

POESIA EM SALA DE AULA: VIVÊNCIAS DE LEITURA E ENCANTOS NUMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO

Abraão Vitoriano de Sousa (SME/CAJAZEIRAS – PB)¹

Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN)²

RESUMO: Este artigo busca analisar a receptividade dos alunos aos poemas e os efeitos de sentidos provocados em práticas de leitura numa turma dos Anos Iniciais. Tal pesquisa justifica-se em prol da formação de leitores pelo viés da literatura, focalizando na dimensão lúdica e estética do poema uma oportunidade de experiência com a linguagem. Como aporte teórico, destacam-se os estudos sobre a formação do leitor literário (COLOMER, 2007; COSSON, 2016) e recepção de leitura (BORDINI, 1986; ZILBERMAN, 2001). Decorrente de uma pesquisa qualitativa e interventiva³, o corpus desse estudo constitui-se de vivências com a leitura de poemas numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do alto sertão paraibano e apreciado conforme categorias de análise (OLIVEIRA, 2016). Delineando resultados, vislumbra-se o envolvimento dos alunos no processo de apreciação e recepção dos textos poéticos, expandindo seus horizontes de sentidos e tendo um contato mais lúdico e afetivo com a poesia.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; leitura; recepção; anos iniciais; leitor literário.

ABSTRACT: This article seeks to analyze the receptivity of students to poems and the effects of meanings provoked in reading practices in an Early Years class. Such research is justified in favor of the formation of readers through the bias of literature, focusing on the playful and aesthetic dimension of the poem as an opportunity to experience language. As a theoretical support, studies on the formation of the literary reader stand out (COLOMER, 2007; COSSON, 2016) and reading reception (BORDINI, 1986; ZILBERMAN, 2001). Resulting from a qualitative and interventional research, the corpus of this study consists of experiences with the reading of poems in a 4th grade Elementary School class of a municipal public school in the high backlands of Paraíba, and assessed according to the categories of analysis (OLIVEIRA, 2016). Outlining results, one can see the involvement of students in the process of appreciation and reception of poetic texts, expanding their horizons of meaning and having a more playful and affective contact with poetry.

KEYWORDS: Poetry; reading; reception; primary school; literary reader.

¹ Professor do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras – PB. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3418-9943> E-mail: abraaovitoriano@hotmail.com.

² Docente do IV do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Doutora em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6589-9879> E-mail: luciapessoa@uern.br.

³ Este estudo é parte de uma pesquisa desenvolvida, em nível de mestrado, no contexto do Programa do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), com orientação da Professora Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio, na Área de Concentração: Linguagem e Letramento e Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Dissertação defendida e aprovada em 2019.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de leitura representa uma das preocupações centrais no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, a presença da literatura no espaço escolar suscita notáveis discussões em torno da imersão do aluno em experiências linguísticas, estéticas e afetivas com o texto literário.

Partilhando dessa percepção, Cosson (2016, p. 30) entende que a atribuição primordial da leitura literária na escola encontra-se além de incentivar o “hábito” de ler, mas, especialmente, “porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito com linguagem”.

Nessa compreensão, a escola precisa se desvencilhar de velhos paradigmas, os quais concebem a leitura como um modelo pré-estabelecido de aprendizagem, sem ter em mente o leitor como figura mobilizadora desse processo.

Refletindo sobre esses aspectos e partindo da análise de dados originados por uma pesquisa qualitativa e interventiva com alunos do 4º ano de uma escola pública municipal do alto sertão paraibano, por meio de vivências com poemas em sala de aula; o presente estudo, parte integrante de uma investigação desenvolvida no PROFLETRAS/UERN/CAPF, objetiva analisar a receptividade dos alunos aos poemas e os efeitos de sentidos provocados.

Esse estudo, portanto, justifica-se em favor da função social e humanizadora que a literatura evoca, singularmente a poesia, na formação leitora dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que esse aprendizado pode emanar também uma forma de ler a vida.

Vale salientar que trabalho com poemas no espaço escolar nem sempre se coloca de uma forma surpreendente e lúdica, como esse tipo de linguagem realmente congrega – eis um dos motivos que também argumentam a temática, na pretensão de oportunizar aos nossos alunos outro viés para a vivência da poesia em sala de aula.

1. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Imbuída do seu programa de reforma do mundo, Emília, a boneca falante e audaciosa *do Sítio do Pica Pau Amarelo*, expõe uma nova ideia: a criação de um *livro comestível*. Ela argumenta sua invenção para tentar convencer a Rã dizendo: “- Muito simples. Em vez de impressos em papel de madeira, [...], eu farei os livros impressos em um papel fabricado de

trigo e muito bem temperado. O leitor vai lendo o livro e comendo as folhas [...]. Que tal?” (LOBATO, 1960, p. 55).

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

Trazendo à tona, ainda, as ideias de Emília como chamado para a formação de leitores, precisamos, primeiramente, explicitar uma visão de literatura que atenda a uma peculiaridade: a de envolver linguagem, arte e construção de símbolos. Evocamos também a literatura como “uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 186).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ah, a volúpia de poder ler sozinha, de mergulhar no mundo mágico das letras pretas que remetiam a tantas histórias fantásticas!!! Como era triste e comovente “O soldadinho de chumbo” e, também a triste e dádiosa “A sereiazinha”, dois de contos de Andersen... Como era deleitoso, delicioso, lagartear (não ao sol, mas onde fosse e nas condições climáticas que fossem...) com os livros do Monteiro Lobato. Era gostosura pura, era maravilhamento total... E fazendo com que a Emília seja uma das minhas personagens favoritas, desde o momento em que a conheci até hoje, quando busco algo de irreverente e de inesperado para usar em algo de meus escritos [...] (ABRAMOVICH, 1994, p. 13).

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

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

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

Como norte para a articulação da leitura da literatura na escola, Colomer destaca vertentes como: *ler sozinho* – atitude que engloba a leitura autônoma, silenciosa, de livre escolha, em que o aluno possa criar sua autoimagem como leitor; *ler com os outros* – atividade que abrange a literatura em sua dimensão socializadora, isto é, no intercruzamento de significados e experiências (comunidade de leitores); *ler, expandir e conectar* – trabalho que demanda a literatura em suas múltiplas atividades (leituras dramatizadas, hipertexto, ilustrações/desenhos, reescrita e retextualização a partir de gêneros literários diversos) e *ler com os especialistas* – prática focalizada na leitura de obras com a distinta finalidade de ampliar a capacidade de interpretá-las, contemplando os conhecimentos metalinguísticos e metaliterários.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zilberman, baseando-se nos estudos da *Estética da Recepção*⁴, exprime que “cada criação literária, na sua peculiaridade, suscita reações específicas. Que não podem ser pacíficas, dependendo da variação do modo como o produto artístico posiciona-se diante das normas vigentes, reproduzindo-as, criticando-as, parodiando-as ou renovando-as” (ZILBERMAN, 2001, p. 86).

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

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

2. METODOLOGIA

O corpus desse estudo resultou das vivências com poemas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do alto sertão paraibano, mediante pesquisa interventiva realizada no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

Os dados foram gerados a partir da observação participante, do diário de campo e dos materiais levantados na intervenção. Esses elementos foram analisados com base na classificação de Oliveira (2016), a citar: as categorias teóricas, as categorias empíricas e as unidades de análise.

⁴ A *Estética da Recepção* tem sua gênese com a publicação de “A História da Literatura como Provocação ou à Teoria Literária”, texto de Hans Robert Jauss, pronunciado em aula inaugural, na Universidade de Constança, na Alemanha, em 1967. Refere-se a uma teoria literária com ênfase no processo de leitura, na experiência estética e no leitor como peças essenciais para o conhecimento e interpretação de uma obra.

Isto posto, nesse estudo, focamos na categoria teórica “A poesia e o incentivo à formação de leitores”, que se subdivide na categoria empírica “Da recepção de poemas” e na unidade de análise “Os poemas nos fazem dançar”, discorrida nesse artigo.

Para a promoção das vivências em sala de aula, sistematizadas em cinco momentos, no período de abril a junho de 2019; foram utilizadas diferentes experiências de linguagem: poemas escritos, audiovisuais, esquetes teatrais, jogos poéticos (parlendas, trava-línguas, adivinhas), mural de versos, a fim de estreitar o convívio do leitor com o universo da poesia.

3. DA RECEPÇÃO DOS POEMAS

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

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

A1⁵: O lenhador estava na floresta, aí viu uma onça e a onça tinha caído numa armadilha, aí ela “tava” prometendo para o caçador que se ele soltasse a onça... aí ela jurou por todas suas pintas...

Professor: Pintas?

A2: É, ela era vermelha com preto.

Professor: Aí o que foi que aconteceu no final?

A12: Aí ela pegou e comeu ele...

(Aluno interrompe)

A1: Não, ela...

A2: O tatu...

(Aluno interrompe)

A8: Ela saiu da armadilha e voltou de novo.

(Aluno interrompe)

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

⁵ Em preservação aos nomes dos participantes da pesquisa, optamos chamá-los de *Alunos* com o seu número correspondente por ordem alfabética, ficando a abreviação de: A1, A2, etc.

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

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

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

Durante outras vivências, esse mesmo aluno insistiu na ideia de que para ser poesia a presença da rima constituía um recurso obrigatório. Em sua concepção, por exemplo, os poemas presentes no livro “Trinca-Trova”, de Ciça, aludiam composições poéticas por possuírem *rimas*. Essa visão de poesia é frequente entre os estudantes, pois o tratamento dado ao texto poético, em determinados casos, não tem uma pretensão maior de apresentar o poema em sua singularidade expressiva e percepção sensorial, imperando os exercícios de memorização de formas (estrofes, versos, sonetos, rimas) e atividades leitoras reprodutivas e repetitivas.

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

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

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

Além desses efeitos, os discentes perceberam a onomatopeia existente no verso - *Tou fraca! Tou fraca!*, cantada como refrão no vídeo, para representar o carcarejar da galinha D’angola, conhecida pela turma como “capote”. Eles descreveram essa galinha como uma personagem divertida, fofoqueira e atrapalhada, identificando-lhe características humanas (personificação). Como explicita Zilberman, não só o retrato jocoso da personagem confere comicidade, mas também a labilidade do nosso idioma que introduz uma série de recursos sonoros, “propícios à expressão que provoca a graça, o riso ou a piada, além de se aproximarem da oralidade e se mostrarem adequados à memorização e à repetição, imprimindo-se nas lembranças agradáveis do leitor” (ZILBERMAN, 2014, p. 139).

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

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

palavras. Eles citaram também os “personagens” do poema (Raul e Arabela) e as características da bola (bela e mole) (Diário de Campo, 22 de Abril).

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

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

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

Os poemas folclóricos, desse modo, são frequentes no contato inicial do aluno com o universo poético: “a criança é extremamente sensível aos jogos verbais, aos ritmos diferenciados, às cadências e às particularidades sonoras das palavras”. (SORRENTI, 2009, p. 20). Ao explorar as composições de Cecília, Capparelli e Ciça – na realidade, *reinvenções* de textos populares – reparamos que os alunos tiveram uma aproximação do universo de composições que eles falam/escutam no cotidiano, tanto que citaram facilmente outras adivinhações, cantigas e parlendas (“Hoje é domingo/ pé de cachimbo...”).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, enfatizamos o seguinte diálogo:

Professor: “Chapeuzinho Amarelo” é a mesma história de “Chapeuzinho Vermelho”?

Alunos: Não!

Professor: Qual a diferença?

A1: Porque ela tinha muito medo, não saía de casa...

(Aluno interrompe)

A12: Tinha medo de chuva, cobra.

Professor: Qual era o maior medo que ela tinha?

Alunos: Do Lobo.

(Aluno interrompe)

A2: Ela perdeu medo do Lobo.

Professor: Por quê?

A1: Porque o Lobo chegou perto dela...

Professor: E ela transformou ele...

(Aluno interrompe)

Alunos: Num bolo.

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No alcance das análises, desveladas nesse estudo, foi possível compreender que investir na leitura literária configura uma das perspectivas centrais para o trabalho de formação de leitores nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

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

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

Ante as reflexões realçadas, a leitura literária como fenômeno linguístico, artístico e afetivo é o que desenha a notoriedade desse trabalho para o (re)pensar de nossa prática como docente e como sujeitos políticos comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

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

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

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. "Introdução. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (orgs.) **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. pp. 7-21

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

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. "Pensando a poesia infantil de agora". In: ZILBERMAN, Regina; Rösing, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. pp. 139-161

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

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

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

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

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

COLOMER, Teresa. "Literatura infantil: uma minoria dentro da literatura". FNLIJ. **Suplemento Reflexões sobre leitura e literatura infantil e juvenil**. Fascículo nº 41, 2011. pp. 1-8
Disponível em:
https://www.academia.edu/38021597/Literatura_infantil_uma_minoria_dentro_da_literatura
Acesso em: 30 set. 2019

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

DALVI, Maria Amélia. "Literatura na escola: pressupostos didático-pedagógicos". In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 67-97

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

LIRA, Marcela Araújo; ALVES, Hélder Pinheiro. "Livro ilustrado: Chapeuzinho Amarelo em duas versões. **Revista Letras Rasas**, Campina Grande – PB, ISSN: 2317-2347 – v. 6, n. 2, 2017. pp. 162-166 Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/772> Acesso em: 30 set. 2019.

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

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

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

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

SOUSA, Abraão Vitoriano de. **Diário de Campo**. Mestrado Profissional em Letras – UERN, 2019.

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

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

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

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

Recebido em: 15/06/2021

Aprovado em: 18/07/2021

Publicado em: 12/08/2021