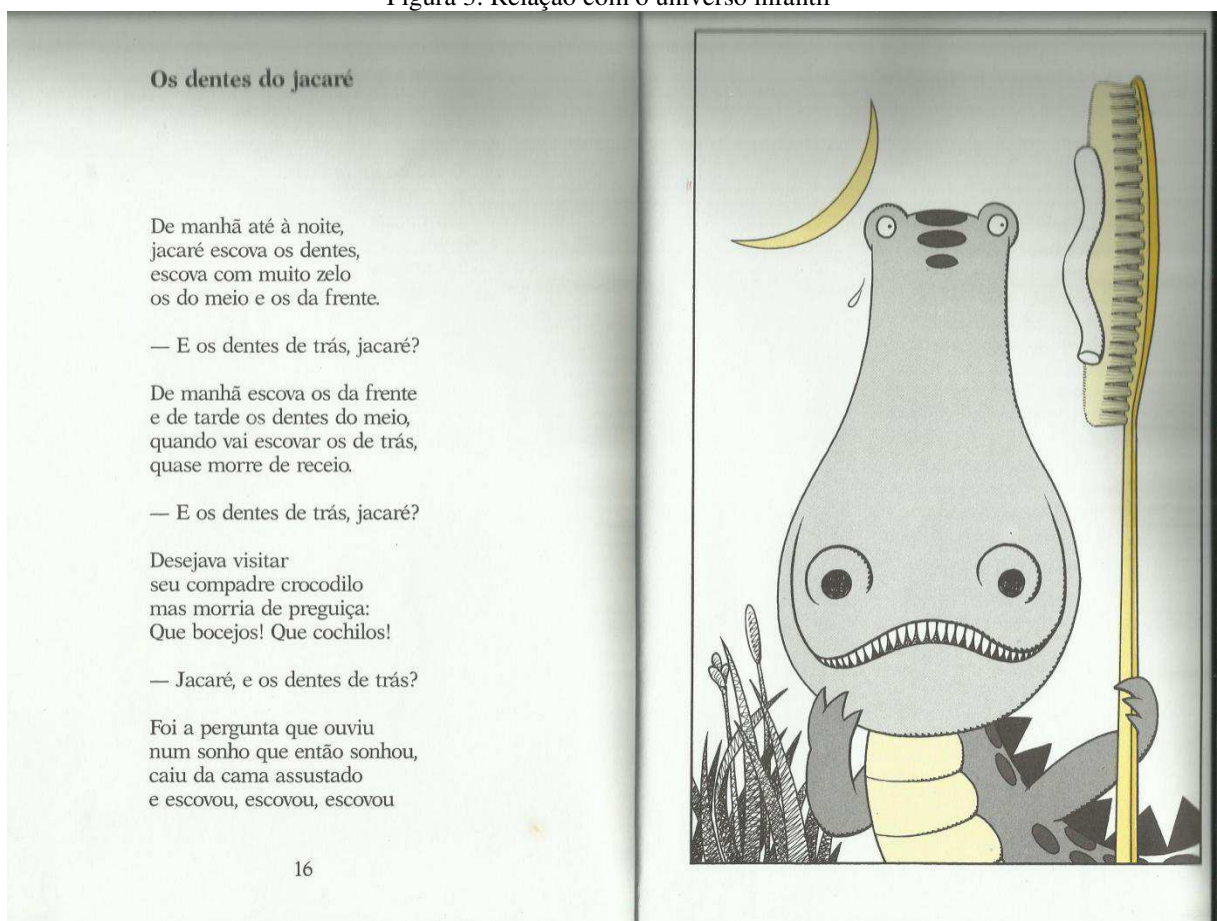
O primeiro livro de poesia infantil, *Boi da cara preta*, escrito em 1983, abre a série de publicações infantis do autor. Livro composto por 25 poemas, ilustrado por Caulos, atinge a sua 34ª edição em 2008, o que confere uma importância na leitura desses versos através do tempo, isto é, a poesia alcança variadas gerações quando é bem construída, podendo se perpetuar através de séculos. Sobre isto, Bordini (1989, p.63) elucida 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 intelectuais e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita”.

Nesta obra, observamos a presença de poemas que lembram cantigas que geralmente são entoadas para crianças, como o próprio título do livro sugere *Boi da cara preta* e prontamente recordamos da tradição oral de cantar esse verso enquanto se colocava a criança para dormir. O autor demonstra como o texto poético pode envolver o leitor, aproximando seus versos do mundo infantil, do que já lhe é familiar. Acerca das características que permeiam o livro: são construídos em redondilha maior e menor e em quadras ou dísticos, em sua maioria. Alguns poemas são elaborados com versos monósticos fazendo uso do travessão (- E os dentes de trás, jacaré?), nos quais o eu-lírico estabelece um diálogo com o leitor, fazendo perguntas nas quais o leitor poderá usar a imaginação para responder.

Vejam os exemplos abaixo do poema “Os dentes do jacaré”, contido na obra *Boi da cara preta*:

Figura 3: Relação com o universo infantil



(Capparelli, 1983)



Nesta figura<sup>11</sup>, observamos que se trata de um animal - jacaré - ilustrando uma prática humana e comum à criança que é a escovação dos dentes. A imagem do jacaré dialoga com o poema que se encontra ao lado, tratando-se da descrição do eu-lírico acerca do costume que o animal tem de durante o dia escovar os dentes, todavia sempre se esquece de escovar os dentes de trás. Por isso, surge o verso em que o eu-lírico indaga o jacaré dizendo (- E os dentes de trás, jacaré?), mas chega a noite e o jacaré cochila sem escovar os dentes de trás, porém, sonhando pensa ouvir a pergunta (- Jacaré, e os dentes de trás?), ele se assusta e logo foi escovar.

O poema deixa transparecer que o animal não gosta de escovar os dentes de trás, às vezes por descuido ou por preguiça de realizar atividades rotineiras. Muito se assemelha ao universo infantil, que por vezes, a criança precisa ser orientada mais de duas vezes para realizar o que é solicitado. Compreendemos como o autor consegue relacionar o poema a fatos do cotidiano da criança, escovar os dentes é uma prática solicitada quase todos os dias, muitas das vezes, mais de uma vez, e nem sempre é obedecido rapidamente. O fato de o animal representar uma ação comum à criança e o poema versar sobre um ritual que pode ser pedagógico, no sentido de ensinar a prática da escovação, ele proporcionam interação com o mundo infantil, além do humor através da queda da cama do jacaré, da fantasia por meio da personificação do animal e do encantamento pela ilustração do jacaré. Sendo assim, ao ler o poema para o público infantil, poderemos estabelecer uma interação com o leitor: recriar na sala de aula como cada um deles escova os dentes e reproduzir o som da escovação, dentre outras metodologias.

Outro aspecto que pode ser refletido a partir dessa leitura é o tamanho da boca do jacaré. Por ele ter um “bocão”, do mesmo modo muitos dentes, dificulta a escovação dos dentes de trás. A imagem da boca grande do jacaré pode suscitar o lúdico no momento da leitura, ao solicitar que a criança imite o “bocão” do jacaré ou no próprio momento de escovação pedir que faça a boca do jacaré, mostrando assim todos os dentes.

O poema é formado por poucas estrofes, apenas três quadras intercaladas por monósticos que são perguntas, como uma espécie de paralelismo que se repete durante a leitura, e nos chama a atenção para a última que alterna o nome Jacaré para frente (- Jacaré, e os dentes de trás?), fala típica de quando a pessoa já está aborrecida com algo e fala de uma forma mais incisiva, momento que o jacaré (caiu da cama assustado/ e escovou, escovou,

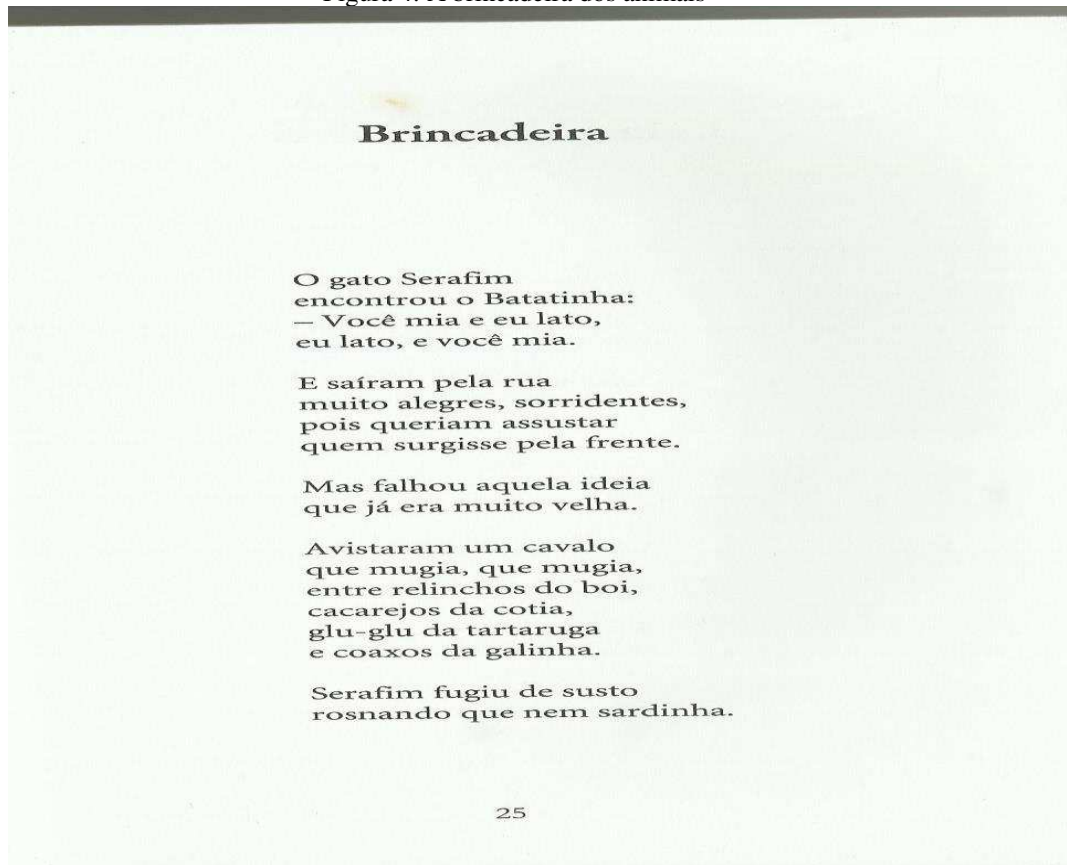
---

<sup>11</sup> Optamos por escanear todos os poemas, daqui por diante, como estão na obra, a fim de demonstrar como a ilustração pode suscitar uma interação com a criança.

escovou). Observamos ainda que a rima (ABCB) se faz presente em todas as estrofes, um dos elementos que caracterizam a poesia infantil, visto a facilidade de memorização por parte da criança quando os versos têm a mesma terminação. E por fim um elemento importante no poema infantil é o tom de humor que aparece quando o jacaré se assusta e cai da cama, já na última estrofe.

O segundo livro da década de 1980 é *A jiboia Gabriela*, o qual alcançou a 21ª edição em 2011, ilustrado por Astrid Munch. Percebemos o cuidado do autor em compor poemas não muito extensos, cuja beleza das imagens nos chama atenção desde a capa do livro. Não se distanciando muito do primeiro livro, essa obra revela o tom lúdico na maioria dos poemas e uma sonoridade constante, marcada pelas rimas ou repetições de palavras. Entendemos o valor dos dois elementos presentes na obra infantil em virtude do que Souza e Modesto-Silva (2018, p.158) afirmam que: “Um trabalho inicial com a poesia precisa ser realizado pela sensibilização, pelo jogo, pelo brincar com as palavras, com o ritmo e com a sonoridade, para que se constitua realmente em encontro com a fase lúdica que as crianças vivenciam os primeiros anos”. Observemos o poema abaixo:

Figura 4: A brincadeira dos animais



(Capparelli, 2011)



No poema acima, destacamos, inicialmente o seu formato; a obra aponta uma perspectiva inovadora, acerca do modelo de poemas que recorrem ao aspecto visual, além de promover o lúdico no campo sonoro, tendo em vista que as crianças poderão imitar o ronronar do gato ao dormir. O lúdico se faz presente e sem a necessidade de ter uma forma fixa de estrofes e versos. A leitura não é linear, pode ser realizada da maneira que o leitor desejar. Outro aspecto que nos chama atenção é a temática do animal, a figura de um gato representa muito na fase infantil, tanto pela convivência que muitas crianças tem com animais domésticos, quanto pela sonoridade de imitar (miau) ou chamar um gato (xiuxiu). O som dessas ações faz-se presente no cotidiano infantil, proporcionando intimidade com o poema em questão. O sentido desse poema é brincar com as onomatopeias e com a imagem. Para tanto, Silva (2000, p.91) ressalta que “Nesta perspectiva o significado não pode ser o principal elemento da poesia para crianças, como, durante muitos anos, acreditavam os autores que escreveram poesia para este público. O ludismo sonoro é um dos traços principais desse gênero”.

E, por fim, a quarta obra *Tigres no quintal*, ilustrada por Orlando, encerra a década de 80 com toda liberdade que a imaginação puder alcançar. Isto é, nessa obra Capparelli brinca com o som das palavras e com as imagens que lhes são sugeridas. O livro é composto por mais 50 poemas, diferente dos anteriores, tem uma extensão maior e seu sumário é dividido em capítulos que iniciam com cada letra do alfabeto, o que proporciona uma organização. Cada capítulo inicia com uma letra do alfabeto, ou seja, o autor escreve sobre todas as letras de A a Z contendo de dois a quatro poemas em cada seção. Esse modelo nos remete a lembrança de cartilhas de alfabetização, todavia os poemas que compõem o livro não prezam por ensinar, pedagogizar a criança, mas atrair o leitor para um jogo instigante, no qual ele sempre ganha: domínio linguístico, liberdade e prazer de pensar, alegria, consciência de si mesmo e do outro. (CAPPARELLI, 2008).

Essa obra também expõe outra peculiaridade: além dos poemas de Capparelli, há textos de autores brasileiros e estrangeiros, sempre apresentados na segunda página de cada capítulo e, em certos casos, relacionando-se com os demais poemas da seção. O livro em questão mantém-se relacionado à mesma temática dos livros anteriores, mas apresenta estruturas variadas de estrofes, inclusive a presença do verso livre. O efeito sonoro é presente nesta obra, em detrimento das palavras que correspondem à letra título do poema, as rimas que permeiam os versos, e as repetições de palavras. Vejamos a seguir um exemplo:

**B** é para bem-te-vi

Ontem de manhã eu vi  
Um pássaro que voava  
Junto de um colibri.  
Mesmo cego ele cantava  
bem-te-vi, te-vi, te-vi.

**B** é para bem-te-vi

(Capparelli, 2008)

Os elementos que mais se destacam nesse período envolvem o trabalho sonoro, a versificação e o ritmo, a linguagem é simples, isto é, permeada por palavras que fazem parte do vocabulário infantil, ou demonstram ações comuns a idade como é o caso de “escovar os dentes”, “comer”, “dormir”, “brincar”, dentre outras que encontramos ao folhear as suas obras. Desta forma, foi marcada a década de 80, privilegiada por obras de Sérgio Capparelli que dão lugar aos anseios da criança. Nelas o público infantil pode se identificar através das temáticas e jogos com as palavras e sons, pode recriar exprimindo novos vocábulos para as letrinhas do alfabeto, pode libertar a imaginação para as imagens que cada poema proporciona, ou seja, o trabalho com qualquer uma dessas obras permitirá que a criança vivencie a poesia como deve ser - permeada por elementos que despertem o desejo de ler e gostar desse gênero literário.

### 2.1.2 Da “Conquista da liberdade” a “Árvore que dava sorvete”

Prosseguimos para a década de 1990 e encontramos as seguintes obras poéticas infantis:

- *A conquista da liberdade segundo os pássaros* (1991).
- *O velho que trazia a noite* (1994).
- *A árvore que dava sorvete* (1999).

A primeira delas *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, publicada pela editora Paulinas e ilustrada por Claudia Scatam já rompe, de início, com a forma de composição utilizada na década anterior. Esse livro é composto por apenas um poema, mesmo escrito em forma de prosa, a lírica se mistura ao texto, delineando a vida de um pássaro que vive preso em uma gaiola e é por meio do canto que ele consegue se libertar. Klauck (2013) descreve adequadamente esse texto poético:

Tem-se aqui um poema lírico, em que uma abordagem metafórica edifica imagens que remetem a anseios de libertação, vontade de viver, plenitude e justiça, erigidas em verso livre. O poema é constituído por imagens que se graduam para mimetizar o progresso da liberdade da ave, que se torna livre através do seu canto. (KLAUCK, 2013, p. 149)

O segundo livro, *O velho que trazia a noite*, lançado pela editora Kuarup e ilustrado por Cecília Iwashita, pode ser comparado ao livro descrito anteriormente, tendo em vista que também é escrito em forma de prosa, mas há poesia contida em sua linguagem. Este livro consegue reunir linguagem poética e poesia visual numa mistura que encanta o leitor pela perfeita simbiose alcançada pela efeito visual da ilustração.

Observamos, no decorrer da leitura, que a prosa contém estrofes, versos livres, metáforas, onomatopeias e paródias, elementos que atraem a atenção de crianças, visto que as onomatopeias materializam as ideias em reproduções sonoras, e remetem à atitude infantil de se envolver com o mundo – através dos sentidos. Além disso, as representações onomatopaicas endossam experimentações linguísticas da criança; ao tomar conhecimento de novas sonoridades, seja por palavras ou barulhos a seu redor, ela tende a repeti-los e reinventá-los, muitas vezes, tornando-os parte de seu repertório. (MELO, 1985)

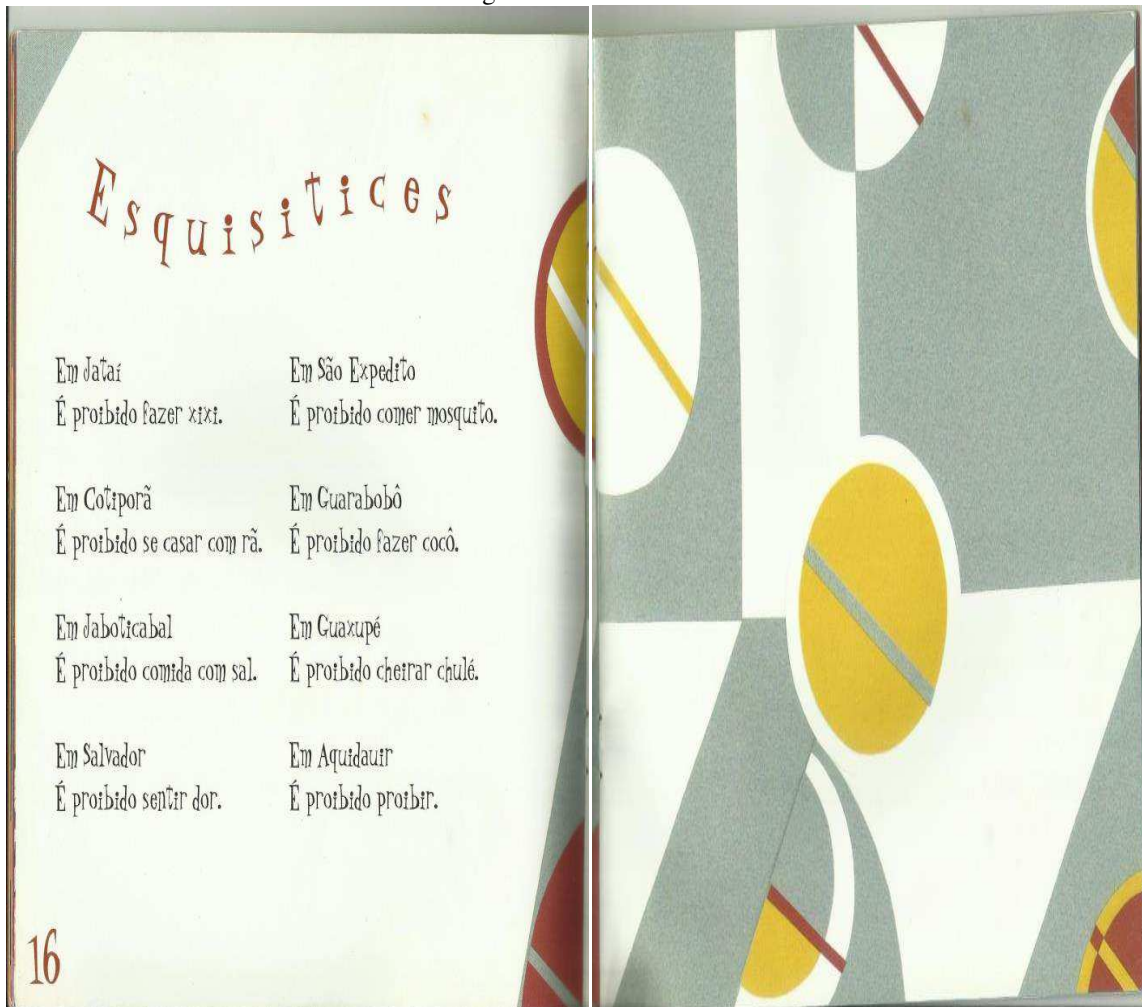
A prosa poética, a qual estamos observando, apresenta-se na voz de um eu-lírico infantil, dando espaço aos anseios de uma criança – o medo da noite, o temor do velho de capa preta, o que nos confirma o pertencimento da temática atrelada a imaginação fantástica do mundo infantil.

O último livro desta fase nomea-se *A Árvore que Dava Sorvete* e dá início à nova 'Série Colagens', que reúne obras ilustradas pela artista plástica gaúcha Laura Castilhos. Como mostra o título, Capparelli faz uso dos jogos sonoros que as palavras propiciam, ao mesmo tempo em que brinca com a imaginação de quem lê e de quem escuta, convidando o leitor a partilhar imagens lúdicas, na busca pelo sentido. São 16 poemas dirigidos ao público infantil, com muitas variações quanto aos temas escolhidos, como: a fantástica árvore que dava sorvete, a saudade do que um dia possuiu, a força do pai, entre outros, e os recursos utilizados, por exemplo, as imagens que encantam por suas cores fortes, poemas que lembram travas-línguas, poemas que parecem canção de ninar, dentre outras características que se adequam à realidade da criança.

Diferenciando dos livros anteriores a esta fase, a obra em questão, é composta em sua maior parte por poemas com métrica regular, sonoridade por suas rimas, interação com o

leitor, dentre outros elementos que permeiam o universo infantil. *A árvore que dava sorvete* traz muitas cores em suas páginas e o poema geralmente ocupa apenas um lado da folha, enquanto as imagens que o corresponde ocupa o outro lado, ou seja, o espaço que a imagem ocupa é proporcional ao versos do poema. São ilustrações atrativas, exibidas em um tamanho vantajoso. Observemos abaixo o poema “Esquisitices”:

Figura 6: Recriar e inventar



(Capparelli, 1999)

O primeiro elemento que sobressai na leitura do poema acima é a sonoridade causada pela rima de cada verso dístico. É um poema que permite brincar com a criança, recriando palavras para o segundo verso, dando a chance de inventar expressões novas que rimem com o primeiro verso, por isso o título de “Esquisitices”. O autor acaba criando versos que só no mundo da fantasia é possível acontecer, como por exemplo, existir um lugar que seja proibido fazer xixi, sentir dor ou fazer cocô. Percebemos que o autor faz uso de palavras inéditas, criadas por ele para mencionar lugares como o caso de (Guarabobô/Aquidaur), nos fazendo lembrar as criações fantásticas da criança em inventar nomes, lugares, coisas, entre outras

ações comuns a fase infantil. O apelo ao humor e o lúdico são presentes nesta obra de Capparelli, por meio das inventividades e rimas construídas ao longo dos versos. Segundo Amarilha (2009, p. 27), “é na poesia que o lúdico da linguagem se faz mais notório, o que tem um apelo evidente para a sensibilidade infantil. A infância, como se sabe, é, por excelência, o momento das brincadeiras e do jogo”.

A pertinência das obras de Capparelli para o público infantil consiste na análise e constatação de elementos como esses que temos observado nos poemas escolhidos. Os poemas possuem linguagem adequada à criança, em uso de palavras, contextos e ações que são próprios da fase infantil, enquanto os versos esbanjam sonoridade imposta por rimas ou repetições, jogos de palavras que causam o humor e possibilidades lúdicas para reinventar e divertir-se com o poema.

### 2.1.3 De “Um elefante no nariz” à “Poesia de bicicleta”

Avançamos nossa leitura para a década de 2000 e observamos as seguintes composições de Capparelli:

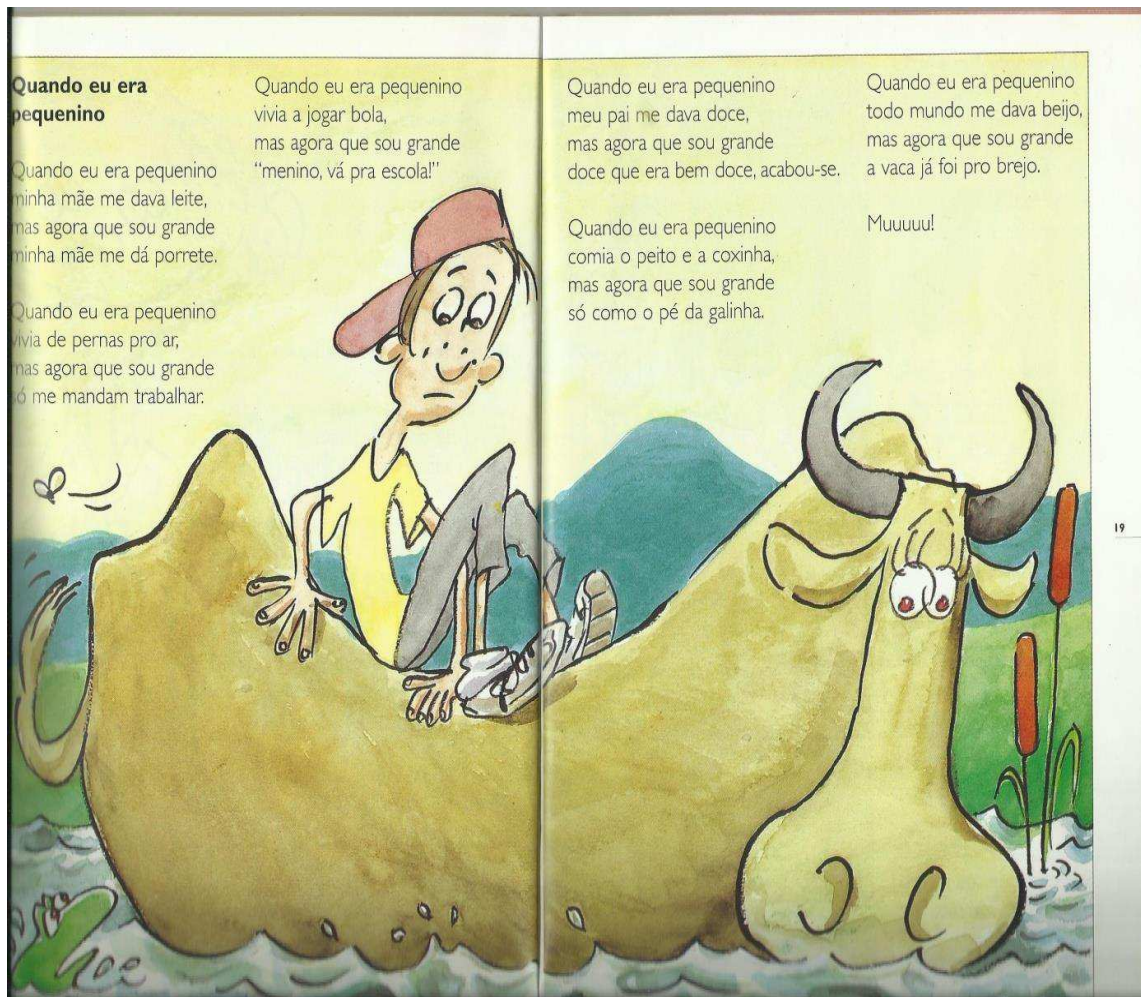
- *Um elefante no nariz* (2000).
- *Minha sombra* (2001).
- *111 poemas para crianças* (2003).
- *Poesia de bicicleta* (2009).

A obra *Um elefante no nariz*, lançada pela editora L&PM e ilustrada por Alcy, é composta por 21 poemas que versam sobre diversos temas, como a presença dos animais, ações típicas da criança (dormir, dançar) ou ainda sobre elementos da natureza. Com poemas e ilustrações que encantam pelo colorido, a obra em questão apresenta poemas visuais, poemas curtos com apenas duas estrofes, como poemas que se estendem em seus versos. O livro propõe um ludismo sonoro por meio dos arranjos linguísticos obtidos pelas rimas, onomatopeias, criação de palavras, repetições de estrofes, dentre outros. Dessa forma, compreendemos o valor da obra para o público infantil, recheada por aspectos que proporcionam uma leitura agradável, divertida, dinâmica e prazerosa.

Vejamos o poema que escolhemos para análise, tem como título “Quando eu era pequenino”:



Figura 7: Confissão de um menino



(Capparelli, 2011)

A imagem desse poema já nos chama a atenção, tanto pela beleza das cores, quanto pelo fato de ter animais, fator que aproxima o público infantil, tendo em vista a afirmação de Pinheiro (2012, p.77) "Da Grécia antiga, passando por La Fontaine, incursionando pela literatura popular oral, os bichos têm uma presença constante e essencial". Ou seja, a presença dos animais tem a capacidade de despertar a imaginação da criança, tornar o diálogo com o bicho possível, isto é, o animismo é uma característica presente na obra de Capparelli. O poema acima também nos faz refletir sobre o sentimento que todos os participantes da imagem sugerem, percebemos uma tristeza estampada nos rostos dos animais e do menino, fruto de um eu-lírico que percebe estar crescendo e com isso perde o olhar cuidadoso e "mimado" dos pais.

Outro elemento que ressaltamos na composição do poema é a quebra de expectativa na última estrofe, causando tanto a surpresa, quanto uma dose de humor no último verso, (Quando eu era pequenino / todo mundo me dava beijo,/ mas agora que sou grande/ a vaca já foi pro brejo.), ou seja, um dito popular que denota que algo deu errado, que não saiu como

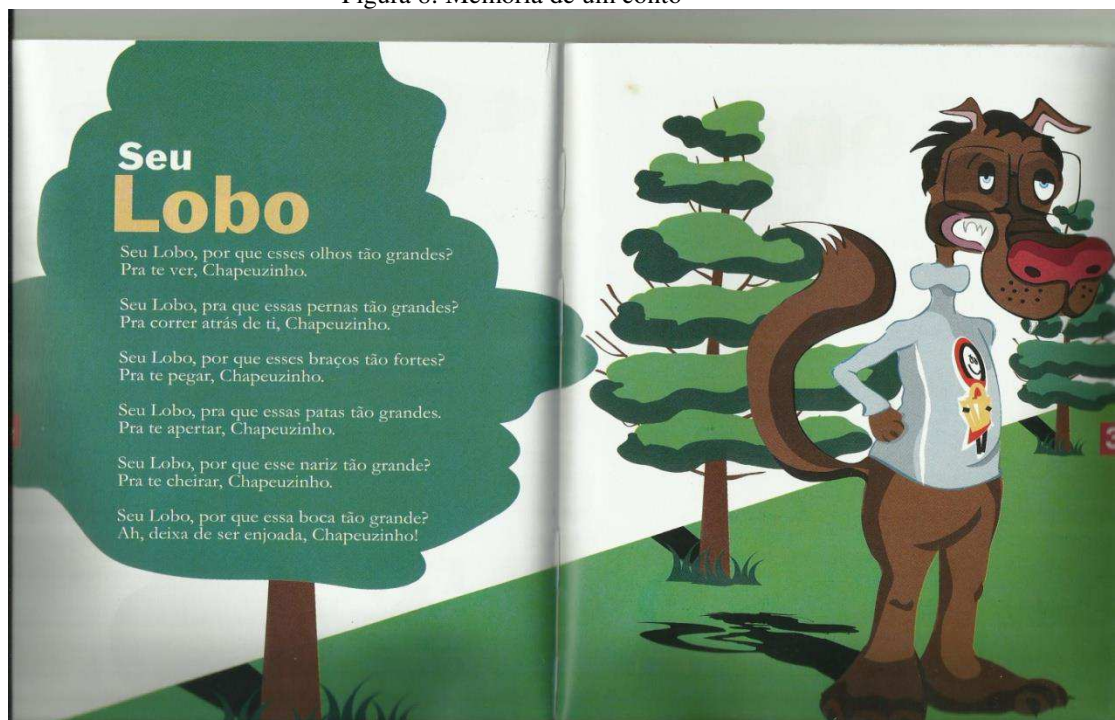
esperado. O último verso evidencia a insatisfação do menino com o fato de nada ser como antes. O poema é composto por um eu-lírico em primeira pessoa, que versa na voz de uma criança, a frustração de estar crescendo e perdendo os privilégios de ser pequenino.

O poema apresenta uma espécie de confissão em versos regulares, no qual o eu-lírico parece relatar para vaca toda sua tristeza, enquanto o animal, ao final do poema, entoia o som do mugido (Muuuu!) desanimado, parecendo até compreender todo aquele momento de tristeza do menino. Esse desfecho da leitura descreve uma cumplicidade e amizade do animal com o menino, característica típica do universo infantil, visto que muitas crianças gostam de animais e fazem destes seus melhores amigos, quando não os representam como parte da família.

O poema é composto por seis estrofes e faz uso de rimas entre o 2º e 4º versos de todas elas, além de iniciá-las com o mesmo verso (Quando eu era pequenino) e repetir o 3º verso (Mas agora que sou grande), indicando um paralelismo que proporciona à criança a arte de recriar/reinventar através do ludismo que permite, neste caso, a imaginação do leitor fluir.

O segundo livro desse período se intitula *Minha sombra*, produzido também pela L&PM com desenhos de Chico Baldini, apresenta 24 poemas e a maior parte destes exploram o viés do humor. São poemas que brincam com o cotidiano da criança, conferindo um tom lúdico a leitura. Vejamos o poema abaixo:

Figura 8: Memória de um conto



(Capparelli, 2009)

Escolhemos o poema acima por reconhecer a aproximação com o conto de Chapeuzinho vermelho, geralmente o público infantil escuta essa historinha ou lê ainda na infância, dessa forma a criança já é familiarizada com o poema “Seu lobo”. A leitura desse poema permite que o lúdico seja explorado por meio da encenação da fala do lobo, proporcionando o riso em cada pergunta feita, todavia a surpresa e o humor são estabelecidos ainda mais ao final, no último verso, quando o lobo perde a paciência com tanta indagação feita (Ah, deixa de ser enjoada, Chapeuzinho!), notamos que, novamente, o autor utiliza a quebra de expectativa para causar o efeito humorístico na leitura do poema.

Entendemos que há uma relação com o conto clássico “Chapeuzinho vermelho”, no que se referem aos personagens da história, as perguntas feitas ao lobo e as respostas dele, contudo estabelecemos também algumas diferenças, no tocante a Chapeuzinho do poema que sabe quem é seu interlocutor, desde o início ela interroga o lobo, demonstrando um nível de familiaridade com o animal e, neste caso, nenhum medo de ser devorada, já que estabelece uma série de questionamentos sem fim. A ação de perguntar faz parte do universo da criança, que por diversas vezes indaga insistentemente com por quês, às vezes sem respostas.

O poema é composto em versos dísticos, como uma espécie de diálogo entre chapeuzinho e o lobo, explorando o sistema sensorial comum ao ser humano, como, ver, pegar e cheirar. Ao passo que lemos o poema, percebemos a comparação com o universo infantil, tendo em vista que a criança é um eterno questionador, faz parte do seu desenvolvimento o questionamento a tudo, dessa forma entendemos que Capparelli busca nas mínimas ações e gostos infantis, a inspiração de seus poemas.

Inicialmente, sobre o terceiro livro, *111 poemas para crianças*, ressaltamos a seguinte observação encontrada na orelha do livro:

Deslumbramento. Maravilhamento. Encantamento. Isso e muito mais é o que Sérgio Capparelli oferece aos seus pequeno-grandes leitores neste “111 poemas para crianças”. [...] O autor resolveu fazer uma antologia da sua obra poética infantil, espalhada em uma dezena de livros publicados nesse período. [...] Esta seleção reúne o melhor da produção poética do autor e mostra por que Capparelli é um dos autores consagrados e premiados do país, favorito de crianças, pais e professores. Vários dos seus livros receberam o selo de “Altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). (CAPPARELLI, 2017)

Desde suas primeiras obras, Capparelli enfatiza temas comuns/pertencentes ao universo da criança, como: situações cotidianas da linguagem e ações infantis; relação da

criança consigo mesma e com outras crianças, com a natureza e os animais que as cercam, a cidade em que vive, dentre outras. A presente obra explora a temática dos animais, aborda com humor os assuntos propostos, cultiva o ludismo e as fantasias, as adivinhas e as vivências infantis, o ilogismo e a brincadeira com a sonoridade, com a imagem e com o sentido das palavras. Dessa forma, a obra *111 poemas para crianças* tem a capacidade de encantar o público infantil, por apresentar um livro “recheado” de poemas, imagens e títulos inventivos, mais também, pelo fato do autor proporcionar aos poemas uma leitura maleável, versátil e original.

A obra em questão é dividida em 10 capítulos, a construção de alguns deles nos chama a atenção por apresentar em uma seção apenas poemas “nonsenses”, isto é, composição que não visa sentido, e sim o que realmente interessa nesse tipo de poesia, estimular a imaginação e recriar de maneiras diversas; “poemas visuais”, aqueles que encantam pela sua forma e apresentam uma imagem fantástica que estimula a criança a uma direção lúdica de jogar com as palavras; “jogos e adivinhas”, seção dedicada a brincar com as palavras, sons e sentidos das coisas, percebemos que o leitor interage de maneira clara, visto que tem adivinhas para pensar uma resposta; e um último capítulo que nos chamou a atenção foi “música de ouvido”, destinado a versar sobre os sons, ou seja, a musicalidade é a maior característica dessa divisão, a qual Capparelli cultiva com onomatopeia e jogo sonoro.

Desta obra escolhemos expor um poema inédito, isto é, que não tenha sido apresentado em livros anteriores, visto que a obra *111 poemas para crianças* é uma antologia com variados poemas selecionados de quase todas as composições de Capparelli. Segue abaixo o poema escolhido:

Figura 9: A sensibilidade poética



(Capparelli, 2017)

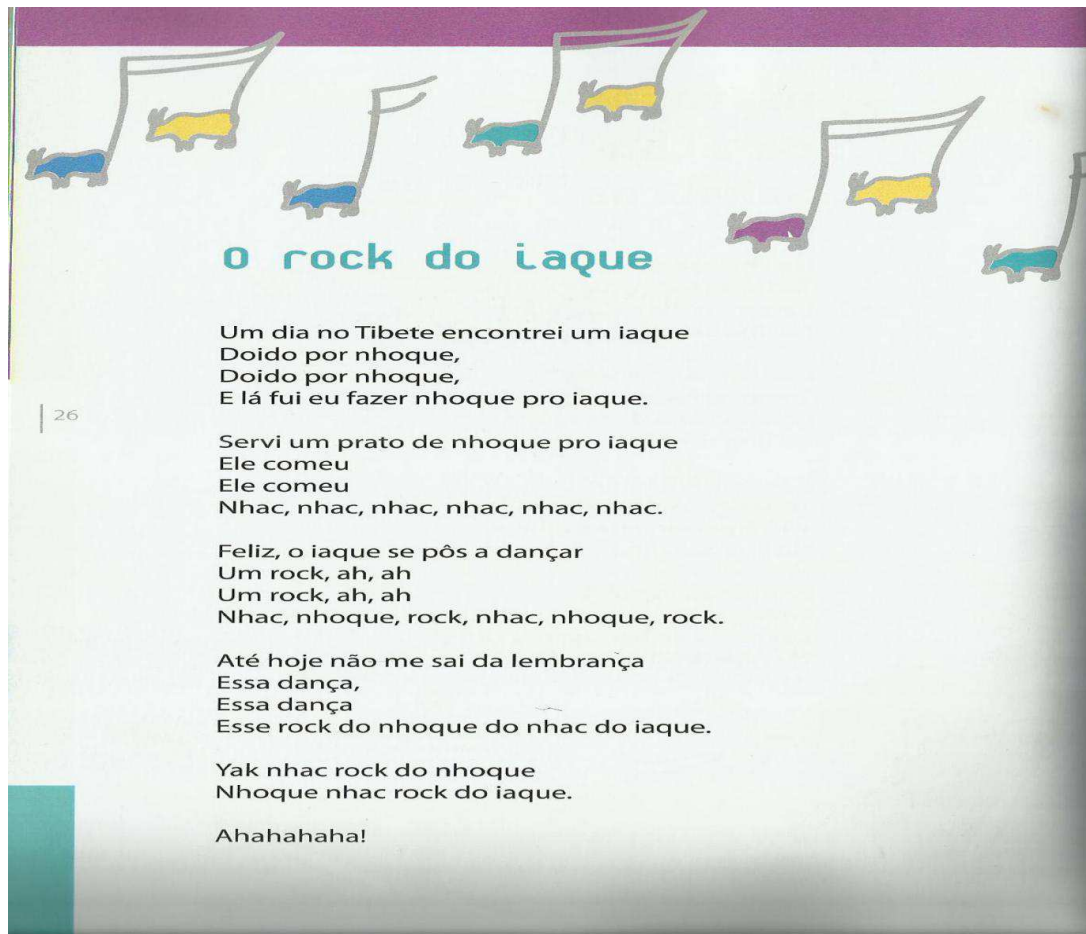


O poema acima “Ipê florido” nos manifesta um sentimento de apreciação da natureza, percepção da beleza de uma árvore que, geralmente, está ou já esteve ao nosso alcance de visão. Ser sensível para perceber o que há de belo nos momentos e lugares mais simples do cotidiano faz parte do sentido da poesia. O autor sugere neste poema a percepção da beleza da cor do ipê, empregando figuras de linguagem como a personificação (atribuição de sentimento ou ações de seres humanos a objetos inanimados ou seres irracionais), segue a exemplificação, (Que os prédios/ inclinaram-se na praça/ para conhecê-lo.). Pinheiro (2018, p. 16) destaca a importância para a poesia de “[...] textos que possibilitem além do mirar-se naquela experiência simbólica - um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva.” O texto poético não deve servir de pretextos moralizantes”. Uma das nuances da poesia é despertar desde os primeiros anos a sensibilidade humana, através de poemas como esse descobrimos a possibilidade desse alcance.

Outro aspecto que percebemos é o fato de como as imagens dos versos podem ser visualizadas no decorrer da leitura. O leitor é convidado a imaginar cada elemento descrito no poema, desde o lugar da estação à cor amarelo do ipê. A imagem dos prédios, construções artificiais, inclinarem-se para conhecer a paisagem natural, é realmente encantador. Apresentar à criança as belezas do cotidiano que a cerca, ou escutar mais sobre o que ela tem a nos oferecer, acerca da sua visão de belo, é sempre um bom caminho para proporcionar imagens ou fantasias e perceber a sensibilidade nas pequenas coisas.

O quarto e último livro desta década se chama *Poesia de bicicleta*, também editado e ilustrado pelos nomes responsáveis pela obra anterior. Os primeiros destaques que fazemos ao observar o presente livro de Capparelli são as cores e imagens, é encantadora a delicadeza dos desenhos das flores, animais, frutas – temáticas abordadas nos poemas. Como a obra anterior, este livro se divide também em capítulos cujos títulos versam sobre variados temas e gostos do eu-lírico, como exemplo: “Os bichos de que gosto”, “Minhas frutas preferidas”, “Algumas flores que me enchem os olhos”, etc. O livro é composto por muitos poemas e a criatividade do poeta se volta para momentos comuns do cotidiano, gostos e preferências que se assemelham com a linguagem infantil. Observemos o poema a seguir:

Figura 10: O poético jogo sonoro



(Capparelli, 2009)

O poema selecionado explora o aspecto sonoro, o autor utiliza as palavras (iaque/nhoque/rock) e a onomatopeia (nhac) em um jogo de sons que ao lermos seus versos, é como se ecoasse uma música aos nossos ouvidos. A repetição de versos (2º e 3º) em todas as estrofes também confere musicalidade ao poema, além de enfatizar a atitude do iaque. O poema nos oferece subsídios que permitem uma leitura participativa/interativa, a partir da temática da dança e do estilo musical (rock) que proporcionam uma abordagem lúdica ao poema, por meio da linguagem atribuída. Entendemos ainda que o presente poema também desperta a imaginação do leitor para o imagético suscitado no momento da leitura, segundo o crítico literário Bosi (2010, p. 271) a “poesia é ainda nossa melhor parceira para exprimir o outro e representar o mundo. Ela o faz num só lance verbal sentimento e memória, figura e som”, isto é, o poema nos conduz a função de sentir e guardar o efeito que a palavra, som e imagem conseguiram despertar.

#### 2.1.4 Publicações recentes

E por fim, a partir do ano de 2010, na presente década, encontramos dois livros de poemas de Capparelli destinados a leitura infantil, são estes:

- *A lua dentro do coco* (2010).
- *ABC dos abraços* (2017).

Sobre o primeiro livro, *A lua dentro do coco*, lançado pela editora Projeto e ilustrado por Eloar Guazelli, trata-se de um único poema narrativo, que conta a história de um macaquinho que almeja pegar a lua. O autor compõe versos livres ou algumas estrofes nesse poema, utilizando a rima, que por sua vez, confere o ritmo e o encanto da leitura. Como o próprio título sugere depois de algumas tentativas de pegar a lua, o macaquinho encontra a imagem dela refletida em um coco, utilizando uma linguagem metafórica o autor deixa claro que podemos “alcançar” nossos sonhos mesmo que estes sejam inatingíveis, basta encontrar um meio de se realizar de forma consciente e/ou deslocada. Durante a leitura do livro a criança é convidada a percorrer aventuras, sentir os sons das palavras e descobrir que podem “alcançar” muitos sonhos de alguma forma, seja literalmente ou indiretamente, por meio de um novo sentido, de uma nova percepção de enxergar a vida.

Acerca do segundo livro *ABC dos abraços*, composição de Capparelli, publicado pela editora Global e ilustrado por Cris Eich, foi escrito mediante as atitudes infantis, a partir das alegrias, tristezas e medos da criança, das relações afetivas com parentes da família, das amizades e tipos de abraços que podemos conhecer com Bia, a “personagem” que dá vida a maioria dos poemas. O livro desperta a imaginação dos leitores ao observar as belezas das imagens e nos chama atenção por apresentar diversos poemas, uns curtos, outros mais longos que versam sobre o mundo infantil, escolhendo Bia como eu-lírico dos versos. O livro dialoga com a criança por meio do conteúdo proposto, da linguagem que ela fala todos os dias, diversos questionamentos e dúvidas pertinentes a fase infantil são exploradas na leitura do livro. Vejamos um poema com uma temática comum à criança, composto por versos dísticos e rimas que imprimem uma musicalidade e ritmo à leitura:

Figura 11: O medo comum à infância



(Capparelli, 2017)

O poema acima já nos direciona para uma temática pertencente ao mundo infantil, o medo, é comum a criança sentir medo de algumas situações: ficar sozinho, lugar escuro, animais, pessoas desconhecidas, gritos e barulhos estrondosos, dentre outras. Por isso, já podemos afirmar que o autor dialoga com o leitor mirim, visto que no poema acima ele versa sobre um medo de Bia - o barulho na janela do quarto na hora de dormir. Percebemos que a leitura faz referência aos sons ouvidos quando a criança se dispõe a dormir, é nesse momento que a imaginação se aguça, a percepção dos sons fica mais evidente e a criança tende a temer.

A criança no poema fantasia que poderia ser um "lobo, um fantasma ou uma pantera" a fazerem barulho na janela, porém de uma maneira afetuosa o eu-lírico diz pra Bia que "É o vento dando risada", a imagem que nos vem à tona nesse momento descrito, proporciona a Bia uma tranquilidade que antes cedia lugar ao medo pelas adjetivações "Lobo doido para entrar?/ Fantasma querendo sair?/ Ou uma pantera feroz...", os três versos denotam ideia de agressividade e temor. Em seguida o verso traz um conforto de que o barulho é o vento que vem de longe e delicadamente se recolhe por um momento e diz "dorme, meu bem!". Os



últimos versos carregam toda beleza que o poema expressa, tanto o cuidado de demonstrar que a criança necessita de proteção, neste caso, a explicação do que seja o barulho porque ela tem medos, como de atribuir ao verso a leveza da linguagem e afetividade em acarinhar por um momento “dorme, meu bem!” o sono da criança.

Encerramos aqui a breve análise sobre a composição de poemas infantis, de Sérgio Capparelli, atentos ao percurso de tempo, desde seu primeiro lançamento no ano de 1983 ao último no ano de 2017. Preferimos dividir por décadas por questão de ordem cronológica e para podermos observar as mudanças e as semelhanças conferidas em sua composição com o passar dos anos. Foram 13 livros no geral mencionados nesta seção, visto que apenas selecionamos os que apresentam poemas para a fase infantil, deixamos de fora outros tantos por entendermos que a fase destinada é a juvenil. Ainda deixamos claro que optamos, especificamente, pela escolha de livros compostos por poemas, apenas duas composições exibem formatos distintos da maioria, cada uma apresenta um poema, escrito em prosa, o que nos fez lançar nosso olhar e análise sem descartá-los.

Compreende-se a relevância desta seleção e apresentação de livros de poesia, tendo em vista o que mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, que a poesia deve ser propagada desde os primeiros anos e a escola tem um papel fundamental de levar poesia para crianças, para tanto se faz necessário saber escolher os livros adequados à idade, como também permeados de elementos, em virtude de, proporcionar o lúdico, o encantamento, a percepção do jogo sonoro e visual, ou seja, a atenção das crianças para as surpresas que a linguagem poética manifesta.

Diante da exposição acima, comparamos as composições de Capparelli no decorrer das décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010 para observarmos e compreendermos quais elementos se destacam na poesia do autor, visto que muitos livros do poeta são reconhecidos com o título de “Láurea Altamente Recomendável”. Além do fato de todos os seus livros disporem de inúmeras reedições ao longo dos anos, o que demonstra uma aceitação dos críticos e leitores e recomendação por parte dos mesmos.

Observamos que os poemas da década de 80 seguem uma forma fixa, geralmente as estrofes são compostas por versos dísticos ou quadras em redondilha maior. Os quatro livros se assemelham ainda no aspecto da sonoridade marcada através das rimas e dos paralelismos encontrados nos versos. Para as composições desta década Capparelli faz uso do humor, são inúmeros poemas que proporcionam o riso ao leitor, por meio do jogo com as palavras, como também pela temática dos animais que permite uma construção lúdica ao infante. O segundo livro *A jibóia Gabriela* desse período se aproxima muito do anterior, como já afirmamos,

todavia o autor desprende mais do aspecto fixo dos versos (dísticos ou quadras) e apela para um tom mais contemplativo da natureza.

O terceiro livro, *Come-vento*, apresenta um novo formato de composição, as rimas são menos apreciadas em detrimento de outros formatos de versos, neste livro o poeta abre espaço para os primeiros poemas visuais, deparamo-nos também com textos poéticos bem curtos e poemas com formatos de anúncio de jornal e adivinha, o que não vimos anteriormente. E por fim, percebemos com a última composição, *Tigres no quintal*, da década de 1980, avanços no que tange a ampliação do número de poemas comparando-o aos anteriores, além do fato do livro apresentar novidade na divisão por capítulos e particularidades concernentes aos poemas de diferentes autorias brasileiros, como também traduzidos de poetas estrangeiros.

É dessa maneira, observando o percurso que Capparelli propõe à sua poesia, que compreendemos as características da escrita do autor e de cada livro, o que há de instigante na leitura de seus versos ou quais as características que permeiam sua poesia que podemos considerar ideal para a leitura com crianças. O autor partiu de temáticas apropriadas ao universo infantil, como a presença dos animais, a rotina infantil e a apreciação dos elementos da natureza, conferindo aos seus versos uma linguagem também pertencente ao público infantil e cultivando ainda elementos que ao nosso entender contribuem para atrair a atenção das crianças, haja vista, o apelo ao aspecto sonoro e o tom humorístico que proporciona a recriação do lúdico, a forma fixa do poema que permite a memorização das rimas que geralmente são esquemas (ABCB) ou (ABAB), a demarcação do ritmo e a estruturação imagética que aproxima, ao nosso entender, do olhar infantil.

Sobre a década de 1990, podemos afirmar que foi inovadora para a composição poética de Capparelli, o autor propôs dois livros que se diferenciaram dos anteriores, visto que foram elaborados com apenas um poema, cada livro. O primeiro livro, *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, apresenta uma forma de texto em prosa poética, visto que versa sobre um pássaro preso em uma gaiola que tinha o sonho de ser livre, contudo o texto poético evidencia tons líricos, além de versos livres, estrofes e a figura metafórica da liberdade, do ser livre. O segundo livro desse período tem sua forma aproximada da composição anterior, Capparelli consegue reunir tons da prosa e da poesia em um único arranjo poético, os versos curtos, longos, livres e rimados, além de repetições, metáforas e onomatopéias imprimem o tom lírico e os distanciam das características da prosa.

O ritmo ora lento, ora acelerado está bem demarcado nas duas obras, o autor faz uso de elementos que imprimem a maneira da leitura, que por vezes expressam o tom lírico no primeiro livro ou melancólico e reflexivo no segundo livro. A percepção do ritmo é

compreendida na linguagem e imagem conferidas ao poema, ou seja, quando o eu-lírico versa sobre o velho que (Tomou ligeiro/ o caminho do rio) ou mais adiante que (Mamãe/ agora lenta/calada/lavava *radicci*), a mudança de ritmo, no caso a desaceleração se faz necessária quando as imagens acompanham as ações desenvolvidas no poema. Capparelli fez uso da voz infantil para o segundo livro, demonstrando o medo e a curiosidade típica da infância, o que revela atenção à fase a que se destina sua composição.

O terceiro e último livro da década de 1990 se assemelha, em algumas características, com os anteriores e, ao mesmo tempo, se distancia no aspecto formal dos dois livros antecedentes. *A árvore que dava sorvete* contempla um novo “modelo” de composição, agora experimentando o jogo com o sentido das palavras, os poemas promovem muita brincadeira e prazer à leitura. Um livro permeado de imagens que divertem o imaginário infantil é o ponto forte dessa leitura. Para a criação de seus poemas, Capparelli empregou palavras que trouxessem antes de sentido, musicalidade, isto é, o que importa nessa leitura é a construção de estrofes que prezem pelo ludismo sonoro.

Neste período, o autor revela uma escrita voltada para questões afetivas, na qual a metáfora ganha espaços, anteriormente cedido ao lúdico, e o sentimento infantil toma forma na construção do eu-lírico. Observamos ainda que o inesperado e o fantástico se relacionam com o público infantil por meio da linguagem e, dessa forma, podemos compreender a adequação da leitura desses livros para a fase em questão.

Caminhando diacronicamente, observamos a terceira década (2000) da produção de Capparelli para crianças e compreendemos que foi marcada por um maior número de produção, além de encontrarmos três livros, o autor reúne diversos poemas publicados e outros tantos inéditos e compõe uma obra *III poemas para crianças*, uma verdadeira fonte de poesia infantil que jorra elementos oriundos do universo da criança, atraindo a atenção destas e favorecendo um contato lúdico com a leitura de poemas.

Os dois primeiros livros desta época se assemelham no aspecto formal com a maior parte dos anteriores, o seja, apresentam poemas que mantêm uma forma fixa predominante de poucas estrofes e na maioria das vezes compostas por quadras ou dísticos, porém não deixam de apresentar outras configurações como versos livres, tercetos, poemas de uma única estrofe, poemas visuais e assim por diante. *Um elefante no nariz* e *Minha sombra* buscam aproximar-se do público mirim por meio da diversidade de temática, do colorido das imagens e do humor na criação de novas palavras (neologismo) isto é, essas produções envolvem a visão lúdica da criança através de imagens e arranjos linguísticos.

E sobre as outras duas composições do período, *111 poemas para crianças* e *Poesia de Bicicleta*, compreendemos que também se equiparam entre si, uma vez que se dividem em capítulos, alargando o nível de temáticas possíveis ao universo infantil e contribuindo com diversos elementos que podem ser verificados e entendidos como facilitadores da identificação da criança com a leitura de poesia. Nesta década, o autor compõe poemas que valorizam o aspecto sonoro e o significante das palavras em detrimento de sentidos, através da leitura dos poemas o leitor é apresentado a rimas e ritmos diversos, como quem dança um axé “A menininha” ou até mesmo um ritmo gaúcho “A dança do tatu-bola”, são muitas composições que convidam o leitor a divertir-se por meio da recriação de versos e reprodução de sons como é o caso de “Batatinha aprende a latir”, como também despertar a imaginação através dos poemas visuais e “nonsenses”.

A abordagem lúdica e a variedade de poemas em diversos aspectos formais são os destaques desse período, o autor conseguiu reunir em apenas uma obra *111 poemas para crianças* todas as demais produções, conferindo um tom de humor que envolve o leitor e promove o ludismo o qual consideramos ser fundamental para despertar o interesse da criança.

E por fim, sobre o primeiro livro da década de 2010, Capparelli volta a imprimir o modelo de “poema em prosa”, surgido na década de 1990. *A lua dentro do coco* revela uma narrativa em versos dísticos ou livres que rimam entre si marcando um ritmo constante na leitura do poema. O aspecto sonoro é realçado a cada página lida deste livro, além da percepção da brincadeira dos macacos na tentativa de pegar a lua, causando o efeito dinâmico na estruturação do poema. Brincar com as palavras, com o som ou com a forma do poema tem sido privilégios encontrados na poesia de Capparelli. Sobre o último livro *ABC dos abraços* lançado no ano de 2017 percebemos o nível de afetividade e sensibilidade pertinente à infância e refletido na composição do autor no intuito de promover mais e mais sentimentos como estes. No livro em questão, o autor apresenta Bia como à “personagem poética” capaz de descobrir e vivenciar as dúvidas, os sentimentos e frustrações de uma criança.

Concluimos esse percurso bibliográfico poético de Sérgio Capparelli, tendo em vista as colocações iniciais de buscarmos apenas suas composições para crianças, acreditando ainda mais no efeito surpreendente que ela pode proporcionar na leitura para este público. São diversos poemas que apresentam caminhos a trilhar o imaginário, a sensibilidade, o lúdico e a fantasia infantil, por meio de elementos como os que destacamos ao longo da análise.

Nosso olhar, no primeiro capítulo, esteve direcionado a inquietação de verificar como a poesia tem sido pouco apreciada tanto no âmbito escolar, quanto no cotidiano das crianças, e

por isso, dando continuidade a nossa percepção, buscamos nesta seção, sugerir leituras que pudessem contribuir para a mudança dessa realidade. Apresentamos variados livros de poemas de um único autor, Sérgio Capparelli, escritos em diferentes épocas, nos quais as crianças possuem espaços para vivenciar leituras prazerosas e encantadoras. Daqui por diante, nosso olhar se voltará para uma metodologia de como fazer a leitura de poema encontrar abrigo no universo da criança, procuramos demonstrar de que forma podemos promover a leitura de poesia, atentando para os elementos que chamam a atenção do público infantil.

### **CAPÍTULO III – RECEPÇÃO DO 4º ANO À LEITURA DE POEMAS**

Neste capítulo refletimos sobre o trabalho realizado com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Antonino, acerca da recepção da poesia infantil de Sérgio Capparelli. Tendo em vista o arcabouço teórico exposto até aqui, buscamos ressaltar com a intervenção desenvolvida, a abordagem de poesia livre do pragmatismo e da aprendizagem de conteúdos. Optou-se, portanto, por um trabalho que envolvesse leituras, comentários e jogos dramáticos. Nosso intuito durante o tempo de intervenção foi refletir sobre os modos que os alunos receberam cada poema levado para a sala de aula.

#### **3.1 A METODOLOGIA PARA ABORDAGEM LITERÁRIA**

A princípio, descreveremos nosso tipo de pesquisa, o caminho planejado para vivenciarmos a poesia em sala de aula e a preparação metodológica de intervenção para que nossos objetivos fossem alcançados.

Desta forma, a nossa pesquisa teve inicialmente um caráter bibliográfico e posteriormente, caracterizou-se como pesquisa – ação. Para cada uma delas, justificamos como essencial os dois momentos, tendo em vista que a primeira, nos auxilia na procura por apoio teórico, para construção de nossa fundamentação de estudo e metodologia de abordagem em sala de aula. Sobre esta pesquisa, Moreira e Caleffe (2006), elucidam que,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão. [...] Como todos os demais tipos de pesquisa a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 74)

Ou seja, a investigação de referenciais bibliográficos que permitem ao pesquisador um suporte teórico é o primeiro passo para que se reflita acerca do objeto de estudo e delinieie, no nosso caso, como seguiremos para a próxima etapa, nesse sentido a pesquisa – ação. A respeito deste segundo método, ainda, os autores citados revelam que “[...] a pesquisa – ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção.” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 90). Sobre este tipo de pesquisa compreendemos, à luz da teoria dos teóricos acima, que é possível identificar algumas

especificidades, são estas: a pesquisa – ação é situacional; é usualmente colaborativa; é participativa e auto-avaliativa, tendo em vista que o principal objetivo é a melhoria da situação – problema. Após a delimitação dos dois métodos de pesquisa, que embasaram nosso estudo, prosseguimos para o planejamento de como aplicar, a intervenção/ação, no nosso campo de investigação.

Inicialmente, optamos por trabalhar com os poemas de Sérgio Capparelli, em virtude de tudo que foi exposto anteriormente, no tocante aos elementos que permeiam sua poesia, podendo proporcionar diversas percepções ao público infantil. Em segundo lugar, buscamos definir o ambiente de investigação e intervenção para pesquisa. Realizamos nossa pesquisa com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Antonino, localizada na cidade de Campina Grande. As escolhas se consolidaram pelo fato de procurarmos uma faixa etária que já soubesse ler e paralelamente a isso, ainda fosse criança, tendo em vista o público a que se destina a maior parte dos livros de Capparelli. E quanto à escola, pelo fato de já termos desenvolvido uma intervenção, ainda no tempo de graduação, nas turmas do fundamental, e, dessa forma conhecemos o acolhimento e apoio que a instituição oferece aos pesquisadores.

Em seguida definimos o tempo de intervenção que se dividiu em dois momentos: a observação, determinamos um período de três meses, para nos aproximarmos e criarmos o mínimo de elo, relação que consideramos de fundamental importância para que adiante a interação aconteça de maneira mais livre. E, a intervenção propriamente dita, em sala de aula, visando um período também de três meses. Vejamos adiante a respeito da nossa observação que serviu como base para o planejamento escolar e preparação metodológica para o segundo momento de pesquisa.

### **3.2 HÁ POESIA NA ESCOLA?**

Inicialmente, realizamos a primeira visita à escola, no dia 23 de março de 2018. A diretora atendeu nosso pedido de desenvolver a pesquisa na sala de aula e convidou a professora da turma (4º ano) para nos apresentarmos e conversarmos sobre a metodologia que usaríamos. Nesse momento, conhecemos um pouco sobre a prática da professora, quais dias eram dedicados às aulas de português e literatura e quais conteúdos seriam abordados em sala durante os próximos dias. Na conversa com a docente, ela afirmou que “gostava de levar livros de histórias infantis” para serem lidos com os alunos, às vezes lia para eles, ou entregava diversos livros e solicitava que eles lessem e ilustrassem em seguida. Informamos

sobre um questionário que, posteriormente, gostaríamos que ela respondesse e sobre a nossa intenção de permanecer com a turma por um período de cinco meses<sup>12</sup>. A aceitação foi imediata e a partir desse momento nos colocamos à disposição para qualquer informação acerca do nosso trabalho.

Em seguida iniciamos nossa inserção na escola, procuramos conhecê-la, observar os espaços, e feito isso notamos que havia uma biblioteca, um pátio para a recreação dos alunos, e uma quadra esportiva, todos três no centro da escola (Apêndice A), rodeados por salas de aulas. Não existia sala específica de vídeo ou outros espaços onde as crianças pudessem circular. Logo após essa verificação, pedimos para entrar na biblioteca, visto que esta se encontrava fechada (Apêndice B). Em seguida, apareceu uma inspetora para abrir e nos informou que o ambiente ainda iria ser arrumado, pois muitos LDs havia chegado e ainda não tinham sido organizados no seu devido lugar.

Dessa forma pudemos observar o ambiente disponibilizado para os livros e para a presença de alunos, que inicialmente nos inquietou, pela sua organização. Percebemos estantes lotadas de livros, uma mescla de cartilhas para orientação de jovens, quanto à sexualidade, álcool e outras drogas; de vários romances; de muitas narrativas, a maioria recebida de programas do governo; de poucos livros de poesias e os que encontramos eram mais direcionados ao público infantil. Ainda se misturavam na estante, livros para diferentes faixas etárias (infanto-juvenil) e temáticas, além de não estarem na posição que ponha em destaque a leitura do título, uma vez que, muitos deles estavam de cabeça pra baixo ou empilhados, um por cima do outro e na altura não acessível para crianças menores. Conforme veremos nas figuras 12 e 13, abaixo:

Figura 12: Espaço da biblioteca



Fonte - Dados de pesquisa  
Figura 13: Arrumação dos livros

<sup>12</sup> Estivemos com a turma durante um semestre, tendo em vista o período junino e de recesso da escola, ficamos até o final do mês de agosto.





Fonte - Dados de pesquisa

Muitos livros contidos na biblioteca são coleções distribuídas pelo Ministério da Educação, em meio a essas obras encontramos alguns de Sérgio Capparelli, quais sejam: *A jibóia Gabriela*, *O duelo de Batman contra a MTV* e *Restos de arco íris*. Observamos alguns livros de poesia, de diferentes autores como: *Ou isto ou aquilo* e *Melhores poemas* de Cecília Meireles, *Poemas para brincar* de José Paulo Paes, *Poemas que escolhi para crianças* e *Poemas do mar* de Ruth Rocha, entre outros, o que demonstra uma diversidade de livros que podem ser levados para leitura em sala. Sondamos acerca de listas de empréstimo de livro, mas não existia e, mediante a isso, pudemos perceber que os alunos não possuíam a prática de ler na biblioteca e muito menos de levar livros literários para leitura em casa.

Constatamos nessa visita que o espaço e organização da biblioteca não favorecem aos alunos à prática de leitura, visto não ser um ambiente adequado que os estimulem a passar tempo, por falta de ventilação, mesas e cadeiras desocupadas, a procurar livros, pela disposição destes nas prateleiras ou ter um momento de leitura com toda a turma. Observamos abaixo um lugar que consideramos mais como depósito de livros, que um lugar vivo e agradável. (PINHEIRO, 2018)

Adiante conferimos mais algumas imagens sobre a “organização” do lugar que poderia receber muitos leitores:

Figura 14: Organização do ambiente



Fonte - Dados de pesquisa

Figura 15: Disposição dos livros



Fonte - Dados de pesquisa

Essa observação do ambiente destinado à leitura, nos fez lembrar as palavras mencionadas por Pinheiro (2018) acerca das condições “indispensáveis” para o trabalho com a poesia, no tocante a: experiência de leitor que se espera que o professor tenha; função que o professor precisa desempenhar em sala e ambientes adequados para o trabalho com a poesia. Sobre a última dessas condições, ele afirma que:

O uso da biblioteca, por exemplo, é indispensável. Ir até lá, escolher livremente na prateleira o livro que quiser, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um contato corporal com os livros. Para isso é essencial que a biblioteca seja um lugar agradável, ventilado, espaçoso. (PINHEIRO, 2018, p. 24)

Sendo assim, atentamos para a importância de proporcionar ambientes adequados ao contato do aluno com o livro, no intuito de estabelecer vínculos afetivos e prazerosos por meio da leitura. Quando esse espaço não é adequado, uma das soluções que cabe ao professor é promover a leitura em sala ou em outros ambientes externos à classe, tendo em vista que esse caminho é fundamental para a formação de sujeitos leitores.

Após o momento de conhecimento dos espaços, nos detivemos no planejamento metodológico de intervenção. Utilizamos como instrumento para a coleta de dados, a fim de alcançar nosso objetivo de pesquisa: diário de campo, cujos registros eram feitos pela pesquisadora ao término de cada encontro, a preparação do questionário de sondagem de leitura literária dos alunos, conversa com os alunos e registros (fotos/vídeos/gravações) da prática desenvolvida em sala de aula. Posteriormente, fizemos a escolha dos poemas que foram levados para a turma do 4º ano, a produção do roteiro de encontros, e por fim, o esboço dos planos de aula, visto que esses só podiam ser realmente elaborados, após o momento de observação de algumas aulas. Acreditamos que o contato com a turma nos indicou o melhor caminho de abordagem metodológica.

### 3.2.1 Estabelecendo “laços” de intimidade

Começamos então, dia 02/04/2018, nossa observação na sala do 4º ano, uma turma composta inicialmente por 33 alunos, sendo dois desses especiais, que disponibilizavam de uma auxiliar para desenvolver, em conjunto, suas atividades. Ao entrarmos na sala, alguns alunos perceberam nossa presença e logo fizeram perguntas como: “Qual é o seu nome?” “O que você vai ensinar?”. A professora interrompeu, pediu para a turma ficar em silêncio e nos apresentou como outra professora que iria estar com eles, também ministrando aula.

Observamos que a novidade causou euforia, os alunos logo fizeram mais perguntas como:

Aluno A: “A senhora vai trabalhar São João com a gente?”

Pesquisadora: Vamos ler textos de literatura.

Aluno B: “O que é literatura?”

Pesquisadora: “Vocês nunca ouviram falar nessa palavra (literatura)?”

Aluno C: (rapidamente disse): “É conto de fadas?” (Nesse momento ela pôs as mãos no rosto e suspirou). Entendemos esse gesto como uma admiração, um encantamento por contos infantis.

Pesquisadora: Sim, literatura é contos de fadas, poemas, histórias em quadrinhos...

A turma ecoou: “Ahhhh sim, isso nós conhecemos!”.

A partir desse momento iniciamos nosso período de observação, acompanhamos a turma por um ou dois dias da semana, fazendo o registro diário do que acontecia em sala. Nosso olhar estava atento a: 1- metodologia que a professora utilizava para as aulas de Língua Portuguesa; 2- frequência da leitura literária em sala de aula, sobretudo, poesia; 3- recepção dos alunos aos textos literários; 4- conhecimento do material didático que orientava o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

Verificamos nesse espaço de tempo destinado a observação que a professora levou para a sala de aula uma narrativa chamada “Porque somos de cores diferentes”, de Carmen Gil. Ela fez a leitura completa, mas em alguns momentos pausava para pedir silêncio a alguns alunos que insistiam em conversar. Durante a leitura, a professora mostrava diversas vezes a imagem que continha na história, e os alunos se entusiasmavam para ver, alguns até levantavam para olhar de perto. Um momento específico nos chamou atenção, na história os personagens batiam palmas, e da mesma forma, os alunos imitaram, entusiasmados com o final da narrativa. Para nosso entendimento a recepção aconteceu de forma espontânea e reativa ao final feliz que escutaram, porém, logo foram tolhidos pela professora, que ordenou que parassem com a zoada e que não havia necessidade daquele tumulto.

Sobre esse acontecimento ocorrido, buscamos compreender sob o viés da reflexão realizada por Pinheiro (2018),

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. [...] Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências em sua vida. Sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (PINHEIRO, 2018, p. 26)

Uma segunda observação a respeito da situação descrita é o fato do ensino tradicional ainda se fazer presente no âmbito escolar, em virtude do autoritarismo, do domínio de sala, a professora não proporciona uma leitura compartilhada ou estratégias de ensino que promovam a interação do aluno com o texto, pois só dessa forma podemos observar de que forma se deu a recepção ao texto.

Ao final da leitura do livro citado, a professora fez algumas questões, oralmente, de ordem interpretativa e, em seguida, entregou uma atividade de ilustração para os alunos colorirem. Novamente, nos chamou atenção, o fato da ilustração não fazer referência em nada à leitura que tinha sido realizada, demonstrando que não existiu um plano de aula lógico para

execução dessa aula, que contemplasse objetivos específicos acerca da temática abordada na narrativa. Outra ressalva é que a turma gostou bastante desse momento de pintura.

Posteriormente, em outro momento de acompanhamento, após a professora entregar uma atividade que era composta por um texto e algumas questões, tanto interpretativas, quanto gramaticais no intuito de elaborar frases, verificamos que os alunos desconheciam algumas palavras como, por exemplo: sacristão, democracia e crisma. Alguns perguntaram o que significava as palavras e outros indagaram como iriam formar frases com palavras que não conheciam. Nessa ocasião pudemos apreender novas informações, ter o cuidado de levar o dicionário para sala de aula, caso a escolha de poemas apresentem palavras desconhecidas. Estar sempre atentos às colocações dos alunos sejam dificuldades, descontentamentos, satisfações, gostos, entusiasmos, dentre outras recepções é essencial para a leitura literária e para formação de leitores. Segundo Bordini e Aguiar (1988),

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: (...). Munido dessas referencias, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87.)

Por isso, é fundamental a atenção do professor acerca do universo dos alunos, tendo em vista que eles podem reconhecer mesmo que de forma superficial, o gosto pela leitura, por identificação com personagens, gêneros, dentre outros elementos que auxiliarão no seu processo de formação literária

Como mencionado anteriormente, no primeiro capítulo, o livro didático adotado pela escola é *Projeto Buriti*, já foram relatadas as problemáticas encontradas no tocante a poesia. Nos dias dedicados a observação, uma atividade do LD solicitada pela professora envolvia um poema, isto é, o primeiro trabalho com poesia em sala. Segue a seguir a imagem da página para que possamos comentar melhor o uso do livro.



Figura 16 – O pragmatismo na literatura do LD

Para falar e escrever melhor


**Ortografia Terminação OSO/OSA**

• Qual é a principal característica deste menino?

**1** Leia este texto e observe as palavras destacadas.

**Palmeira da praia**

Palmeira da praia sacudindo as folhas com gestos **graciosos**, **nervosa**, palmeira, **nervosa**, **graciosa**, escondendo o rosto com verdes rubores ao vento que passa. [...]



Henriqueta Lisboa. *Luz da lua*. São Paulo: Moderna, 2006.

A terminação OSO/OSA forma adjetivos derivados de substantivos.

<u>graça</u> : graci + oso = <u>gracioso</u>	<u>nervo</u> : nerv + osa = <u>nervosa</u>
substantivo	adjetivo
substantivo	adjetivo
amor: amor + oso = <u>amoroso</u>	
substantivo	adjetivo

**2** Forme adjetivos com estes substantivos e escreva-os no caderno.

a) manha	f) atenção
b) orgulho	g) preguiça
c) ânsia	h) fúria
d) horror	i) prazer
e) gosto	j) espaço

113

Fonte - Projeto Buriti: português (2014).

A folha do LD acima, se inicia com a temática: “Ortografia – Terminação OSO/OSA”, em seguida, a primeira questão solicita a leitura do poema para observação das palavras destacadas em negrito. O enunciado já sugere que o aluno faça a leitura do poema e lance o olhar para determinadas palavras, sem proporcionar a mínima chance de uma leitura livre, prazerosa, até porque o poema está incompleto. Esse tipo de atividade promove a insatisfação do aluno pela leitura literária, tendo em vista que o foco do poema, neste caso, é somente a conhecimento pragmático, composto por conteúdos gramaticais, ou seja, o aprendizado dos adjetivos derivados dos substantivos.

Verificamos que o recorte do poema de Henriqueta Lisboa serve apenas de pretexto para o conteúdo, enquanto os aspectos imagéticos e sonoros não são demonstrados e, muito

menos a percepção de ritmo e tom durante a experiência da leitura oral. Por isso, compreendemos que esse momento de contato com os alunos e com o material didático por eles utilizado contribuiu para o planejamento das atividades, no sentido de ratificar uma proposta de leitura de poemas mais interacionista e sensibilizatória.

O período de observação nos rendeu ainda uma aproximação com os funcionários e ambientes da escola, com a rotina dos alunos e, principalmente, com a turma escolhida para realizar a pesquisa. Pudemos conhecer um pouco das histórias familiares e escolar de alguns deles, sobre a disposição dos horários das disciplinas e recreação e dos dias selecionados para a educação física. Aos poucos nos inserimos nas brincadeiras que os alunos mais gostavam de realizar na hora do intervalo, isto é, pular corda, baleada, dança, entre outras. Verificamos na convivência com o 4º ano que alguns dias da semana não eram ideais para o trabalho com a poesia, ou seja, manhãs em que havia educação física. Visto que eles esperavam ansiosos e eufóricos pela hora da recreação e após o momento, voltavam muito inquietos, queixavam-se do calor, conversavam sobre os jogos e brincadeiras que realizaram, dentre outras ações.

Esse período foi suficiente para criar laços de amizade, por meio de conversas informais na hora da recreação, dos auxílios dados nas atividades propostas pela professora da turma e até mesmo na hora da merenda, visto que sempre se mostravam à disposição de buscar merenda ou repartir os lanches trazidos de casa. Dessa forma, seguíamos conversando sobre diversos assuntos e acalmando a ansiedade observada a princípio, criando elos de afinidade, para que adiante, no momento da intervenção, a turma pudesse se sentir à vontade para se expressar e dialogar livremente, sem muito constrangimento. Para tanto, recordamos a afirmação do professor Freire (1996, p. 143), “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.”

Dessa forma, compreendemos que a afetividade é um pré-requisito importante para a mediação entre leitores e texto literário. O aluno precisa se sentir livre para trazer suas contribuições e percepções por meio da recepção, e o professor necessita estar atento para promover ao máximo de alunos, uma sensibilidade à leitura, e para isto, carece de conhecimento e experiência significativa com a leitura.

Após cerca de doze encontros direcionados para observação, aplicamos o questionário de sondagem com os alunos (Apêndice C), a fim de conhecermos ainda mais sobre o universo de leitura que cada um está inserido, com qual frequência ambos lêem fora do ambiente escolar, dentre outras questões que foram motivadoras para elaboração das nossas sequências didáticas (Apêndice D). A análise das respostas será discutida no tópico a seguir.

### 3.2.2 Sondagem de leitura literária

Durante o tempo de convivência e observação na turma do 4º ano, refletimos sobre questões que poderiam nos auxiliar no planejamento de aulas e na preparação metodológica para a prática em sala de aula. Dessa forma, a primeira parte do questionário revelou a idade dos alunos participantes da pesquisa. Com um total de 33 alunos, observamos que 28 (vinte e oito) deles estão dentro da média (8-10 anos) esperada para o 4º ano, enquanto 5 (cinco) alunos variam entre 11 a 15 anos. Nosso olhar esteve atento aos alunos que destoam quanto à idade da maior parte da turma, buscamos nos aproximar ainda mais deles, na tentativa de auxiliá-los e motivá-los na participação das aulas.

Conversamos com a professora da turma sobre a situação de dois alunos de 13 e 15 anos, acerca de quais motivos levaram a esse atraso escolar, e ela nos informou que era desinteresse e acomodação. Sabemos que existem diversos contextos, como desmotivação por parte dos responsáveis, dificuldades de aprendizagem, situação social desfavorável, dentre outras que influenciam circunstâncias como essa. Dessa forma, procuramos envolvê-los nas nossas conversas informais em sala e refletir como podíamos chamar a atenção deles no momento de intervenção.

Dando continuidade ao questionário, visando colher respostas concernente ao contato com animais, se há ligação afetiva com bichos, uma vez que, a temática dos animais é muito presente na composição de Capparelli e a experiência pessoal de cada aluno é importante para nosso planejamento de aula. Obtivemos como respostas muitas histórias de afetividade com os seus animais de estimação, o que pode ser um meio de acesso para o diálogo com os alunos. Uma das respostas até nos surpreendeu pelo fato de dizer:

Aluno D: “por que eles sam unicos amigos”<sup>13</sup>.

O restante do questionário foi elaborado visando conhecer mais a respeito da importância da leitura para o aluno, o gosto por gêneros literários, a frequência de leitura e a participação familiar nesse processo de aprendizagem. Sobre proporcionar experiência de leitura para crianças, Sousa e Modesto-Silva (2018, p. 150) refletem que “[...] se conseguirmos oportunizar mágicas experiências com a linguagem literária, além de promovermos a humanização das crianças, favorecemos o nascimento de leitores”.

Dessa forma, analisamos as respostas apresentadas pelos alunos. Seguem abaixo o gráfico demonstrativo:

---

<sup>13</sup> Optamos por registrar graficamente de acordo com as respostas dos alunos, sem realizar correções.



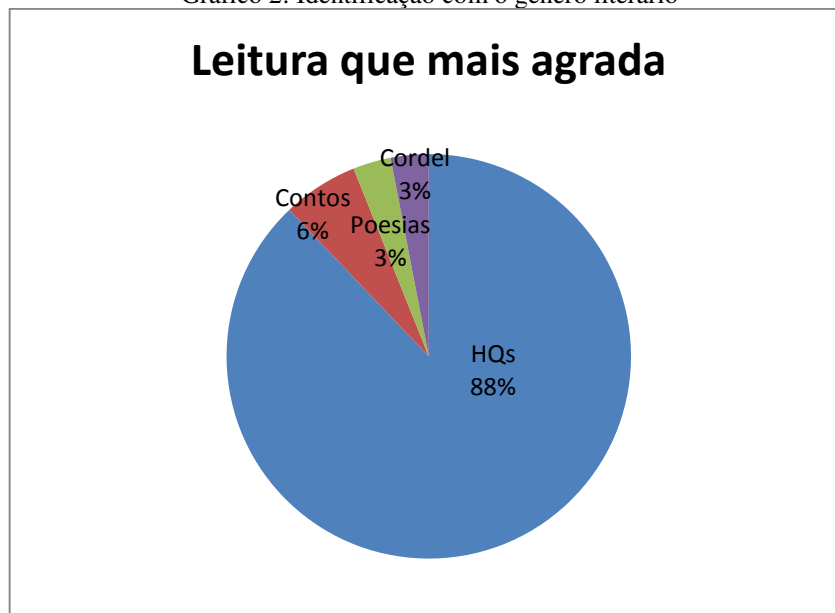
Gráfico 1: Identificação com a leitura



Fonte – Dados de pesquisa

Verificamos, a partir dos dados obtidos, que 85% dos alunos sentem-se muito felizes quando lêem, isso nos alegrou tendo em vista que o nosso trabalho é levar a poesia para ser vivenciada em sala de aula, e, para que isso aconteça, necessitamos de leitores que se disponham a atividades de leitura e interação com o texto. Outros 12% disseram que se sentem felizes ao lê e apenas 3% se sente desanimado com esta prática. Em seguida, buscamos conhecer qual tipo de leitura os agrada mais, segue novamente um gráfico com as respectivas respostas:

Gráfico 2: Identificação com o gênero literário



Fonte – Dados de pesquisa

Diante dos dados acima, percebemos que as histórias em quadrinhos são a preferência das crianças participantes da nossa pesquisa; a faixa-etária é um elemento que pode esclarecer tal escolha, visto que muitos alunos marcaram que gostavam de outras leituras e, especificaram alguns títulos de contos infantis, como, *Chapeuzinho vermelho*, *Pinóquio*, *Os três porquinhos*, demonstrando uma afinidade maior com narrativas. Todavia compreendemos que são histórias mais presentes no cotidiano da criança, além de ouvir como forma de contação, a criança ainda tem a oportunidade de assistir adaptações em filmes ou desenhos sobre os diversos contos. Segundo Bettelheim (1980), autor do clássico *A psicanálise dos contos de fadas* afirma que:

Os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, 1980, p. 11)

Os elementos que permeiam os gêneros literários são fundamentais para envolver a criança em uma leitura lúdica e prazerosa. Mais uma vez, os dados do gráfico acima nos confirmam que a poesia ocupa um lugar ainda desprivilegiado na sala de aula, alguns dos motivos já esclarecemos na discussão teórica. Logo as estratégias de ensino devem favorecer essa aproximação da criança com o texto poético, por exemplo, apresentar poemas que contenham imagens é uma alternativa que interessa o público infantil.

Os números revelados, acerca da preferência de leituras, geraram ainda mais estímulos para que desenvolvêssemos um trabalho com a poesia em sala de aula, na tentativa de modificar esse quadro encontrado, posto que nosso desafio tem sido os próprios LDs, bem como, a ausência de planejamento que contemplem o trabalho com o poema de forma adequada. Destacando, assim, poemas completos, composto por elementos (musicalidade, imagem, ritmo, ludismo, jogo de palavras, quebra de expectativa, dentre outros) que proporcionem interação do leitor com os versos e, promovam a inserção de jogos dramáticos<sup>14</sup> que auxiliem na fixação e recriação do poema.

Prosseguimos para as demais respostas do questionário, e a 5ª pergunta foi “Você gosta de ler poesia? Justifique.”, tivemos 22 (vinte e dois) alunos que afirmaram gostar de ler

---

<sup>14</sup>Segundo a reflexão de Slade (1978), *o jogo dramático infantil* é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.

e 11 (onze) que responderam não gostar. Trouxemos algumas das justificativas dos que gostavam de ler e, apenas um aluno respondeu o porquê do desagrado pela leitura, conforme observamos nos recortes abaixo:

5. Você gosta de ler poesia? Justifique.  
 Sim quando eu chego da escola eu procuro uma poesia para ler

5. Você gosta de ler poesia? Justifique.  
 Sim, Porque eu fico feliz tem poesia engraçada e eu gosto muito.

5. Você gosta de ler poesia? Justifique.  
 Sim que ele é muito Bonito

5. Você gosta de ler poesia? Justifique.  
 gosto porque eu fico feliz

5. Você gosta de ler poesia? Justifique.  
 Sim eu gosto, Por que é legal.

5. Você gosta de ler poesia? Justifique.  
 Não, é chata

Elegemos algumas respostas para apresentar no nosso trabalho, mas todos que afirmaram gostar de poesia justificaram nessa perspectiva de achar bonito, legal, engraçada ou trazer felicidade. Compreendemos por meio dessas respostas que os alunos já vivenciaram alguma experiência com a leitura infantil, como: a percepção do humor, a sensibilidade de se emocionar com a leitura, sentindo prazer em ler.

Percebemos ainda que a maioria das crianças gosta da leitura de poesia, esse dado pode ter decorrido da expectativa deles concernente as aulas que ainda ministrariamos, visto que sabiam sobre o que iríamos ler e mostravam-se ansiosos pelas nossas aulas. Para nós é um fator de estímulo, uma vez que nosso trabalho foi acolhido pela maior parte da turma. Diante

dessa circunstância, buscamos envolvê-los com a leitura de poemas, para proporcioná-los vivenciar a poesia de forma mais leve e agradável, por meio da nossa metodologia de leitura e atividades.

Precisamos refletir também acerca da justificativa apresentada por um aluno, sobre o porquê de não gostar de ler poesia. Foi interessante ter conhecimento que o contato desse aluno com o poema lhe proporcionou uma experiência “chata”. Pensamos que esse fato pode ter acontecido em virtude da escolha do poema lido por esta criança, por não ter atendido ao universo temático que ela reconhece, comum à sua idade ou a linguagem lúdica do poema não foi vivenciada de forma prazerosa, como a recriação do poema, o estímulo à percepção dos sons, rimas, repetições, humor, entre outras características encontradas na poesia infantil. Além do fator elucidado no início deste trabalho, que aponta para a realidade de leitura de poesia realizar-se por meio de recortes ou trechos apresentados no LD, sob uma perspectiva de ensino de conteúdo, atribuindo a esta leitura um viés pedagógico que muitas vezes é desestimulante, uma vez que, não promove liberdade de vivenciar a leitura, pelo contrário, restringe a observação e compreensão de normas gramaticais.

A 6ª pergunta feita aos alunos foi se eles estavam lendo algum livro, podia ser revista também. A grande maioria das respostas, um total de 19 (dezenove), foi que não estavam fazendo leituras, alguns relataram oralmente que tinham lido há um tempo, mas não lembravam os títulos dos livros. Sobre os 14 restantes, as leituras variavam entre:

- 1º lugar - “A turma da Mônica”, com 8 respostas;
- 2º lugar - “Monteiro Lobato”, com 3 respostas;
- 3º lugar - revista da avó que tinha em casa, com 2 respostas;
- 4º lugar – poesias, com 1 resposta;

Por meio dessas respostas observamos como a poesia é pouco lida e vivenciada por esses alunos, aparecendo como opção de leitura naquele momento apenas para um aluno, o que nos levou, mais uma vez, a refletir a importância de ler e vivenciar poemas que estimulem a imaginação e promovam um encontro lúdico. Esse primeiro contato pode trazer experiências que possivelmente, mais tarde, a criança terá prazer de repetir, se não for proporcionada uma leitura prazerosa que estimule o gosto pelo poema, mais adiante em uma série do fundamental ou médio, o número de alunos que apreciarão leitura de poesia provavelmente continuará estagnado, como verificamos nos dados de pesquisa já citados no início deste trabalho, (MEDEIROS, 2014; SANTOS, 2014; MELO, 2014; BUENO, 2015), uma vez que, é a partir das séries iniciais que o gosto pela leitura é despertado. Segundo Bordini (2008):

A questão não dispensa, contudo, as diferenças de desenvolvimento. Na verdade, um bebê não pode “ler” Cecília Meireles. Uma criança de quatro anos não entende a graça de um poema-piada. Uma criança de oito anos não se interessa por poesia de denúncia social. Isso não quer dizer que aos quatro, oito ou doze anos, as crianças não apreciem poemas destinados às faixas anteriores. O problema todo está em desconsiderar o estatuto estruturalmente adaptativo do poema infanto-juvenil, como se o jovem não estivesse em constante mudança das habilidades lingüísticas e da bagagem experiencial que são o requisito básico para que compreenda e ame o poema em qualquer estágio de seu desenvolvimento. (BORDINI, 2008, p. 25)

Compreendemos que cada faixa etária necessita de uma forma específica de leitura, para que o interesse surja deve-se levar em conta aspectos como temática, tamanho do texto, personagens, imagens, dentre outros que podem favorecer um contato agradável com a leitura. Entender o processo de transformação e amadurecimento da criança, no que se refere à percepção dos seus gostos, porventura influencia e auxilia na escolha adequada do poema para o público a que se destina.

A 7ª pergunta do questionário é sobre a forma que a criança pratica a leitura em casa, dando a opção de marcarem se lia sozinho ou acompanhado de algum responsável. Um grupo de 20 (vinte) alunos respondeu que faziam leituras a sós, enquanto 13 (treze) afirmaram que liam acompanhados de pai, mãe, avós ou outras crianças. Essa informação nos revelou que a participação da família, no exercício de leitura das crianças em casa, tem sido pouco efetiva, podendo ocasionar consequências desvantajosas ao leitor em formação, tendo em vista que para a criança gostar de ler, ela necessita de incentivos, hábitos e até mesmo exemplos de pessoas que elas admiram. Conforme pesquisas apontadas por Petit (2009, p. 58), revelam que na França, “a oralidade está na origem do gosto pela leitura, estando relacionado, em grande medida, com as histórias contadas pelas mães, pais, avós ou outras pessoas que cuidam da criança, ou seja, o gosto pela leitura deriva dessas “intersubjetividades” e deve muito à voz”.

Por outro lado, não podemos culpabilizar pais ou responsáveis pelo pouco aproveitamento da leitura em casa, pois se tratam de realidades sócio-econômicas diversas e fatores que dificultam o auxílio a essas crianças, como mães solteiras que trabalham fora de suas casas, pais analfabetos, necessidade de maior atenção para irmãos menores, dentre outros. Além do fato de ser uma escola pública e, ter notado em muitos momentos, as falas de alguns alunos durante o período de observação, quando relatavam sobre não ter pai presente em casa, por seus responsáveis se encontrarem desempregados ou ainda que sua mãe não sabia ler. Todos esses fatores contribuem para o estímulo e envolvimento com a leitura.

Outro assunto que abordamos no nosso questionário foi sobre a prática de leitura em bibliotecas, se tem o costume de visitá-las. As respostas variaram entre: não costumo ir à

biblioteca, um total de 14 (catorze) alunos; acompanhando alguém da família ou amigos, 9 (nove) alunos e quando o professor solicita, 10 (dez) alunos. Verificamos que grande parte dos alunos não tem o hábito de visitar uma biblioteca, nem a da própria escola, infelizmente é um dado que reforça a desmotivação concernente à leitura literária. Ou o fato de ir, somente quando o professor solicita, demonstra que o ato de ler não é algo espontâneo ou voluntário.

Sendo assim, a próxima pergunta feita no questionário foi sobre o hábito de levar livros da biblioteca para ler em casa. Um total de 14 alunos relatou que sim, algumas vezes levavam livros para leitura fora da escola. Esse resultado é animador, tendo em vista que existe o interesse, prazer e espontaneidade por parte de alguns alunos em pegar livros para ler em casa. Sabe-se, entretanto, que a falta de bibliotecas equipadas com boa quantidade de exemplares de obras literárias e a pouca diversidade de autores muitas vezes inibem o contato com o texto literário e acabam por desestimular o trabalho do professor em sala de aula.

Por fim, os últimos questionamentos revelaram se os alunos tinham preferência pela leitura em voz alta e qual foi a história que mais gostou de ouvir assistir ou ler. O intuito era que eles relatassem de alguma forma sobre suas predileções para que pudéssemos conhecê-los ainda mais, além do fato de apreender quais temáticas e gêneros literários são apreciados por esse público. Para a primeira pergunta, 12 (doze) alunos responderam que não gostavam de ler em voz alta, enquanto 21 afirmaram que preferiam. Para tanto, Alves (2001) revela que:

A leitura oral é sempre um momento central da experiência com a poesia. Daí a necessidade de retomada do texto por diferentes leitores. Inúmeros são os poemas que são melhor acolhidos e compreendidos apenas depois de algumas vocalizações. A questão da leitura oral liga-se a uma necessidade de acordarmos para a importância da voz. Minha voz, voz do outro são instrumentos que transmitem emoções e percepções as mais diversas. (ALVES, 2016, p.09)

Ou seja, a leitura oral é fundamental para nossa experiência de aproximação do aluno com o poema, pois é através do efeito sonoro das palavras, da percepção do ritmo e rimas que a fantasia e o humor são vivenciados. Ler em voz alta proporciona o que os alunos ainda não são familiarizados, o ritmo da leitura ou o jogo sonoro de algumas palavras. Todavia, nosso olhar também esteve atento aos que não gostavam de realizar leitura em voz alta, na tentativa de buscar estratégias que incentivem o desejo de ler oralmente.

E, por fim, sobre as histórias favoritas, alguns alunos descreveram gostar de desenhos como: Patrulha canina, Bob esponja, Thor, etc. Contudo o que mais apareceu como resposta foi a preferência por histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, e, os contos da Chapeuzinho Vermelho, As doze princesas e Os três porquinhos. Esse panorama ilustra o tipo

de leitura que mais se aproxima e agrada esse público de alunos, tendo em vista que o conto é uma narrativa com linguagem, enredo e personagens que envolvem o universo infantil na fantasia e imaginação de fatos como soprar até derrubar uma casinha, ter que se livrar de um lobo mau, além do ludismo vivenciado na interpretação das ações dos personagens, como das canções apresentadas nesse gênero.

Após a sondagem realizada, acerca de questões relevantes, para nossa intervenção em sala de aula, preparamos nossos planos de execução, levando em consideração muitas respostas obtidas dos alunos – público alvo de nossa pesquisa - na tentativa de melhorar a realidade da leitura de poesia a partir de alternativas de abordagem que escapem do pragmatismo e caminhem em direção à liberdade de expressão.

### 3.2.3 A poesia encontrou afeto na turma do 4º ano

Primeiramente, optamos por organizar nossa discussão dos dados em categorias de análises selecionadas a partir da observação dos registros de aulas. Foram ministradas cinco aulas no período de dois meses que correspondeu de julho e agosto, nos dias propostos pela professora regente. Em segundo lugar, destacamos pelo menos três categorias que se repetiram na maioria dos encontros de intervenção, são elas: Relação da leitura com experiências individuais; Humor e o brincar com a poesia e Percepção de aspectos que caracterizam o poema. Vejamos como cada uma delas foram alcançadas:

#### 1- Relação da leitura com experiências individuais

Conforme vimos no livro didático, o trabalho com o poema não favorece um encontro do leitor com o texto. O sujeito leitor lê o poema para assimilar um conhecimento, não para ter uma experiência sensível, e, assim, poder relacionar a poesia à sua vida. Nessa categoria verificamos o quanto a temática e a linguagem dos poemas pode relacionar-se com a realidade dos alunos. A princípio apresentamos uma breve descrição das aulas que correspondeu aos registros dos diálogos, os quais revelaram a presença da categoria escolhida.

Na terceira aula solicitamos que a turma colocasse as mesinhas e cadeiras em círculo e formasse grupos de 4 (quatro) alunos. Cada grupo ficou responsável pela leitura de uma estrofe do poema “O buraco do tatu” que podemos observar a seguir:

**O buraco do tatu**

O tatu cava um buraco  
 Á procura de uma lebre,  
 Quando sai pra se coçar,  
 Já está em Porto Alegre.

O tatu cava um buraco,  
 E fura a terra com gana,  
 Quando sai pra respirar,  
 Já está em Copacabana.

O tatu cava um buraco  
 E retira a terra aos montes,  
 Quando sai pra beber água,  
 Já está em Belo Horizonte.

O tatu cava um buraco,  
 Dia e noite, noite e dia,  
 Quando sai pra descansar,  
 Já está lá na Bahia.

O tatu cava um buraco,  
 Tira terra, muita terra,

Quando sai por falta de ar,  
 Já está na Inglaterra.

O tatu cava um buraco  
 E some dentro do chão,  
 Quando sai pra respirar,  
 Já está lá no Japão.

O tatu cava um buraco.  
 Com as garras muito fortes,  
 Quando quer se refrescar,  
 Já está no Polo Norte.

O tatu cava um buraco,  
 Um buraco muito fundo,  
 Quando sai pra descansar,  
 Já está no fim do mundo.

O tatu cava um buraco,  
 Perde o fôlego, geme, sua,  
 Quando quer voltar atrás,  
 Leva um susto, está na Lua.

(Capparelli, 2007)

Entregamos apenas o recorte de uma estrofe e solicitamos que eles lessem somente para o grupo e depois comentassem onde mais achavam que o tatu poderia ir. Observamos que eles sorriam e conversavam sobre o poema, alguns deles se direcionavam para os outros grupos e perguntavam para onde o tatu deles tinha ido. Nesse momento avisamos que todos os grupos iriam ler, cada um leu em conjunto, passando para o próximo e assim sucedeu até o final do texto literário.

O referido poema é composto de uma linguagem lúdica no que se refere ao deslocamento do tatu para vários lugares; estimula, portanto, a imaginação dos alunos para o fato de realmente cavar e poder chegar ao lugar que desejar. Para tanto, foi importantes destacar alguns diálogos que sucedeu no momento da leitura, a seguir:

Aluna A: “Eu nunca tive um tatu, mas minha tia tinha um bichinho que roía tudo, era lindo ele”.

Aluno D: “Eu sei qual é, um rato grande”.

Aluna A: “É não, é outro nome”.

Aluno D: “Ei, tia. Será que se nós cavar aqui sai lá na pista?”

(A turma sorri.)

Pesquisadora: Claro que sai. Só que vai demorar sair lá. Rsrtrs

Aluno F: “É igual os filmes dos cara que assalta banco, cava até chegar né?”

Pesquisadora: Isso mesmo, então será que o tatu levou muito tempo pra chegar nesses lugares?

Aluno D: “Meu tio tá preso, de vez em quando eles cavam lá...”



(Turma sorri.)

Aluno D: “Oxe é verdade. Né não, tia?”

Aluna A: “Mas ele não cava até a lua. Nem até a Bahia.”

Aluno D: “Mas cava e sai em outro canto.”

Com base nesse registro compreendemos que a temática do poema apresentou uma ligação com a experiência de vida de alguns alunos, como o fato do animal cavar para sair onde quisesse e cada vez mais distante, relacionou-se ao fato do “tio” presidiário poder cavar para ir de um lugar para outro. Essa ligação que alguns alunos estabelecem entre a ação do tatu no poema e a do homem no mundo real faz referência ao que Jauss (1994) definiu como *horizonte de expectativas*, ou seja, a experiência de cada indivíduo vem à tona no momento da leitura. Referindo-se a relação entre o leitor e o texto, Bordini (2009) afirma que:

A imaginação está na raiz do processo poético. A linguagem, nas mãos do poeta, tem o poder de projetar seres e mundos nunca antes vistos, assim como pode sacudir os modos costumeiros de apreensão da realidade, fazendo com que o leitor a represente para si com uma mais refinada aproximação à verdade. É uma tarefa espinhosa, especialmente no âmbito da poesia infantil, em que os estágios de percepção, compreensão e interpretação estão em constante movimento. (BORDINI, 2009, p. 151)

O poeta no uso da linguagem pode reconstruir mundos a partir da capacidade imaginativa do leitor. Nessa perspectiva a poesia infantil é direcionada para um público que está em constante mudança, adquirindo novas vivências e percepções. A linguagem pode ser um estímulo ao potencial imaginário da criança, por isso necessita ser adequada de forma condizente com cada fase de desenvolvimento.

Outro registro em que essa categoria também se destacou foi na aula 2, quando levamos o poema a seguir:

#### **batatinha aprende a latir**

O cachorro Batatinha  
Quer aprender a latir  
Abre a boca, fecha os olhos:  
I, I, i, i, i, i, i, i, i, i, i, i, i, i, i, i.

O cachorro Batatinha  
Até pensa que latiu.  
Abre a boca, fecha os olhos:  
Iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu.

O cachorro Batatinha  
Quer latir, acha que errou.  
Abre a boca, fecha os olhos,  
Ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou.

O cachorro Batatinha  
Vai latir mesmo ou não vai?  
Abre a boca, fecha os olhos:  
Ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai.

O cachorro Batatinha Late tanto que nem sei... Abre a boca, fecha os olhos: Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei.	Abre a boca, fecha os olhos: Eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu.
O cachorro Batatinha Até pensa que aprendeu.	Batatinha vai dormir, Sonha que late, afinal. Abre a boca, fecha os olhos: Miau, miau, miau, miau.

(Capparelli, 2017)

Partindo de uma metodologia que privilegiasse a interação entre o leitor e o texto, pedimos que os alunos lessem em dupla e pensassem se o poema falava de um cachorrinho ou de outro animal. Após esse momento, nos propusemos a fazer a leitura da primeira estrofe para que eles ouvissem a imitação do som do grunhido do cachorro (4º verso da primeira estrofe). Ao final da leitura a turma não continha as risadas e a partir disso um diálogo foi iniciado:

Aluna B – “Tia ele era um cachorrinho pequeno.”  
 Aluno J: “Era chorando de fome o bichinho.”  
 Pesquisadora: Vamos ler o restante pra saber se ele era novinho e se tava com fome?  
 Aluno L: “Tia, eu tenho um cachorro pequeno ainda e faz igual a esse toda noite”.  
 (Muitos alunos informam que também têm cachorro e gatos...)  
 Aluno L: “Mas não é porque tá com fome. É que ele é um bebê e bebê chora mesmo”.  
 Aluno F: “É verdade, também á tive um que hoje tá grandão e ele chorava na hora de dormir”.  
 Aluna A: “Owww então é porque ele ta com medo de ficar sozinho no escuro”.  
 Pesquisadora: Você teria medo de ficar assim sozinha e no escuro?  
 Aluna A: “Tenho tia. Não fico sozinha em casa, nem durmo sozinha. Por isso que o cachorrinho chora né? Ele é muito criancinha”.  
 (Muitos concordaram com a afirmação da aluna A.)

Com relação à conversa suscitada por meio da leitura do poema, mais uma vez compreendemos como as experiências de cada sujeito podem interferir no momento da apreciação, promovendo aproximação entre o leitor e texto. A “aluna A” associou o grunhido do cachorro aos seus próprios medos vivenciados no cotidiano. Essa afirmativa nos lembrou uma experiência relatada por Alves (2008) quando orientou a abordagem da leitura do poema “O burrinho azul” de Cecília Meireles, em uma escola municipal de Campina Grande. Ele descreveu que a recepção dos alunos ao texto literário aconteceu de forma inesperada para a professora, visto que o rumo da discussão do poema em sala guiou-se pelo horizonte de expectativas dos sujeitos.

Observamos que os alunos trouxeram o conhecimento de mundo relativo aos animais. Falaram da idade dos bichos, elencaram os que têm, referiram-se à fome dos animais como

causa do “choro”, muitas vezes, a partir da experiência que eles têm de vida. Entende-se, portanto, que a temática dos animais cumpre bem seu papel com proposta da presença do lúdico e do fantástico como fatores de aproximação e identificação do público infantil, visto que é comum observarmos no comportamento infantil a presença constante do animismo, por exemplo, quando a criança atribui características humanas aos animais e as coisas, revelando assim uma inclinação natural para o fantástico e para o lúdico. Held (1980, p. 105) afirma que “Se o animismo infantil personifica a pedra, a planta, o astro, o objeto inerte fabricado pelo próprio homem, sua predileção – isso foi dito muitas vezes – é pelo animal (...)”.

Demos prosseguimento à leitura do poema sugerindo que algumas duplas lessem em voz alta uma estrofe. Nesse momento percebemos a turma atenta aos próximos sons que foram mimetizados pelas duplas, enquanto todos sorriam. Essa metodologia de abordagem foi repetida por duas vezes para que todos, sem exceção, pudessem participar da leitura. Logo em seguida mediamos à discussão do poema com perguntas como: Quem gostou desse texto? Batatinha latia de forma igual todas as vezes? O que ele queria conseguir com seu latido? O último som que batatinha faz pertence ao latido de um cachorro? A mediação para nós é parte fundamental para que a interação aconteça. Sobre isso Alves (2016) afirma que:

Experiências realizadas em diferentes turmas do ensino básico revelam que, quando o aluno-leitor tem a oportunidade de se colocar diante do texto, de falar sobre suas percepções, de suas descobertas, de suas dúvidas e incompreensões, a aula se torna um espaço de ricas descobertas e não meramente de confirmação (ou desvio) diante de uma leitura acabada. Todo o processo de percepção é bastante enriquecedor para todos os leitores [...]. (ALVES, 2016, p. 2)

A interação com a turma nesse momento foi bastante proveitosa, tendo em vista que as conversas surgiram a partir da leitura, como o caso de possuir animais de estimação ou de almejar um cachorrinho como o “batatinha”, além de vivenciar a dimensão lúdica de forma espontânea, por meio da imitação das ações do cachorro; a reprodução realizada por esses alunos retomam a definição estabelecida por Slade (1978, p. 17), de que “o jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.”

A realização do jogo permitiu a aproximação do leitor e texto favorecendo a presença de outro elemento que se repetiu com frequência em nossas análises – o humor, próxima categoria a ser descrita.

## 2- O humor e o ‘brincar’ com a poesia

Nessa categoria constatamos que a leitura dos poemas infantis na sala de aula, promoveu muito humor – risos e brincadeiras – a partir dos elementos característicos da poesia infantil, além, também, das estratégias de abordagem que serviram para interação do leitor com o texto. Segundo Paes (apud SILVA, 2000, p. 83): “O humor constituiu o principal ingrediente da Literatura Infantil, já que o gosto de rir possibilita à criança a alegria de viver”.

Verificamos que em todas as aulas ministradas o humor se fez presente, seja por meio da temática que os poemas abordavam, seja por brincadeiras que os alunos vivenciavam durante a leitura. No poema observado na categoria anterior, “batatinha aprende a latir”, as onomatopeias que indicam o latido do cachorro e a surpresa do último verso apresentar um miado de gato foram os aspectos principais para que a turma sorrisse, encenasse e interagisse com o poema.

Aluno G: “Tia, é como que o cachorro faz mesmo?”

Pesquisadora: Late quando novinho assim... (reproduzia o som do latido) e vai mudando quando vai ficando grandinho.

(A turma sorria muito com a imitação dos sons.)

Aluno C: “E um gato mia como quando é novinho, tia?”

Pesquisadora: Quem sabe como ele faz?

Aluno D: “Faz assim...” (Imitava o som do miado bem fininho).

(A turma começa a reproduzir miados e latidos.)

Pesquisadora: Quais outros bichos vocês sabem imitar?

Aluna A: “Um papagaio. O meu faz assim: fiu fiu fiu fiu”.

Aluno M: “Um sapo”. (Reproduz o som do sapo)

Aluno F: “Um macaco, tia”. (Reproduz o som e imita o animal)

(A turma sorri bastante nesse momento e começa a querer imitar outros animais, como: galinha, pato, leão, cachorro...)

Mais uma vez, a presença dos animais no poema tem contribuído para que a recepção à leitura se realizasse de maneira mais lúdica. Por meio da imitação dos sons que os animais emitem, os alunos puderam brincar com as possibilidades de imitação, fator que desencadeou muito humor, e, dessa forma os dois elementos foram vivenciados nesta aula. Sobre a recriação do poema, Pinheiro (2018), assegura que:

Partir do poema e criar situações novas imaginariamente, e, a seguir, dar uma ordem a essas invenções/descobertas e representá-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 [...]. (PINHEIRO, 2018, p. 97)

A brincadeira, neste caso, surgiu a partir da imaginação das crianças, permitindo que a experiência lúdica se manifestasse de forma espontânea. Outra leitura que promoveu de forma mais evidente essa categoria de análise foi o poema “Vovô sapo” lido na aula 5. Observemos a seguir:

<b>Vovô sapo</b>	Na esquina está a cigarra Pedala, vovô, pedala!
Vovô sapo e sua neta Pegaram a bicicleta.	Mais à frente, cambaleia, Resvalando em grãos de areia.
Eia! Vamos! Força! Upa! Pula a neta na garupa.	Perde o fôlego e, num arranco, Quase cai de um barranco.
E logo toda a família, Pererecas, rãs e jias.	Atropela uma galinha, A mãe da pata, não a minha.
Vovô sapo se concentra, Dá um pulo e logo senta	Monta de novo e se vai, Treme-treme, cai não cai.
No selim da bicicleta Com um ar de atleta.	Lá vai ele, não se abala, Pedala, vovô, pedala!

(Capparelli, 2017)

Na aula que levamos o referido poema, verificamos que enquanto os alunos faziam a leitura oral, alguns (poucos) alunos imitavam a ação de pedalar uma bicicleta, logo nos chamou atenção, pelo fato da temática ter despertado o que Jauss (1994) conceituou de *Aisthesis*, ou seja, a atividade recepional estava ligada a articulação dos sentidos conferidos ao momento da leitura, as ações de sorrir ou imitar, demonstrar raiva ou surpresa estão vinculadas as percepções que os leitores vivenciaram a partir da experiência lúdica.

Posteriormente, mediamos a leitura com perguntas como: alguém gostou do poema? Quem sabe andar de bicicleta? Alguém tem um vovô que anda de bicicleta? As respostas foram diversas, mas queremos destacar algumas:

Aluna A: “Eu ando com meu pai, ele me leva quando não tem aula pra passear.”  
 Aluno E: “Tia, eu não sei andar de bicicleta, mas vou aprender um dia.”  
 Aluna B: “Meu vô é muito brabo, não anda assim de bicicleta comigo.”  
 Aluno F: “Pois o meu é muito legal. Faz tudo por mim.”  
 Aluno J: “Eu queria um avô desse.”  
 (A turma sorri.)  
 Aluno M: “Tia, a senhora devia ter trazido uma bicicleta pra gente andar.”  
 Pesquisadora: Que ideia maravilhosa. Eu não trouxe, mas podemos encenar igualzinho. Vamos?

(A maior parte da turma se agita e começam a dizer que vão ser o vovô.)

Pesquisadora: Vamos dividir em grupos quem serão os personagens.

(Feita a divisão de quem seria o vovô, as netas, os animais que aparecem no poema fizemos um ensaio. Poucos alunos optaram por não participar da encenação).

Observamos que a recepção dessa dramatização foi favorável a um momento lúdico, no qual os alunos mobilizaram suas fantasias, usaram da criatividade, do humor e do jogo para reproduzir o poema. Segundo Pinheiro (2018):

O jogo dramático é visto como uma atitude natural da criança, um modo de ela descobrir o mundo e de se descobrir, experimentar, magicamente, situações que no cotidiano são difíceis de serem enfrentadas. Nesse sentido, o jogo dramático é um ensaio, uma preparação lúdica para a vivência do real. A poesia, por sua vez, possibilita o prolongamento da capacidade de jogar, de inventar, de recriar a linguagem, de não cimentar a sensibilidade. (PINHEIRO, 2018, p. 88-89)

Nessa perspectiva acreditamos que a estratégia da dramatização do poema, possibilitou uma agradável relação dos alunos com o poema. Os alunos puderam se expressar livremente, deixando a imaginação fluir enquanto fazíamos a leitura. O riso, vide Held (1980), foi um fiel aliado a esta aula, tendo em vista a mimetização do poema. Podemos dizer que a dramatização foi um caminho facilitador para a vivência com o texto literário. A seguir algumas imagens desse momento:

Figura 17: Dramatizando o poema



Fonte – Dados de pesquisa

Os dados acima mostram alguns momentos vivenciados na nossa dramatização em sala. Os alunos mimetizaram a ação dos animais (sapo, cigarra, galinha) que aparecem no poema, bem como reproduziram o som de cada um deles. Ambas as ações foram permeadas de humor e criatividade, além de estimular a participação de quase toda a turma. A leitura lúdica permitiu que uns ajudassem os outros na hora de imitar os animais, criando sons pra “gia” e para “perereca”, tendo em vista que os sons desses anfíbios são menos conhecidos por eles. E, por fim, descrevemos a última categoria de análise.

### 3- Percepção de elementos caracterizadores do poema

A última categoria se destacou pelo reconhecimento de alguns alunos dos elementos que caracterizaram os poemas, como rimas, ritmo e musicalidade, os quais foram vivenciados de forma espontânea sem que fosse preciso apresentar definições pragmáticas.

Observamos que esse fato ocorreu em duas aulas distintas. Vejamos o poema do primeiro encontro de intervenção e a seguir o registro que configurou a atual categoria:

#### **A árvore que dava sorvete**

No pólo norte  
Tem árvore  
Que dá sorvete.

De morango  
Para as filhas  
Do calango.

De chocolate  
Para os cachorros  
Do alfaiate.

E de uva  
Para a filha  
Da viúva.

No pólo norte  
Tem árvore  
Que dá sorvete.  
Acredita?  
(Capparelli, 1999)

Enquanto distribuimos os poemas, imediatamente os alunos já liam, sorriam e pediam para ler em voz alta, isso causou um pouco de agitação, pois muitos levantavam a mão e pediam também para realizar a leitura. Encaramos esse momento de forma entusiasmada,

visto que a intimidade, entre nós e os alunos, havia sido estabelecida, além do fato de boa parte da turma querer efetuar a leitura oral. De acordo com Pinheiro (2018):

Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto, não é tarefa ligeira. Carecemos de ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, de descobrir as pausas adequadas e, o que não é fácil, de adequar a leitura ao tom do poema. (PINHEIRO, 2018, p. 30)

Diante da afirmação acima compreendemos a importância da leitura em voz alta, principalmente no tocante à leitura literária. A percepção da rima e da fantasia fica ainda mais aguçada quando a leitura é oral. E, dessa forma o poema foi lido, solicitamos que 6 (seis) alunos lessem, cada um, uma estrofe, em seguida, que outros alunos repetissem a leitura. Reproduzimos a leitura por três vezes, além de ter sido feita por nós para que todos pudessem ouvir a leitura completa do poema.

Após o momento de leitura os alunos brincavam com as rimas dos versos, criando novas palavras para substituir as do poema, exemplo:

Aluno D – “De groselha para a gata da Amélia”.

Aluno F – “De uva para a filha da... eita não consegui nome pra essa”.

Aluna B – “De banana para a filha de Joana”.

Aluno D – “Não tem essa fruta criatura, presta atenção or”. (referindo-se a frase da aluna anterior)

Aluna B – “Mas eu quero e você não se meta. Num rima professora?”.

Pesquisadora - “Rima sim. Podem criar com todas as frutas, não precisa pensar só nas que tem no poema não”.

Aluno D – “De açaí para a filha de Nancy”. (Nesse momento a turma sorriu e percebemos que era pelo fato de Nancy ser a cozinheira da escola).

Aluna B – “O que rima com Rosângela?”. (Nome da professora regente da turma).

Os alunos continuaram com a brincadeira de tentar rimar as palavras, encontrando frutas que rimassem com os nomes das professoras e funcionários da escola. Chamou-nos atenção à percepção que os alunos tiveram dos sons das palavras, não foi preciso explorar conceito de rima ou pedir que eles identificassem no poema as palavras com terminações semelhantes, no momento da leitura eles já identificavam as terminações e sorriam com as rimas. Podemos afirmar que muitos alunos vivenciaram o recurso sem necessidade de ter o conceito do recurso. A experiência da leitura antecipou o conhecimento teórico. Nesse momento de recriação do texto poético, identificamos o conceito de *Poiesis* definido por Jauss



(1994), na medida em que os alunos experimentavam de forma individual a reinvenção de novas palavras, tornando-se autores de seus próprios versos.

Esse diálogo dos alunos foi bastante proveitoso, tendo em vista que uma de nossas propostas era estimular a percepção da sonoridade (rimas) e da fantasia que o poema permite experimentar. Dessa maneira, verificamos que os alunos já se envolveram com a leitura literária, permitiram-se criar novas frases e compreenderam mesmo sem conteúdos conceituais de definição do que seja rima, verso, estrofe, etc. Por meio de questionamentos ainda incitamos que a turma imaginasse se era possível a árvore de sorvete descrita no poema, pedimos que quem acreditasse levantasse a mão, e três alunos levantaram. Nesse momento outros alunos falaram:

Aluno D – “Eita, existe professora?”

Aluna A – “Não, isso é mentira né?”

Aluno F – “Claro que é!”

Pesquisadora: E se a gente imaginasse que existe uma árvore cheia de sorvete? Brotasse um monte de sabor de sorvete, quem aqui iria tomar?

Aluna B – “Eu queira era o de chocolate.”

Aluno E – “Queria todos e ia plantar no meu quintal.”

Aluna A: “Ah também queria, todo dia pegava um monte.”

Pesquisadora: Tá vendo que a árvore de sorvete pode existir se a gente quiser? É só deixar... (interrompida pela aluna A).

Aluna A: “[...] nossa imaginação pensar né professora?!”

Pesquisadora: Isso mesmo. A nossa imaginação pode alcançar tudo e todos os lugares, a leitura também, por isso trouxe um monte de texto pra gente pensar e imaginar várias coisas.

Aluna B: “A gente vai imaginar mais o quê na próxima aula?”

Pesquisadora: A tia vai trazer e vocês vão ver. Vamos desenhar e pintar bem bonito como vocês imaginaram essa árvore de sorvete pra plantar no quintal?

A possibilidade de imaginar é um dos elementos que permeiam a poesia infantil e permite o leitor ir de um lugar a outro, tal qual Petit (2009, p. 90) esclarece, “Eles nos abrem as portas também para um outro tempo, em que a capacidade de sonhar tem livre curso e permite imaginar, pensar outras possibilidades.” Posteriormente a conversa sobre os aspectos do poema, solicitamos que os alunos fizessem a ilustração da maneira que eles imaginavam a árvore de sorvete. A seguir algumas imagens que ilustraram esse momento:

Figura 18: Imaginar e criar



Fonte – Dados de pesquisa

A recepção foi de entusiasmo, tendo em vista que eles gostam muito de atividades de desenhos e pinturas. Enquanto eles terminavam a atividade lúdica, dissemos que ao final da manhã distribuiríamos uma surpresa, o que gerou bastante expectativa e curiosidade. Ao final das aulas da professora regente da turma, trouxemos a surpresa que para nós serviu de alargamento da experiência literária – um mouse de morango. Vejamos o diálogo que esse momento suscitou:

Aluno D - “É por causa do texto que a gente leu né? Da próxima vez traz um que fale sobre chocolate”. (Causou risos na turma toda).

Aluna A – “O poema foi bom demais, teve até sorvete”.

Aluno F – “O próximo poema é de que professora?”

Pesquisadora – Vocês acham que vai ser sobre o quê?

Aluno G – “Alguma comida.”

Pesquisadora – Vocês gostam de dançar?

Alunos D, F, H – “Siiiiim! A gente dança muito quer ver?”

Pesquisadora – Dança o quê? Quero ver!

Aluno F – “Ai tenho vergonha, depois a gente dança. Quando a senhora trazer a música”.

Pesquisadora – Ok. Combinados!

E desse modo finalizamos nossa primeira intervenção, observamos que a recepção foi proveitosa e surpreendente, no tocante a vivência da leitura de forma participativa, além da forma espontânea, de alguns alunos, em recriar versos do poema e brincar com as palavras.

Na quarta aula levamos um poema que versava sobre dança. Acreditamos que poderíamos fazer uma leitura lúdica, tendo em vista que muitos alunos gostavam de dançar. A seguir o poema que foi trabalhado em sala:

**A menininha**

Era uma vez  
uma menininha  
que por não ter par,  
dançava sozinha.

requitibum  
tum tum  
requitibum  
tum tum

Essa menina  
gostava de danças,  
mas só dançava  
com suas lembranças.

requitibum  
tum tum  
requitibum  
tum tum

A menina dança  
ao ritmo de um som,  
apenas com a lua  
e a luz do néon.

requitibum  
tum tum  
requitibum  
tum tum

Menina bonita,  
eu quero entrar,  
danço contigo  
à luz do luar!

requitibum  
tum tum  
requitibum  
tum tum

(Capparelli, 2000)

Logo após o momento de entrega do poema, alguns alunos começaram a realizar sons com a boca, ao passo que batiam na mesinha, cantando a estrofe que mais se repete no poema, que diz (requitibum/tum tum/requitibum/tum tum). Nessa ocasião pudemos verificar a interação dos alunos com o texto e qual ritmo eles já imprimiam à leitura. Solicitamos que esperassem um pouco mais pra bater nas mesinhas, quando fizéssemos a leitura pediríamos para que eles tocassem novamente o ritmo da dança realizada pela menininha do texto. Em seguida alguns alunos demonstraram interesse no que iria acontecer:

Aluno H: Ahhh vai tocar que hora tia?

Pesquisadora: Quando o colega tiver lendo que chegar nessa parte/estrofe que diz “requitibum/tum tum” eu peço pra vocês baterem na mesinha.

Aluna I: “Posso tocar tia? Eu toco teclado.”

Pesquisadora: Nossa, que lindo. Você á sabe tocar muitas músicas?

Aluna I: “Sei algumas.”

Pesquisadora: Pois vai ajudar a turma na batida e no canto quando eu solicitar. Ok?

Nesse momento da aula, percebemos que podíamos ter aproveitado algum aluno que tocasse ou mesmo levar alguns instrumentos para sala e ter feito uma atividade lúdica nesse

sentido. Contudo mantivemos nosso plano de aula que ofereceu a seguinte estratégia de leitura: Perguntamos quem gostaria de ler em voz alta e novamente vários alunos se disponibilizaram, então indicamos 4 (quatro) deles que não tinham lido na aula anterior, em seguida, combinamos que quando chegasse na estrofe que iríamos musicalizar, todos teriam que ler juntos. Percebemos bastante euforia na espera da leitura, o que demonstrou envolvimento dos alunos com a temática que versa sobre uma menininha que dança sempre, ainda que não tenha par e percepção da musicalidade nos versos, observada apenas na primeira leitura realizada por eles.

A compreensão do ritmo se deu a partir da estrutura que o poema apresenta, isto é, são estrofes regulares com 4 versos e com rimas alternadas (ABCB) e baseada no paralelismo, ou seja a presença de uma estrofe que serve como um refrão intercalada a leitura de cada quadra, outra característica que imprimiu o tom de música ao poema foi o uso de onomatopéias empregadas no refrão (requitibum/tum tum/requitibum/tum tum), elemento aproximado da linguagem infantil, posto que mimetiza a fala da criança em diversos momentos do cotidiano da fase infantil, na busca de relacionar-se com a língua. As representações onomatopéicas endossam experimentações linguísticas da criança; ao tomar conhecimento de novas sonoridades, sejam palavras ou barulhos a seu redor, ela tende a repeti-los e reinventá-los, muitas vezes tornando-os parte de seu repertório (MELO, 1985).

Iniciada a leitura da primeira estrofe do poema por um aluno, logo em seguida pedimos para que toda a sala fizesse a leitura em conjunto do refrão, e um sonoro coral se formou, produzindo um ritmo encadeado pelo batuque na mesinha, por certos momentos alguns alunos se perdiam na leitura, mas a maioria conseguia entoar um compasso que não foi necessário auxiliá-los na leitura do poema, apenas como mediadora dos momentos que indicaria o próximo aluno a ler. Utilizamos essa estratégia de leitura por três vezes e, por conseguinte, questionamos qual o ritmo que eles achavam que a menininha dançava, visto que tocavam e entoavam um estilo de música. A seguir o diálogo que foi estabelecido:

Aluna A: “É um ritmo muito massa, tia.”

Alunos D, E, G – “É funk, requitibum tum tum!”

Pesquisadora: Eita, será que é funk? Todo mundo acha? Levanta a mão.

Aluno D: “É, olha aqui”. (Levanta da cadeira, faz o quadradinho com o bumbum e senta).

Todos sorriem!

Pesquisadora: Nossa! Palmas pra ela. Combinou com o funk, galera? Vocês acharam que a letra pode ser cantada e dançada no funk?

A turma responde que sim!

Aluno F: “Mas pode ser um pagode também né não?”

Aluna A: “Pode, num pode tia?”

Aluno D: “Pode ser tudo. Um samba, um pagode, um funk, um éeeee...”

Aluna B: “Tudo também não que isso num é um balé, música de balé é mais calma e não tem zoadá.”

Pesquisadora: Muito bem gente, então podemos cantar e dançar vários ritmos enquanto fazemos essa leitura né? Que tal a gente encenar aqui na frente as danças que vocês disseram enquanto lemos o poema em voz alta?

A turma disse: É vamos rrsrrsrsrs

Separamos em grupos os que desejaram participar da dramatização do poema, ficando um grupo com pagode, outro com samba e outro com funk. Os alunos que não quiseram dançar pedimos que fizessem a leitura juntamente conosco e no refrão entoávamos um ritmo e um grupo de cada vez fazia o passinho da dança. Foi um momento muito divertido e interativo com toda a turma, nessa ocasião conseguimos interagir com os alunos fora de faixa etária que comumente não gostavam muito de participar dos momentos de leituras ou atividades e correções orais. Eles foram uns dos alunos que faziam o ritmo com a boca, entoando sons, além de expressarem oralmente que aquela dança era um funk, pois a batida era igual. A seguir algumas imagens desse momento lúdico:

Figura 19: O poema ganha movimento



Fonte – Dados de pesquisa

Importante compreender a realidade que esses alunos estão inseridos, quais ritmos são comuns ao seu universo, quais os movimentos que acreditam que a menina realizava no momento da dança e deixar que a imaginação flua, para que eles se sintam estimulados a

recriar danças e experimentem o jogo lúdico que a leitura possibilita ao leitor. Segundo Souza e Modesto-Silva (2018):

[...] ao oportunizar que os pequeninos e os pequenos tenham acesso à cultura humana a partir da palavra e, principalmente, da poesia, favorecemos que tenham possibilidades de vivências agradáveis sonoramente e com conteúdos do seu interesse, e também propiciamos que tenham a oportunidade de descobrir e construir sentidos no que é dito e ouvido, iniciando-se assim sua formação leitora. (SOUZA; MODESTO-SILVA, 2018, p. 152)

Ressaltamos, portanto, que a abordagem da leitura de poemas precisa ser experienciada de forma que possibilite ao aluno uma interação capaz de sensibilizá-lo a vivenciar outros estímulos como a dança, o canto, a dramatização, ou até mesmo imaginar outros lugares, através da fantasia. Sobre o assunto Kefalás (2012, p 108) afirma que “o corpo do texto encontra o corpo do leitor e daí se produz um jogo que impele o movimento, a mudança”. Nessa perspectiva acreditamos que a leitura lúdica nos permite performances, ou melhor, jogos dramáticos que por muitas vezes liberta a criatividade e promove experiências significativas.

Ao final da aula solicitamos aos alunos que fizessem um desenho ilustrativo da dança que eles imaginavam que a menininha realizava, alguns deles nos questionavam se realmente era pra desenhar a dança a partir dos estilos musicais discutidos durante a leitura, pois não queriam errar a atividade. Observamos a seguir alguns momentos durante essa atividade:

Figura 20: Recriação do poema



Fonte – Dados de pesquisa

Importante destacar esse momento porque identificamos que a prática de atividade em sala, ainda recai no viés pedagogizante em que existe apenas uma possibilidade de acerto e, soma-se a isso o receio dos alunos em cometer um “erro” que mais tarde pode ser “punido”, por meio de avaliação. Dessa forma, conversamos que todos podiam desenhar a menininha do poema da forma que imaginou ela dançar, que não tinha um desenho correto e sim várias possibilidades de danças e passos para ilustrar o poema.

Nesse sentido, concluimos nossa análise baseada nas categorias elencadas a partir da experiência de leitura dos registros de aulas. Contudo, deixamos claro que as categorias não são estanques, podem aparecer misturadas, mas optamos por defini-las em tópicos por uma escolha mais didática.

Para concluir, relatamos o último dia de encontro com a turma do 4º ano. Optamos por nos despedir levando vários livros de poemas de Capparelli, colocamo-los em cima da mesa da professora e deixamos à vontade para os alunos que quisessem ler. Para nossa surpresa vários alunos se aproximaram e começaram a folhear os livros, olhando as imagens, fazendo a leitura em voz alta para quem estava por perto, mostrando interesse por alguns e descartando outros. Nesse momento, perguntamos:

Pesquisadora: Vocês gostaram do autor e dos poemas que foram lidos em sala?

(A turma responde que sim. Maior parte dela. Nenhum aluno responde negativamente)

Pesquisadora: Que tal todo mundo pegar um livro pra ler um poema que ache interessante?

(Alguns respondem que sim.)

Pesquisadora: Formem duplas e escolham um dos livros aqui na mesa.

Aluno D: Agora! Aí a gente escolhe qualquer um que ache legal é?

Pesquisadora: Isso. Aí lê com o amigo e conversam porque acharam legal.

(Se aproximam e escolhem os livros.)

Posteriormente a observação e leitura dos livros, alguns alunos começaram a mostrar o poema escolhido para leitura, perguntamos se eles queriam dizer em voz alta para toda turma ouvir, e, alguns deles responderam que sim. Alguns alunos vieram até a frente da sala e disseram o porquê gostaram daquele livro escolhido. A seguir algumas imagens desse momento:



Figura 21: A poesia encontrou afeto no 4º ano



Fonte - Dados de pesquisa

Aluna A: Gostei muito do poema que a gente leu naquela aula, porque a menina dança sozinha as músicas que ela gosta. Nem precisa de ninguém e eu gosto de dançar.

Aluna B: Eu já gostei desse que o tatu vai pra um monte de lugar. É engraçado ele pulando dum canto pra outro. Gostei muito dele.

Aluno D: Eu gostei desse que li agora. É mandando a gente adivinhar as coisas, aí fiquei pensando o que era. Achei legal! (Referindo-se ao poema de adivinhações contido no livro *111 poemas para crianças*)

Comprendemos, portanto, a partir dessa recepção e diálogo com os alunos que o interesse pela leitura dos livros de poemas pode ser proporcionado através de estratégias e vivências lúdicas, além da presença de elementos característicos da poesia infantil que promovem humor, surpresa e prazer à leitura. E que as categorias indicadas, anteriormente, novamente se fez presente; no tocante a experiência da aluna de gostar de dançar, do humor observado na linguagem do poema e na identificação de que o poema tratava-se de uma adivinha.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo dessa pesquisa, a poesia infantil tem sido, muitas vezes, abordada nas escolas sob uma perspectiva pedagógica/pragmática, ou seja, o material didático ou a ausência de planejamento têm contribuído para que essa realidade continue sendo motivo para a falta de interesse dos alunos pela leitura de poemas.

Possibilitar aos alunos experiências lúdicas com a leitura de poema, assim como indicar a maneira de superar esse uso inadequado da poesia infantil que, de acordo com o visto no livro didático, é utilizado como pano de fundo para o ensinamento de conteúdos gramaticais tem sido nosso desafio.

Nesse sentido, nossa pesquisa enveredou pelo caminho da observação e da reflexão acerca da recepção de 5 (cinco) poemas infantis de Sérgio Capparelli, pela turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Antonino, localizada na cidade de Campina Grande.

Nosso objetivo, portanto, foi realizar a leitura de poemas infantis; refletir acerca da criação de jogos dramáticos, a partir da leitura literária; e verificar as formas de interação dos leitores com os poemas. Ao propor a aproximação dos alunos aos poemas, em sala de aula, buscamos possibilitá-los a vivência lúdica da leitura literária, pois compreendemos que este é um caminho facilitador para despertar o gosto pela poesia.

A partir das experiências vivenciadas em sala de aula percebemos que é possível propor abordagens que lancem mão de estratégias como os jogos dramáticos, a fim de estimular a interação, a participação e o ludismo na leitura de poemas. Verificamos durante a nossa intervenção que a utilização dos jogos dramáticos contribuiu para o que Pinheiro (2018, p. 82) denominou “de vivência mais corporal do texto literário”. Haja vista as dramatizações realizadas pelos alunos dos poemas “A menina” e “Vovô sapo”.

Sobre os momentos de dramatizações averiguamos, por meio dos registros das aulas, que foi um recurso determinante no tocante à recepção lúdica da leitura, tendo em vista que esse aspecto promoveu o humor, a fantasia, a brincadeira e a relação com a experiência individual de cada aluno.

Os poemas, inicialmente, proporcionaram um contato lúdico, a partir da interação dos alunos com a linguagem, com a temática e com os elementos que permeiam a poesia infantil, como, por exemplo, a rima, a musicalidade, o ritmo, a surpresa, dentre outros aspectos que favorecem encantamento pela leitura, como aconteceu com os poemas “A árvore que dava sorvete”, “batatatinha aprende a latir” e “O buraco do tatu”.

Observamos que são vários os elementos que predominam e compõem a poesia de Capparelli, mas queremos destacar o lúdico e o humor, aspectos que perpassam todos os poemas e se configuram como marco na prática de leitura, em virtude de contribuírem para o ‘riso’ e a imaginação dos leitores.

Nossos resultados de pesquisa demonstraram que a experiência vivenciada pelos alunos mostrou-se favorável a interação deles com a leitura de poemas. Verificamos por meio dos registros de aulas que alguns elementos como a rima, a musicalidade, a fantasia que caracterizam a poesia foram vivenciados de forma espontânea e a partir da abordagem de leitura, sem que fosse preciso apresentar conceitos pré-estabelecidos aos alunos.

Desse modo, percebemos que foi possível realizar nossa experiência de maneira que a leitura de poema fosse privilegiada, atentando para as colocações dos alunos quanto a suas expectativas de mundo, curiosidades e percepções do texto poético. Entendemos que o período de intervenção não é suficiente para mudar definitivamente os hábitos dos alunos, mas essa experiência nos confirma que uma abordagem que privilegie a interatividade e a ludicidade, pode ser capaz de alterar o olhar do sujeito com relação à poesia.

Por fim, prezamos por promover uma metodologia baseada na experiência vivenciada em sala de aula e dizer que o trabalho não é/foi exaustivo, mas aponta para a necessidade de se estimular mais a leitura, desconstruir paradigmas pedagogizantes e incentivar a leitura de poemas infantis em sua dimensão de prazer e ludicidade.

Além da contribuição para a experiência de leitura das crianças, não podemos deixar de mencionar o crescimento docente para a prática da pesquisadora, tendo em vista que foi necessário realizar um planejamento de aulas, a partir da observação da intervenção. A pesquisa-ação, intervenção, é capaz de orientar o olhar do professor para que ele contribua com a escola, os alunos, mas, sobretudo, consigo mesmo para agregar valor e maturidade ao seu trabalho.

Observar que um aluno acompanha a musicalidade do poema com batidas na mesinha, enquanto escuta a leitura oral dos amigos; que percebe elementos característicos da poesia, de maneira espontânea; que sorri, brinca e participa do diálogo sobre o poema, promove-nos um saber que só pode ser experienciado com a vivência de sala aula.

Concluo esta pesquisa com o pensamento dito por Souza e Modesto-Silva (2018, p. 157) “[...] intensificar as atividades com a poesia em nossas escolas e centros de Educação Infantil é importante para cultivar a sensibilização e, ao mesmo tempo, a compreensão analítica do mundo, do outro e de si mesmo, auxiliando, dessa maneira, na humanização da criança.”

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... Na escola. Formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Estratégias para o ensino de poesia. In: **Poesia na Era da Internacionalização dos Saberes: circulação , tradução, ensino e crítica no contexto contemporâneo**. Organizado por: Maria Lúcia Outeiro Fernandes, Paulo Andrade e Charles Andrew Perrone. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2016.
- AMARILHA, Marly. **Infância e literatura: traçando a história**. Educação em Questão, EDUFRN / Natal, v. 10/11, p. 126-137, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Copyright. Ed. 1981.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: UNESP, 2011.
- ASBAHR, Melissa Cristina Correa. **Produção cultural para crianças: livros de ato-ajuda**. Trabalho de Conclusão (Faculdade de Pedagogia) – Universidade de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2001.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BORDINI, Maria da Glória. Por um conceito de poesia infantil. In: **Letras de Hoje**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nº 43. Março de 1981. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/idade/educacao/311001/p\\_130.html](http://veja.abril.com.br/idade/educacao/311001/p_130.html)> Acesso em: 22 de Set. de 2018.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986. (Série: Princípios).

\_\_\_\_\_. Poesia e consciência lingüística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et all. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.

\_\_\_\_\_. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. **Revista Via Atlântica**, UFRGS, v. , n.14, dez. 2008.

BORDINI, Maria glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 8 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUENO, Marília de Almeida e. **Ler é dançar”**: um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2015. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B9\\_6p7ktgLQcjVxcG0wUEhfV2E0YS15V3d2ejJNZm9NOE1B/view](https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7ktgLQcjVxcG0wUEhfV2E0YS15V3d2ejJNZm9NOE1B/view)> Acesso em 20 de Fev. de 2018.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1986.

CAPARELLI, Sérgio. **Boi da cara preta**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

\_\_\_\_\_. **A jiboia Gabriela**. 21. ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

\_\_\_\_\_. **Come-vento**. Porto Alegre: L&PM, 1947.

\_\_\_\_\_. **Tigres no quintal**. 4. ed. Porto Alegre: Kuarup, 2008.

\_\_\_\_\_. **A conquista da liberdade segundo os pássaros**. São Paulo: Paulinas, 1991.

\_\_\_\_\_. **O velho que trazia a noite**. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

\_\_\_\_\_. **A árvore que dava sorvete**. Porto Alegre: Projeto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um elefante no nariz**. 7 ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

\_\_\_\_\_. **Minha sombra**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

\_\_\_\_\_. **111 poemas para crianças**. 25 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

\_\_\_\_\_. **Poesia de bicicleta**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

\_\_\_\_\_. **A lua dentro do coco**. Porto Alegre: Projeto, 2010.

\_\_\_\_\_. **ABC dos abraços**. Porto Alegre: Global, 2017.

CAPPARELLI, Sérgio. **Quem é**. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/>> Acesso em 02 de Set. de 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 5ª edição revista. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

ESPEIORIN, Vania Marta; RAMOS, Flávia Brocchetto. O texto poético em diálogo com o universo infantil. In: **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. Eliane Debus, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, NelitaBortolotto, organizadoras. – 1. ed. – Campina Grande – PB: EDUFCG, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEGEL, Friedrich. **Estética: Poesia**. Trad. de Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980 (Volume VII) e Edição de 1993.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Trad. de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

JAKOBSON, Roman. O. O que é poesia? In: **Círculo lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia**; textos reunidos, anotados e apresentados por Dionísio Toledo; traduções de Zênia de Faria, Reasylyvia Toledo e Dionísio Toledo; introdução de Julia Kristeva. Porto Alegre: Globo, 1978.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

KLAUCK, Ana Paula. **A poesia infantil de Sérgio Capparelli: um caminho para a infância**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras da Pontifícia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Proposta Pedagógica: Poesia e Escola**. Salto para o futuro: Boletim 20, 2007.

MARQUEZI, Rosangela Aparecida. Ou isto ou aquilo – a (há) poesia além da pedagogia. In: **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. Eliane Debus, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Nelita Bortolotto, organizadoras. – 1. ed. – Campina Grande – PB: EDUFCG, 2018.

MEDEIROS, Hadoock Ezequiel Araújo de. **De calça curta e chinela: a poesia de Antonio Francisco na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2014. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B9\\_6p7ktgLQdW55NDZEM3p4VEt2cHdMeEQtb3h2eDZ\\_CUEpz/view](https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7ktgLQdW55NDZEM3p4VEt2cHdMeEQtb3h2eDZ_CUEpz/view)> Acesso em 20 de Fev. de 2018.

MELO, Jussara Ferreira. **Um “embargo” em sala de aula: leitura de José Saramago no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2014. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B9\\_6p7ktgLQdW55NDZEM3p4VEt2cHdMeEQtb3h2eDZ\\_CUEpz/view](https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7ktgLQdW55NDZEM3p4VEt2cHdMeEQtb3h2eDZ_CUEpz/view)> Acesso em 22 de Fev. de 2018.

MELO, Verissimo de. **Folclore infantil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: 34. 2009

PINHEIRO, José Hélder Alves. **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poesia na Sala de Aula**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

\_\_\_\_\_. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. De olho nos bichos. In: **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

SANTOS, Maria Jahynne Dantas dos. **A cor do êxtase: uma experiência de leitura com poemas de Manoel de Barros**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2014. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B9\\_6p7k-tgLQOWpjOEhGZ2tDeWc/view](https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQOWpjOEhGZ2tDeWc/view)> Acesso em 20 de Fev. de 2018.

SILVA, Vaneide Lima. Vivências com a poesia em sala de aula: uma experiência com alunos do ensino fundamental. In: **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. José Hélder Pinheiro Alves, Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega. – Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

\_\_\_\_\_. Em busca da surpresa e do humor. In: **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. Hélder Pinheiro (Organizador). São Paulo: Duas Cidades, 2000.

SOUZA, Ana Lúcia Maria de. Uma Viagem ao Universo Infantil com Henriqueta Lisboa. In: **Poemas para Crianças: reflexões, experiências, sugestões**. Hélder Pinheiro (Org.). São Paulo: Duas Cidades, 2000.

SOUZA, Renata Junqueira de; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Poesia e estratégias de Leitura na Educação Infantil. In: **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. Eliane Debus, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, NelitaBortolotto, organizadoras. – 1. Ed. – Campina Grande – PB: EDUFCEG, 2018.

VASCONCELOS, F. C. de. Poesia é coisa de criança?: Reflexões sobre a abordagem do gênero poético na educação infantil. IN: **Educação Infantil: construindo caminhos**. Org. LIMA F. R., LEAL, F. L. A., SOARES, L. M. R. Campina Grande: EDUFCEG, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.



## ANEXOS

## Sumário

<b>1</b>	<b>Eu sou esperto</b>	<b>10</b>
<b>TEXTO 1</b>	Conto de artimanha – <i>Adivinha, adivinhão!</i> (Luís da Câmara Cascudo)	12
	Para falar e escrever melhor	17
	• Gramática – Fonema e letra	17
	• Dicionário – Indicação de pronúncia	19
	• Comunicação oral – Ensinando a fazer uma mágica	21
<b>TEXTO 2</b>	Texto instrucional – <i>A soma dos dados</i>	22
	Para falar e escrever melhor	24
	• Gramática – Encontro vocálico	24
	• Ortografia – Divisão silábica em encontros vocálicos	25
	• Memória visual	26
	• Comunicação escrita – Receita culinária	28
	Fazer arte – Preparação de tintas	30
<b>2</b>	<b>Eu respeito a natureza</b>	<b>32</b>
<b>TEXTO 1</b>	Conto literário – <i>Esta casa é minha!</i> (Ana Maria Machado)	34
	Para falar e escrever melhor	40
	• Gramática – Encontro consonantal	40
	• Ortografia – Divisão silábica dos encontros GN, PC, PÇ, PN, PS, PT e TM	42
	• Comunicação oral – Debatendo sobre poluição visual	43
<b>TEXTO 2</b>	Discurso – <i>Discurso de Brittany Triford na cerimônia de abertura da Rio+20</i>	44
	Para falar e escrever melhor	48
	• Gramática – Dígrafo	48
	• Ortografia – Divisão silábica dos dígrafos	50
	• Memória visual	52
	• Comunicação escrita – Discurso	54
	Fazer arte – Confeção de brinquedo Vaivém	56
<b>3</b>	<b>Eu busco explicações</b>	<b>58</b>
<b>TEXTO 1</b>	Mito – <i>As estrelas nos olhos dos meninos</i> (Reginaldo Prandi)	60
	Para falar e escrever melhor	65
	• Gramática – Sílabas tônicas	65
	• Ortografia – Acentuação de palavras proparoxítonas	68
	• Comunicação oral – Explicando provérbios	69
<b>TEXTO 2</b>	Texto expositivo – <i>Como nascem as estrelas?</i> (Felipe Bogaz Notari)	70
	Para falar e escrever melhor	74
	• Dicionário – Sinônimo e antônimo	74
	• Ortografia – Acentuação de palavras monossílabas e oxítonas	76
	• Memória visual	78
	• Comunicação escrita – Texto expositivo	80
	Fazer arte – Construção de paraquedas	82

UNIDADE **4** **Eu vou ao cinema** **84**

<b>TEXTO 1</b> Resenha – <i>Uma princesa nada convencional</i> (Simone Avellar)	86
Para falar e escrever melhor	90
• Gramática – Variedades da língua	90
• Ortografia – Acentuação de palavras paroxítonas 1	92
• Comunicação oral – Conversando sobre cinema	93
<b>TEXTO 2</b> Entrevista – <i>Bate-papo animado</i> (Simone Avellar)	94
Para falar e escrever melhor	96
• Gramática – Substantivo: simples e composto	96
• Ortografia – Acentuação de palavras paroxítonas 2	98
• Memória visual	100
• Comunicação escrita – Resenha de filme	102
Fazer arte – <i>Flipbook</i>	104

UNIDADE **5** **Eu conheço meu cérebro** **106**

<b>TEXTO 1</b> História em quadrinhos – <i>Driblando a dor</i> (Roberto Lent e Flávio Dealmeida)	108
Para falar e escrever melhor	111
• Gramática – Adjetivo e locução adjetiva	111
• Ortografia – Terminação OSO/OSA	113
• Comunicação oral – Expondo emoções	115
<b>TEXTO 2</b> Artigo de divulgação científica – <i>Cérebro “congelado”</i> (Débora Mismetti)	116
Para falar e escrever melhor	120
• Gramática – Grau do adjetivo: comparativo e superlativo	120
• Ortografia – Acentuação de ditongos abertos e hiatos	122
• Memória visual	124
• Comunicação escrita – Personagem de história em quadrinhos	126
Fazer arte – Exposição <i>Galeria de Personagens</i>	128

UNIDADE **6** **Eu uso a imaginação** **130**

<b>TEXTO 1</b> Conto de memórias – <i>Criançando</i> (Sylvia Orthof)	132
Para falar e escrever melhor	136
• Gramática – Pessoas gramaticais e pronome pessoal	136
• Ortografia – G e J	138
• Comunicação oral – Recitando	140
<b>TEXTO 2</b> Biografia – <i>Monteiro Lobato</i>	141
Para falar e escrever melhor	144
• Gramática – Pronome de tratamento	144
• Ortografia – C e Ç	146
• Memória visual	148
• Comunicação escrita – Biografia	150
Fazer arte – Criação de obra de arte	152



UNIDADE  
7

## Eu sou solidário

154

<b>TEXTO 1</b> Reportagem – <i>Ler para contar</i> (Instituto Faça Parte)	156
Para falar e escrever melhor	161
• Gramática – Numeral	161
• Ortografia – C, S e SS	163
• Comunicação oral – Apresentando uma notícia	165
<b>TEXTO 2</b> Propaganda – <i>Exército da Salvação</i>	166
Para falar e escrever melhor	170
• Dicionário – Palavras com pronúncia igual	170
• Ortografia – Sons do X	172
• Memória visual	174
• Comunicação escrita – Texto publicitário	176
Fazer arte – Cartaz para campanha de solidariedade	178

UNIDADE  
8

## Eu tenho problemas

180

<b>TEXTO 1</b> Conto – <i>Vivendo com a vaca</i> (Rosane Pamplona)	182
Para falar e escrever melhor	187
• Dicionário – Verbo	187
• Ortografia – SC, SÇ e XC	189
• Comunicação oral – Contando uma história	191
<b>TEXTO 2</b> Conto – <i>O mistério das três velhas</i> (Ilan Brenman)	192
Para falar e escrever melhor	196
• Gramática – Verbo: pessoa e número	196
• Ortografia – Terminações EZ e EZA	198
• Memória visual	200
• Comunicação escrita – Conto	202
Fazer arte – Produção de livro de pequenos contos	204

UNIDADE  
9

## Eu colaboro

206

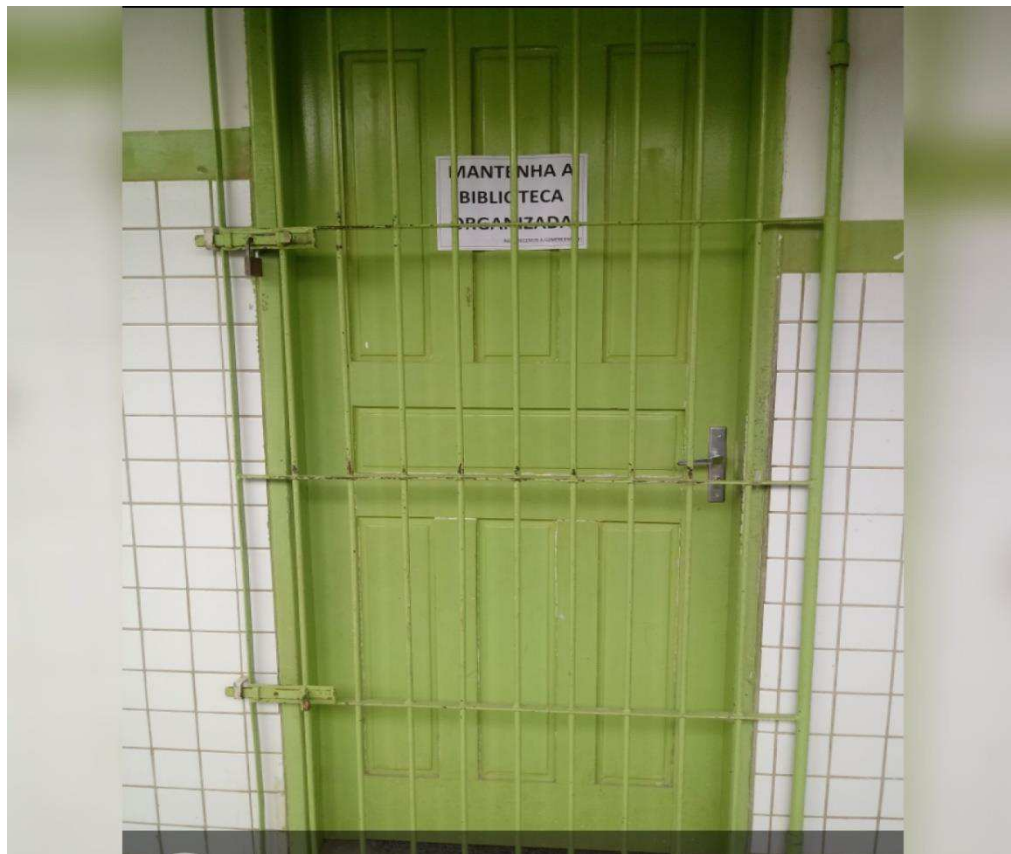
<b>TEXTO 1</b> Reportagem – <i>Eles gostam de ajudar em casa</i> (Eduardo Vanini)	208
Para falar e escrever melhor	212
• Gramática – Concordância: substantivo e verbo	212
• Ortografia – S, X e Z (som Z)	214
• Comunicação oral – Entrevistando	216
<b>TEXTO 2</b> Texto expositivo – <i>Respeitando o piso tátil</i>	217
Para falar e escrever melhor	219
• Gramática – Tempos verbais: presente, passado e futuro	219
• Ortografia – Terminações AM e ão	222
• Memória visual	224
• Comunicação escrita – Descrição de gráfico estatístico	226
Fazer arte – Confecção de porta-trecos	228
<b>Sugestões de leitura</b>	230
<b>Glossário</b>	234
<b>Referências bibliográficas</b>	238

# APÊNDICES

## Apêndice A



## Apêndice B





## Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



Olá, sou Juliane, professora de português, estarei com vocês por um período para ler alguns textos e auxiliá-los no que for preciso. Mas antes, preciso saber um pouco mais sobre vocês. Por favor, respondam as perguntas sozinhos e vamos dizer apenas a verdade, combinado?

No questionário abaixo convidamos você a compartilhar conosco um pouco sobre suas experiências de leitura.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

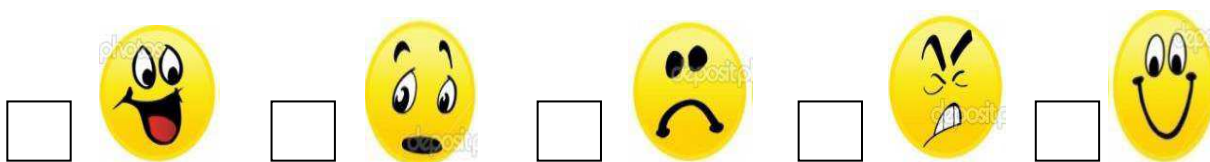
1. Tem algum animal de estimação? Qual? E como ele se chama? Se não tem, conhece alguém que tenha esta experiência?

\_\_\_\_\_

2. Você considera seu animal de estimação parte da família? Por quê?

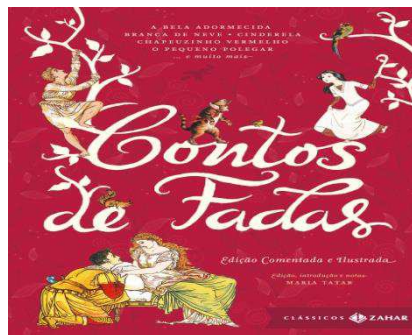
\_\_\_\_\_

3. Você gosta de ler? Marque um “X” no quadrinho que acompanhar a imagem que melhor responde a pergunta. Preste muita atenção às carinhas.



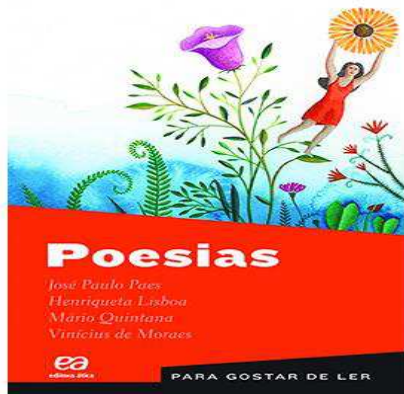
Quando eu leio, minha carinha é de: 1 - Muito feliz! 2 - Desanimado! 3 - Muito triste! 4 - Irritado! 5 – Feliz!

4. Qual o tipo de leitura que mais lhe agrada?

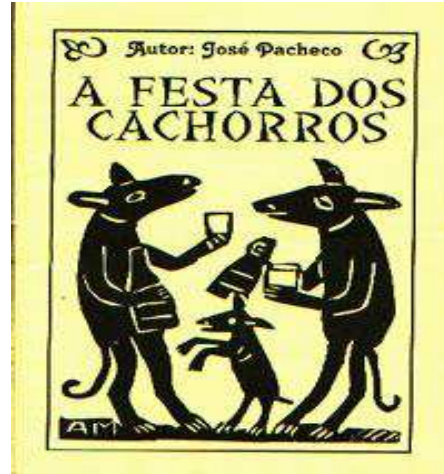


( )

( )



( )



( )

( ) Outros, cite qual. \_\_\_\_\_

5. Você gosta de ler poesia? Justifique.

\_\_\_\_\_

6. Você está lendo algum livro ou revista?



( )



( )

Se sim, o quê você está lendo?

\_\_\_\_\_

7. Qual das imagens abaixo mais se aproxima da sua prática de leitura em casa?



( )



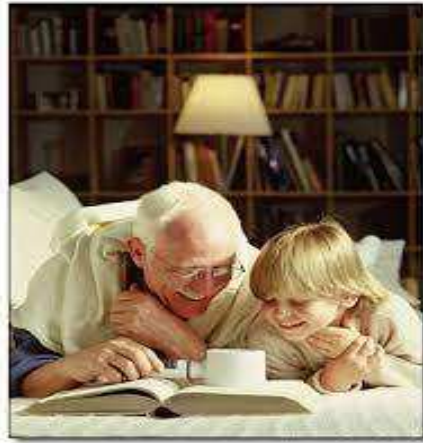
( )



( )

\_\_\_\_\_



**8.** Você costuma ir à biblioteca da sua escola, sala de leitura ou biblioteca pública? Pode marcar o “X” em mais de uma alternativa, caso precise.

- Quando o professor (a) solicita.  
 Indicado por um amigo que está lendo um livro.  
 Acompanhando alguém da família ou amigos.  
 Não costumo ir à biblioteca.

**9.** Você costuma levar livros da biblioteca para ler em casa?

- Sim.                       Não.                       Algumas vezes.

**10.** Você prefere ler em voz alta?






**11.** Agora gostaria que você falasse sua história favorita. Pode ter sido lida em um livro, ou gibi, contada por alguém da sua família, ouvida por amigos ou assistida na TV através de filmes, desenhos...



## Apêndice D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DA PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Docente: Hélder Pinheiro  
Discente: Juliane da S. M. Santos



### Sequência Didática – 1º Encontro (11 de julho de 2018)

**Conteúdo:** Poema

**Texto literário:** o poema “A árvore que dava sorvete” de Sérgio Capparelli.

**Público alvo:** Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivos:** 1- Proporcionar aos alunos uma experiência de leitura de poesia, promovendo uma conversa sobre o poema; 2- Verificar/registrar a recepção e/ou as percepções acerca do poema lido; 3- Favorecer a percepção da sonoridade e da ludicidade do poema; 4- Propor uma atividade lúdica que favoreça uma reinvenção do poema.

**Duração de aula:** 50 minutos

**Procedimentos didáticos:** Inicialmente (5 minutos), a pesquisadora distribuirá cópias do poema para todos os alunos, em seguida, solicitará que eles façam a leitura silenciosa, individualmente, para familiarizarem-se com a leitura do poema.

No segundo momento (30 minutos), após o primeiro contato com o texto, a pesquisadora realizará a leitura em voz alta do poema para a turma e pedirá a voluntários que também a façam (pode distribuir por estrofes, caso alguns alunos se sintam constrangidos em ler todo o poema), de modo que a leitura oral de poesia é necessária para captação dos sons, ritmos e percepção de elementos que se apresentam no texto poético. Ao finalizar as leituras, será mediada uma conversa sobre o poema para despertar as impressões dos alunos acerca da leitura, serão feitas perguntas como: Você gostou do poema? Quem já ouviu falar em Pólo Norte? Será que é frio lá para ter árvore que dá sorvete? Que outros sorvetes ou árvores vocês acrescentariam? O autor fez uma pergunta ao leitor, alguém sabe qual foi? ETC.

Para finalizar (15min) será solicitado aos alunos que ilustrem com desenho o poema lido, serão entregues folhas de ofício para cada um elaborar sua criação. Após esse momento, a pesquisadora entregará um sorvete de morango (em copinhos de café) para cada aluno, como encerramento da aula e por possibilitar o alargamento da experiência com a leitura do poema.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DA PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Docente: Hélder Pinheiro  
Discente: Juliane da S. M. Santos



### **Seqüência Didática – 2º Encontro (18 de julho de 2018)**

**Conteúdo:** Poema

**Texto literário:** o poema “batatinha aprende a latir” de Sérgio Capparelli.

**Público alvo:** Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivos:** 1- Realizar leitura oral do poema; 2- Verificar a recepção e/ou as percepções acerca do poema lido; 3- Propor uma vivência lúdica que favoreça uma reinvenção do poema.

**Duração de aula:** 50 minutos

**Procedimentos didáticos:** Inicialmente (5 minutos), a pesquisadora distribuirá cópias do poema para todos os alunos, em seguida, solicitará que façam duplas para realizarem a leitura e dessa forma se familiarizem com a linguagem do poema.

No segundo momento (30 minutos), após o primeiro contato com o texto, a pesquisadora realizará a leitura em voz alta de uma estrofe do poema para a turma, no intuito da turma ter a percepção do aspecto sonoro evidenciado nas onomatopeias presentes em todas as estrofes. Em seguida, solicitará que outros alunos façam a leitura oral (pode distribuir por estrofes, caso alguns alunos se sintam constrangidos em ler todo o poema), de modo que a leitura oral de poesia é necessária para captação dos sons, ritmos e percepção de elementos que se apresentam no texto poético. Ao finalizar as leituras, será mediada uma conversa sobre o poema para despertar as impressões dos alunos acerca da leitura, serão feitas perguntas como: Você gostou do poema? O que acontece com batatinha pra fazer esses sons? Ele é um cachorro ou um gato? Você tem cachorro e já ouviu ele fazer esses sons? Nessa ocasião aguardaremos as respostas para darmos continuidade ao diálogo e promover a interação com do texto com os alunos.

Nos momentos finais da aula (15min) será solicitado aos alunos que imitem como são os sons de outros animais, algum bicho que os alunos tenham em casa, a fim de aproximar o texto da realidade de mundo dos alunos, além de proporcionar um momento lúdico de mimetização do poema.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DA PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Docente: Hélder Pinheiro  
Discente: Juliane da S. M. Santos



### **Seqüência Didática – 3º Encontro (25 de julho de 2018)**

**Conteúdo:** Poema

**Texto literário:** o poema “O buraco do tatu” de Sérgio Capparelli.

**Público alvo:** Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivos:** 1- Realizar a leitura do poema; 2- Favorecer a fantasia por meio da linguagem do poema.

**Duração de aula:** 50 minutos

**Procedimentos didáticos:**

Inicialmente (5 minutos), a pesquisadora distribuirá cópias de diferentes estrofes do poema para todos os alunos, em seguida, solicitará que eles formem grupos de quatro alunos para dar início a leitura do trecho do poema (os integrantes de cada grupo ficarão com a mesma estrofe). Posteriormente, será pedido que os alunos dialoguem entre o grupo sobre a possível temática que o poema irá versar.

No segundo momento (30 minutos), após o primeiro contato com o trecho da leitura, a pesquisadora solicitará que os grupos façam a leitura em voz alta do seu fragmento de poema para a turma e, questionará sobre possíveis lugares que o tatu poderia continuar deslocando-se. Assim, consecutivamente será com cada um dos grupos. Em seguida, a pesquisadora fará a leitura do poema completo para que a turma veja a seqüência do texto.

Por fim, restando (15 min.), a pesquisadora poderá dialogar sobre a temática do poema, suas características, o fantástico que surge no final do poema, a ação do tatu na realidade, dentre outros aspectos.



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



PROGRAMA DA PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Docente: Hélder Pinheiro  
Discente: Juliane da S. M. Santos

### **Seqüência Didática – 4º Encontro (01 de agosto de 2018)**

**Conteúdo:** Poema

**Texto literário:** o poema “A menininha” de Sérgio Capparelli.

**Público alvo:** Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivos:** 1- Proporcionar aos alunos uma experiência significativa ao aluno, privilegiando a musicalidade e a dança; 2 – Promover a criação de jogos dramáticos, a partir da dança.

**Duração de aula:** 50 minutos

**Procedimentos didáticos:** Para iniciarmos a aula (5 minutos), a pesquisadora distribuirá cópias do poema para todos os alunos, em seguida, solicitará que eles façam a leitura silenciosa, individualmente, do poema.

No segundo momento (25 minutos), após o primeiro contato com o texto, a pesquisadora solicitará que os alunos que desejarem façam a leitura em voz alta de cada estrofe do poema para a turma. Ao finalizar as leituras, será mediada uma conversa sobre o poema para que os alunos manifestem suas impressões, a partir de perguntas como: Você gostou do poema? Que sentimentos mais lhe despertaram? Que mais lhe impressionou no poema? Como seria o ritmo de dança da menininha?

Após as respostas, nos próximos minutos, indicaremos a dramatização do poema, tendo em vista que algum ritmo poderá ser vivenciado através da leitura, além disso, ainda poderemos apontar a ilustração do poema como forma de recriar a imagem da menininha que os alunos imaginaram.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DA PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Docente: Hélder Pinheiro  
Discente: Juliane da S. M. Santos



**Seqüência Didática – 5º Encontro (08 de agosto de 2018)**

**Conteúdo:** Poema

**Texto literário:** o poema “Vovô sapo” de Sérgio Capparelli.

**Público alvo:** Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivos:** 1- Proporcionar aos alunos vivenciar a leitura de poema; 2- Propor uma atividade lúdica que favoreça a recriação do poema; 3- Verificar/registrar a recepção e/ou as percepções acerca do poema lido.

**Duração de aula:** 50 minutos

**Procedimentos didáticos:**

Inicialmente (5 minutos), a pesquisadora distribuirá cópias do poema para todos os alunos, em seguida, solicitará que eles façam a leitura silenciosa, individualmente, para familiarizarem-se com a leitura do poema.

No segundo momento (20 minutos), a pesquisadora realizará a leitura em voz alta do poema para a turma e pedirá a voluntários que também a façam (pode distribuir por estrofes, caso alguns alunos se sintam constrangidos em ler todo o poema). Ao finalizar as leituras, será mediada uma conversa sobre o poema para despertar as impressões dos alunos acerca da leitura, serão feitas perguntas como: Você gostou do poema? Qual o sentimento que o vovô demonstra de pedalar com a sua netinha? Quem já vivenciou essa cena de andar de bicicleta com alguém da família?

Por fim, poderá ser proporcionada aos alunos a recriação das cenas do poema, por meio do jogo dramático eles poderão vivenciar a temática do poema, além de propiciar o estímulo a criatividade e a fantasia.