



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

RAQUEL SOUSA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RECEPÇÃO DA OBRA DE  
CECÍLIA MEIRELES: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS  
PARA O ENSINO DE POESIA**

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2020

RAQUEL SOUSA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RECEPÇÃO DA OBRA DE  
CECÍLIA MEIRELES: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS  
PARA O ENSINO DE POESIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/*Campus* de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agência de fomento: FAPESP, processo nº 2018/02827-3

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Junqueira de Souza

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2020

S586e Silva, Raquel Sousa da  
Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles :  
contribuições metodológicas para o ensino de poesia / Raquel  
Sousa da Silva. -- Presidente Prudente, 2020  
194 f. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente  
Prudente  
Orientadora: Renata Junqueira de Souza

1. Literatura Infantil. 2. Ensino de Poesia. 3. Formação de  
Leitores. 4. Cecília Meireles. 5. Estratégias de Leitura. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo  
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

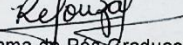
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RECEPÇÃO DA OBRA DE CECÍLIA MEIRELES: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE POESIA

AUTORA: RAQUEL SOUSA DA SILVA

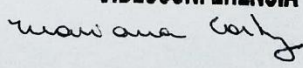
ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA   
Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof. Dr. JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES  
UFCG/Campina Grande

VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. MARIANA CORTEZ   
UNILA

Presidente Prudente, 28 de fevereiro de 2020

À minha sobrinha Mariah, linda poesia em  
construção.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida proporcionada e pelas inúmeras oportunidades de recomeços;

À minha mãe, Rosânia e aos meus irmãos, Rosana, Rosimar e Ricardo, que são meu verdadeiro lar e meu suporte em todos os sentidos;

Ao meu cunhado George Henrique, que igualmente está ao meu lado, me ajudando, me compreendendo e sempre me fazendo rir;

À professora Renata Junqueira, que ao longo de toda a jornada do mestrado foi muito mais do que orientadora. Muita gratidão por todas as contribuições neste trabalho, por cada leitura atenta, por ouvir respeitosamente minha euforia a cada aula ministrada na pesquisa em campo e minhas tristezas em outros momentos, por todas as sugestões em minhas ações e em minha escrita, pelos inúmeros livros emprestados, por me deixar respirar sua biblioteca e sua casa, pela generosidade de me agregar à sua família – sou imensamente grata pelo convívio com todos, especialmente com a Dona Pida, sempre carinhosa e sinônimo de muita paz;

À banca examinadora desta dissertação, professor José Hélder Pinheiro Alves e professora Mariana Cortez, que generosamente aceitaram o convite para participarem tanto da etapa de qualificação quanto de defesa final. Professores, suas contribuições foram muito valiosas, faltam palavras para expressar minha honra e minha felicidade em poder contar com vocês;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2018/02827-3, pelo financiamento desta investigação e pelas contribuições de seus pareceristas desde a avaliação do projeto. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade das autoras e não necessariamente refletem a visão da FAPESP;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos primeiros meses de financiamento desta pesquisa, antes dela ser aprovada pela FAPESP. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001;

À professora Daniela Segabinazi, por ter feito da distância apenas mais uma forma de estarmos mais juntas, por sempre me confortar, por me aconselhar, por me ensinar, por me dar forças e exemplos para seguir sempre animada, encorajada e feliz;

À professora Josete Marinho, por tanto cuidado e pela força que também me deu de longe;

À professora Isabel Costa, que mesmo sem o contato constante está sempre dentro do coração;

À professora Berta Lúcia, por toda delicadeza, consideração, honestidade, gentileza, humildade e ética que sempre me tratou; por me receber e por muito me ensinar no estágio docência, pelas inúmeras partilhas, por me acolher em sua família tão linda;

À professora Elianeth Hernades, por tanta singeleza em suas falas e em seus gestos, pelo seu modo tão peculiar e apaixonado em ministrar aulas, por me ajudar a perceber, a desconstruir e a construir um mundo de possibilidades, por toda generosidade que me acolheu. Sempre serei grata à sua família pelo tempo que estivemos juntos, pelas conversas divididas, pelas brincadeiras com suas lindas e amorosas netinhas, enfim, por tudo;

Aos demais professores que colaboraram em minha formação até aqui, neste momento em especial aos que compõem o quadro da FTC/Unesp e que tive a honra de poder participar de suas aulas: professora Rozana Messias, professora Elianeth Hernades, professor Silvio Militão, professor Alberto Gomes; professor Divino da Silva e professor Rodrigo Lopes;

Aos funcionários da FCT/Unesp, que sempre me trataram com muita atenção e simpatia, especialmente Ivonete, Lincoln, Cinthia e Tamae, pessoas queridas que muito fizeram por mim;

À Secretaria de Educação (SEDUC) de Presidente Prudente – SP, por me encaminhar ao campo de pesquisa e confiar em minha proposta;

À Vania Vagula, pela ajuda muito atenciosa nos trâmites burocráticos desta pesquisa e pelas contribuições teóricas, metodológicas e práticas ao ler meu projeto;

À gestora e à professora da turma investigada na escola em que realizei este estudo, pois sempre me acolheram com respeito e permitiram que eu realizasse todas as práticas mostradas nesta dissertação;

Aos alunos sujeitos desta investigação, que foram meus maiores parceiros e minha motivação para sempre tentar melhorar no trato com a poesia em sala de aula;

À Beatriz Moura, por todo auxílio técnico com os equipamentos ao longo da etapa em campo desta pesquisa;

À Izabele Dias, pelo imenso apoio que me deu antes mesmo de eu ter sido aprovada na seleção do mestrado, mas que contribuiu muito para isso;

À Cássia Piva, pelo acolhimento e generosidade no período do processo seletivo do mestrado; Ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ/Unesp) e seus integrantes, especialmente à Marisa Vicente (aproveito, aqui, e agradeço também à toda a sua família linda e querida, Marisa) e à Renata Bianchui, pela

amizade sincera e pelos sorrisos acolhedores, pelas conversas construtivas e pela empatia de sempre;

Aos colegas do Hora do Conto que dividiram seus saberes e, no aprender coletivamente, muito me ensinaram sobre contar histórias ou sobre a vida de maneira geral, especialmente: Isabela Zocolaro, Isabela Maciel, Carol Paixão e Carol Furini, Giovana, Gabrielly, Cleide, Victor Casagrande, Cristina, Natália e Luana.

Ao Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF/UFPB) e seus integrantes, que mesmo na distância muitos ainda se faziam presentes;

Aos queridos Ju e Shi, que sempre me estenderam a mão de um modo tão natural e comigo dividiram as famílias, muitas conversas, a casa, os passeios, os risos e as angústias;

Às colegas que o mestrado me apresentou e a vida compartilhada as fez minhas amigas, especialmente: Letícia, Mônica, Jacqueline, Laís Barbosa, Nathalia, Vivian, Renata Daniela e Maria Eugênia;

À Kenia Aquino, menina linda que o tempo e os assuntos em comum ajudaram a construir uma amizade tão leve quanto a poesia que mora no sorriso e no abraço dela;

À Ana Paula Carneiro, pessoa iluminada, generosa, competente, admirável e inspiradora;

Aos amigos sempre fiéis e de jornada mais longa, mesmo na distância: Brendha, Ingrid, Tinho, Lusiana, Elania, Fabiana, Felipe, Thenio, Thiago, Rodolfo Venícius, Irany, Cristina e Siomara.

À Deborah e à Darliane Amaral, que são como família e que sempre tiveram as melhores palavras em todos os momentos;

Gratidão, enfim, a todos que acompanharam esta jornada nova, longe da família, cheia de descobertas e de muito aprendizado.

*Quem faz um poema abre uma janela.  
Respira, tu que estás numa cela  
abafada,  
esse ar que entra por ela.  
Por isso é que os poemas têm ritmo  
– para que possas profundamente respirar.*

*Quem faz um poema salva um afogado.*

*(Emergência, Mário Quintana)*

## RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. A proposta desta pesquisa centraliza o ensino de poesia no ambiente escolar, com ênfase na recepção leitora dos alunos e na análise de como o aprendizado acontece no processo de compreensão e de sensibilização da leitura. Considerando a literatura e o seu ensino, com a motivação pela escolha de uma educadora e poetisa que dedicou sua vida a questões que envolvem a educação e a arte, esta discussão objetiva aprofundar os estudos sobre a obra poética de Cecília Meireles (1901-1964), especialmente por meio de seu título mais renomado para a infância, *Ou isto ou aquilo* (2012), bem como a defesa de sua permanência e a análise de sua recepção no espaço escolar. Propomos a elaboração e a execução de possibilidades metodológicas a partir de Estratégias de Leitura que vão ao encontro de uma adequada formação do leitor, a fim de analisar a recepção da lírica cecilianiana como contribuição para os estudos que centralizam a poesia e o seu ensino. Para esse percurso, alguns autores que têm um cuidado com a natureza do texto poético ou se preocupam com o trabalho desse gênero em sala de aula colaboraram em nossas investigações, como Bordini (1991), Trevisan (2002), Alves (2018) e Souza (2012). As contribuições sobre a Estética da Recepção (Jauss, 1979; 1994), sobre a Teoria do Efeito Estético (Iser, 1996; 1999) foram necessárias para embasar teoricamente nossa pesquisa quando pensamos na recepção leitora. No que diz respeito às propostas metodológicas de ensino, foi necessário um apoio fundamentado nas Estratégias Metacognitivas de Compreensão Leitora, sustentadas nas contribuições de Solé (1998) e de Girotto e Souza (2010). Nesse sentido, os resultados apontam para o rompimento de condutas que tratam o texto poético como inferior frente a outros no ambiente escolar, como a reduzi-lo a objeto para o ensino de normas gramaticais ou à análise estrutural do poema com um fim apenas em si, sem reflexão etc., Com a mudança qualitativa do perfil do leitor poético, fomos mostrando que é possível a formação leitora e, sobretudo, humana, dos alunos por meio da poesia, com uma mediação com vistas a contribuir com procedimentos metodológicos na construção de sentidos do texto literário.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Ensino de Poesia; Formação de Leitores; Cecília Meireles; Estratégias de Leitura.

## ABSTRACT

This study is linked to the research line “Formative Processes, Teaching and Learning” of the Graduate Program in Education at São Paulo State University (Unesp), Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente. The proposal of this research centralizes the teaching of poetry in the school environment, with an emphasis on the students reading reception and on the analysis of how learning happens in the comprehension and awareness process of reading. Considering literature and its teaching, with the motivation for choosing a poet and educator who dedicated her life to issues involving education and art, this discussion aims to deepen the studies on the poetic work of Cecília Meireles (1901-1964) , especially by means of its most renowned title for childhood, *Ou isto ou aquilo* (2012), as well as the defense of its permanence in Brazilian scenario and the analysis of its reception in the school space. We propose the elaboration and execution of methodological possibilities based on Strategies of Reading that meet an adequate training of the reader, in order to analyze the reception of Cecília's lyric as a contribution to the studies that centralize poetry and its teaching. For this journey, some authors who are careful with the nature of the poetic text or are concerned with the work of this genre in the classroom collaborated in our investigations, such as Bordini (1991), Trevizan (2002), Alves (2018) and Souza (2012). Contributions on the Aesthetics of Reception (Jauss, 1979; 1994), on the Theory of the Aesthetic Effect (Iser, 1996; 1999) were necessary to theoretically base our research when we think of reading reception. Regarding teaching methodological proposals, support based on the Metacognitive Strategies of Reading Comprehension was necessary, based on the contributions of Solé (1998) and Girotto and Souza (2010). In this sense, the results point to the disruption of behaviors that treat the poetic text as inferior compared to others in the school environment, such as reducing it to an object for teaching of grammatical norms or the structural analysis of the poem with an end only in itself, without reflection etc. With the qualitative change in the profile of the poetic reader, we were showing that it is possible to read and, above all, humanize, students through poetry, with a mediation in order to contribute with methodological procedures in the construction of meanings of the literary text.

**Keywords:** Children's Literature; Teaching of Poetry; Building Readers; Cecília Meireles; Strategies of Reading.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**SEDUC** – Secretaria de Educação

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Síntese do diagnóstico .....	31
<b>Figura 2</b> – Síntese das aulas ministradas .....	32
<b>Figuras 3, 4, 5 e 6</b> – Registros do primeiro e do segundo dia de diagnóstico .....	46
<b>Figura 7</b> – Pesquisadora caracterizada de Cecília Meireles .....	50
<b>Figura 8</b> – Imagem e descrição de algumas características de Cecília Meireles da aluna D ...	54
<b>Figura 9</b> – Exemplar que cada aluno recebeu para acompanhar as leituras nesta etapa .....	70
<b>Figuras 10 e 11</b> – Exposição dos poemas ampliados .....	71
<b>Figura 12</b> – Discussão do poema “Jogo de bola” .....	73
<b>Figura 13</b> – Discussão do poema “A bailarina” .....	75
<b>Figura 14</b> – Discussão do poema “Sonho de Olga” .....	78
<b>Figura 15</b> – Discussão do poema “Canção” .....	79
<b>Figura 16</b> – Síntese de alguns elementos formais do poema tradicional da aluna H .....	80
<b>Figuras 17 e 18</b> – Produções dos poemas do aluno Q e da aluna N, respectivamente .....	81
<b>Figura 19</b> – Produções dos poemas do poema da aluna O .....	82
<b>Figura 20</b> – Regras do jogo .....	84
<b>Figuras 21 e 22</b> – Explicação das regras do jogo .....	85
<b>Figura 23</b> – Perguntas para o jogo.....	87
<b>Figuras 24, 25, 26 e 27</b> – Alunos interagindo no jogo poético .....	88
<b>Figuras 28 e 29</b> – Leitura e discussão do poema “Leilão de jardim” .....	93
<b>Figura 30</b> – Transposição da imagem mental criada pelo aluno E .....	95
<b>Figura 31</b> – Transposição da imagem mental criada pelo aluno G .....	96
<b>Figura 32</b> – Cópia de “O violão e o vilão” e questionamentos respondidos pelo aluno F .....	98
<b>Figuras 33, 34, 35 e 36</b> – Alunos produzindo a segunda etapa da transposição da imagem mental do poema “O violão e o vilão” .....	100
<b>Figura 37</b> – Transposição da outra imagem mental criada pelo aluno G .....	102
<b>Figura 38</b> – Transposição da imagem mental criada pela aluna P .....	104
<b>Figuras 39 e 40</b> – Discussão sobre poesia visual .....	106
<b>Figuras 41 e 42</b> – Títulos dos poemas visuais reproduzidos aos alunos por vídeo .....	108
<b>Figuras 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 e 50</b> – Capas dos livros e alguns de seus respectivos poemas visuais apresentados aos alunos .....	109

<b>Figura 51</b> – Exemplar que cada aluno recebeu com informações sobre um dos tipos de poesia visual: a poesia concreta .....	114
<b>Figuras 52, 53, 54 e 55</b> – Discussão e produção de poesia visual .....	115
<b>Figuras 56 e 57</b> – Poemas visuais da aluna A e da aluna I, respectivamente .....	117
<b>Figuras 58 e 59</b> – Poemas visuais da aluna M e da aluna O, respectivamente .....	118
<b>Figuras 60 e 61</b> – Discussão do poema “O último andar” .....	120
<b>Figura 62</b> – Inferência de “O último andar” da aluna A .....	123
<b>Figura 63</b> – Inferência de “O último andar” da aluna M .....	124
<b>Figuras 64 e 65</b> – Leitura e discussão do poema “Roda na rua” .....	125
<b>Figura 66</b> – Inferência de “Roda na rua” da Aluna D .....	127
<b>Figura 67</b> – Inferência da de “Roda na rua” da Aluna P .....	128
<b>Figuras 68, 69, 70 e 71</b> – Leitura e discussão de “Passarinho no sapé” .....	129
<b>Figura 72</b> – Inferência de “Passarinho no sapé” do aluno E .....	131
<b>Figura 73</b> – Inferência de “Passarinho no sapé” da aluna P .....	132
<b>Figura 74 e 75</b> – Leitura e discussão do poema “O lagarto medroso” .....	133
<b>Figura 76</b> – Nomes dos animais que os alunos inferiram .....	134
<b>Figura 77</b> – Inferência de “O lagarto medroso” da aluna I .....	136
<b>Figura 78</b> – Inferência de “O lagarto medroso” da aluna P .....	137
<b>Figuras 79 e 80</b> – Leitura e discussão do poema “As duas velhinhas” .....	139
<b>Figura 81</b> – Conexão de “As duas velhinhas” da aluna D .....	141
<b>Figura 82</b> – Conexão de “As duas velhinhas” do aluno U .....	142
<b>Figura 83</b> – Leitura e discussão do poema “A chácara do Chico Bolacha” .....	143
<b>Figura 84</b> – Conexão de “A chácara do Chico Bolacha” da aluna D .....	144
<b>Figura 85</b> – Conexão de “A chácara do Chico Bolacha” da aluna O .....	145
<b>Figuras 86 e 87</b> – Leitura e discussão do poema “O menino azul” .....	146
<b>Figuras 88 e 89</b> – Capas de <i>Ou isto ou aquilo</i> (2012) e de <i>O menino azul</i> (2013) .....	147
<b>Figura 90</b> – Conexão de “O menino azul” da aluna A .....	148
<b>Figura 91</b> – Conexão de “O menino azul” da aluna D .....	149
<b>Figuras 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98 e 99</b> – Planejamento e apresentação dos alunos com os poemas “O eco”, “Lua depois da chuva” e “Canção de Dulce” .....	152
<b>Figura 100</b> – Gráfico organizador sobre poesia da aluna D .....	157
<b>Figura 101</b> – Gráfico organizador sobre poesia do aluno F .....	158

<b>Figura 102</b> – Gráfico organizador sobre poesia da aluna I .....	159
<b>Figura 103</b> – Gráfico organizador sobre poesia da aluna M .....	160
<b>Figura 104</b> – Gráfico organizador sobre poesia da aluna N .....	161
<b>Figura 105</b> – Gráfico organizador sobre poesia do aluno R .....	162
<b>Figura 106</b> – Gráfico organizador sobre poesia da aluna V .....	163

## SUMÁRIO

<b>UM POUSO DAS PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>16</b>
<b>1. O POSSÍVEL MUNDO DA POESIA NA ESCOLA .....</b>	<b>40</b>
1.1. Apontamentos sobre o ensino de poesia .....	41
1.2. Perfil dos alunos – detalhando o diagnóstico .....	44
1.3. Cecília Meireles: a poética do olhar infantil .....	49
1.4. Caminhando pela crítica e pela produção de Cecília Meireles .....	55
<b>2. A POESIA EM SALA DE AULA: FORMA-COMPREENSÃO-SENSIBILIZAÇÃO</b>	<b>61</b>
2.1. Condições para o trabalho com a poesia na escola .....	62
2.2. Sinalizando os elementos da poesia em sala de aula .....	66
2.2.1. <i>Construindo conhecimento sobre poesia – poemas “Jogo de bola” e “A bailarina”</i>	72
2.2.2. <i>Construindo conhecimento sobre poesia – poemas “Sonho de Olga” e “Canção”</i>	77
2.3. Brincando com os elementos da poesia .....	83
<b>3. A RECEPÇÃO LEITORA: POESIA E EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>91</b>
3.1. Visualizando com poesia .....	92
3.2. Inferindo com poesia .....	119
3.3. Conectando com poesia .....	138
3.4. Compreensão e fruição do leitor poético .....	150
<b>UM VOO DAS ÚLTIMAS PALAVRAS .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>176</b>

## UM POUSO DAS PRIMEIRAS PALAVRAS

*Alheias e nossas as palavras voam.  
Bando de borboletas multicores, as palavras voam  
Bando azul de andorinhas, bando de gaivotas  
brancas,  
as palavras voam.  
Viam as palavras como águias imensas.  
Como escuros morcegos como negros abutres, as  
palavras voam.*

*Oh! alto e baixo em círculos e retas acima de nós,  
em redor de nós as  
palavras voam.  
E às vezes pousam.*

(Voo, Cecília Meireles)

A necessidade de se debruçar sobre pesquisas que envolvem o ensino de literatura com vistas à formação de leitores capazes de ser autônomos diante dos textos e do mundo que os cercam é latente. Diante dessa questão, o texto poético merece um olhar especial, tanto por sua pouca valorização no espaço escolar e pelos equívocos existentes nas metodologias de ensino para seu trabalho em sala de aula.

No que diz respeito ao valor dado ao texto poético, raramente o que acontece na prática ultrapassa um discurso comum de que poesia é trabalhada com os alunos, pois o tempo destinado a ela é muito pouco em relação a outros gêneros, literários ou não. Em relação aos equívocos, procedimentos pedagógicos com o texto poético apontam um sentido contrário a uma formação leitora desejada, pois não é priorizado o viés estético desse gênero nem os sentidos que esse tipo de texto é capaz de suscitar.

As problemáticas sucintamente apresentadas e a percepção da necessidade de realizar algo que contribua significativamente na formação leitora e humana dos alunos por meio do texto poético, direcionou o interesse desta pesquisa a uma estudiosa e agente na educação brasileira: a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). Escritora de reconhecimento positivo pela crítica, esta autora cultivou parte de sua obra esteticamente válida ao destinatário infantil, de modo a considerar as singularidades desse público, reconhecendo-o como tal e ofertando a ele uma arte poética de qualidade, herança que até hoje permanece. Além disso, questões relacionadas ao ensino de literatura fizeram parte das preocupações desta autora, o que também

instiga as proposições deste estudo para propagar contribuições sociais em relação ao trato com o texto literário em sala de aula.

As discussões aqui apresentadas caminharão, portanto, no sentido de agregar aos estudos com o texto poético, tanto em continuidade às pesquisas sobre a lírica ceciliana quanto no que diz respeito ao ensino de poesia, propondo e executando possibilidades metodológicas para trabalhar com a poesia em sala de aula. Mesmo com o reconhecimento da herança da poética de Cecília Meireles para crianças e jovens, a luta pela permanência de sua obra no ambiente escolar também é fator motivador deste estudo, pois pesquisas anteriores, conforme apontaremos em outro momento, mostram a invisibilidade ou problemáticas no trato com a literatura, principalmente com a poesia desta autora em sala de aula. Tal desvio do viés estético que a poesia exige diz respeito ao fato de se utilizar dela como um pretexto para o ensino da gramática normativa ou com foco apenas na forma, na estrutura com finalidade em si, por exemplo, para a ilusória pretensão de formar leitores sem a execução de um trabalho que caminhe para a busca de significação e de ressignificação do texto literário, de modo a também e essencialmente a dar atenção às possibilidades significativas e sensoriais que a literatura é capaz de despertar.

Pautamos a presente proposta sob a perspectiva da Estética da Recepção (JAUSS, 1979; 1994) e da Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996; 1999), utilizando como procedimentos metodológicos de ensino as contribuições das Estratégias de Leitura, fundamentadas nas discussões de Isabel Solé (1998) e de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza (2010).

Faz-se necessário as discussões da Estética da Recepção e sobre o Efeito Estético por entendermos a proximidade que o leitor deve ter com o texto, em que sua ação sobre ele seja tão fundamental quanto a própria construção do objeto artístico. A fim de que o prazer estético seja alcançado pelos leitores, ideia que defendemos, recorreremos ao que Jauss (1979, p. 75), postula ao dizer que “[...] a atitude estética exige que o objeto distanciado não seja contemplado desinteressadamente, mas que seja co-produzido pelo fruidor à semelhança do que se passa no mundo imaginário, em que entramos como co-participantes [...]”.

Acreditamos também ser indispensável o trabalho com o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, pois

A ideia é ensinar as crianças a pensar e aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar as estratégias “modelando-as” na

sala; guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes e pequenos, e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 56).

Com vistas a atingir os objetivos mencionados pelas autoras, pautamos nossa prática em sala utilizando como eixo norteador, a partir das metodologias que tratam do ensino das estratégias leitoras. Nessa perspectiva, conforme Solé (1998, p. 72), “[...] é preciso ensinar estratégias porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. Logo, reforçamos a ideia de que é importante mediar o texto literário a partir do ensino das estratégias de leitura, pois são ferramentas fundamentais para a mobilização do conhecimento antes, durante e após o contato com a leitura.

Sabendo que acionamos mecanismos cognitivos para lermos os textos e o mundo, a fim de que possamos agir sobre eles para confirmá-los ou refutá-los, as estratégias de leitura fazem-se, portanto, essenciais para que esse processo se consolide. Nesse sentido, propusemos um trabalho com as estratégias metacognitivas de compreensão leitora sabendo que elas

[...] envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (SOLÉ, 1998, p. 69).

Sob essa perspectiva, entendemos que nos vários momentos do processo leitor, utilizamos estratégias diferentes para objetivos também diferentes e que nem sempre todas elas acontecem com determinados textos. Assim, a título de delimitações metodológicas que esta pesquisa exige, centralizamos um trabalho com três estratégias de leitura durante a mediação da lírica ceciliana em sala de aula: *inferência*, *conexão* e *visualização*.

De acordo com Girotto e Souza (2010), as crianças e os jovens precisam ser formados literariamente de modo não automático, de forma que estejam claros para eles os objetivos das leituras que são indicados a fazer. Nesse processo, como qualquer outro objeto de aprendizagem, a leitura carece ser mediada por estratégias que potencializem o texto e as experiências do leitor.

Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da "dependência" à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 53).

Assim, fez-se necessário que algumas estratégias fossem focalizadas no processo de mediação da compreensão e da percepção leitora, considerando que há no escrito elementos/conhecimentos que precisam ser conduzidos ao longo da formação leitora dos alunos. Com isso, não alegamos que outras estratégias (perguntas ao texto, sumarização, síntese e outras) não possam ser viáveis ou são sem importância em um trabalho com o texto literário, mas, a título de delimitações metodológicas para esta pesquisa, as três já mencionadas foram escolhidas para a execução das aulas com a lírica cecilianiana.

Houve, então, a possibilidade de sugerir e de executar uma proposta metodológica em uma sala de sala de quinto ano do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade do interior paulista. O cerne deste estudo trata da recepção dos alunos diante do trabalho com o texto poético, especialmente com parte da obra cecilianiana, mesmo que também obras de outros autores tenham sido importantes nesse processo de construção do leitor do texto poético. A partir da coleta dos dados nas aulas ministradas pela pesquisadora, um *corpus* para análise foi gerado ao longo das discussões aqui apresentadas.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo foi analisar como acontece a recepção da poesia de Cecília Meireles em uma sala de aula de quinto ano do Ensino Fundamental, a partir de Estratégias de Leitura enquanto procedimentos metodológicos de ensino e como teoria a Estética da Recepção e a da Teoria do Efeito Estético. Em relação aos objetivos específicos, a proposta desta pesquisa consistiu em: 1) diagnosticar se havia a leitura da poesia, especialmente de Cecília Meireles, em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental e quais os procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem eram realizados nessa possível prática; 2) aprofundar os estudos dos conceitos da Estética da Recepção, da Teoria do Efeito Estético e de aportes teórico-metodológicos que tratam de Estratégias de Leitura; 3) elaborar e desenvolver uma ação de propostas metodológicas de ensino de poesia, a partir de Estratégias de Leitura que visam/promovam a formação do leitor e 4) organizar e analisar os dados coletados durante a execução das propostas metodológicas desenvolvidas para as aulas de leitura com a poesia de Cecília Meireles especialmente.

Nesse processo, não foi barrado do leitor seu direito de ler, de interpretar e de compreender o mundo por meio da literatura, pois a obra ceciliana aponta para isso ao mesmo tempo em que um trabalho mais próximo das atuais perspectivas de mediação e de formação leitora foi realizado. É importante ressaltar que demos uma atenção especial ao eixo condutor desta pesquisa ao longo de toda a prática proposta e de sua análise: a conexão entre as teorias utilizadas nas aulas ministradas e seus respectivos objetivos, a formação do leitor e a posterior análise da recepção dos alunos em relação às propostas realizadas. A seguir, serão apresentados com mais detalhes todos os passos deste estudo.

### **Costurando os fios da memória**

Caminhando na mesma direção introdutória desta dissertação, faz-se necessário uma breve contextualização da minha<sup>1</sup> trajetória acadêmica com a poesia. O feliz encontro com o curso de Letras me direcionou a abraçar a literatura de modo mais profundo, a vê-la com olhos mais críticos e a perceber que o viés do incomum me atraía mais. Sempre notei que os estudos debruçados aos textos poéticos são menos recorrentes, logo, incomuns, frente aos de outros gêneros. Então, tanto por gosto e por proximidade com a poesia quanto pela vontade de que um olhar mais cuidadoso para que ela também alcançasse outras pessoas, decidi abraçar essa área no campo da pesquisa.

Ainda na perspectiva do incomum, percebia que com menos intensidade havia investigações direcionadas ao ensino de literatura no conjunto do curso. Entretanto, desde o segundo ano da minha graduação até o final dela, tive felizes oportunidades de participar dos raros projetos de pesquisa que faziam a relação do ensino com a literatura e tentavam aproximar a universidade com a escola nesse processo. Foi justamente por estar imersa nessa área que percebia cada vez mais o quanto eram poucos os investimentos propositivos para este campo, além das críticas negativas.

Os projetos de pesquisa de que participei, os estágios supervisionados que realizei ao longo da formação inicial, a minha prática docente enquanto profissional no ambiente escolar e os constantes estudos sobre o ensino de literatura me mostraram as latentes problemáticas em

---

<sup>1</sup> Nesta subseção, utilizarei a primeira pessoa do singular enquanto voz verbal, pois se trata de um relato pessoal sobre a minha trajetória acadêmica e profissional com a poesia. No restante do texto, a voz utilizada será a terceira do plural, pois entendemos que o trabalho é uma via mais de uma mão: entre pesquisadora, orientadora e outras vozes na pesquisa, como as teorias e críticas que nos embasaram.

relação a essa área. Mesmo reconhecendo o fato de que elas não são de hoje e que um trabalho de transformação acontece de forma geralmente sutil, sempre me inquietaram muito os modos em que se trabalha a literatura na escola, especialmente a poesia, isso quando ela não é completamente considerada sem importância, sendo, conseqüentemente, excluído dos alunos o direito de conviverem com textos dessa natureza.

Identificando o breve contexto relatado, estabeleci seguir nas pesquisas de ensino de poesia. Tanto no trabalho de conclusão de curso quanto no percurso do mestrado, escolhi estudar e aprofundar os estudos poéticos, a fim de contribuir com essa seara valorosa e necessária à vida humana. Nesse processo, minha identidade docente continuou com a inquietude de seguir no percurso dos estudos poéticos e tentar contribuir no âmbito que eu, amparada em estudiosos da área e na minha experiência, percebo como mais problemático quando se fala da literatura e o seu ensino: os procedimentos metodológicos para o ensino com e da poesia. Essa questão é central porque, mesmo que haja a oferta de um espaço e um acesso a ela – pelo componente curricular, pelo material didático, por exemplo –, isso é insuficiente se os modos de ensino vão à contramão da formação leitora dos alunos com vistas a lhes permitir autonomia dentro e fora do espaço escolar.

Por conta de delimitações que toda pesquisa requer, era necessário que eu escolhesse um caminho para a minha trajetória com a poesia, então foi nesse momento que resolvi escolher trabalhar com parte a lírica infantil de Cecília Meireles. Como justificativa dessa escolha, dentre alguns autores com obras de qualidade estética destinadas para crianças e jovens, já que esse era o público da minha atuação, Cecília Meireles sempre estava em primeiro plano para mim, tanto pela identificação com sua poética e percepção de que ela também seria ideal para trabalhar em sala de aula, quanto por reconhecer sua relevância no campo educacional, o qual militou ativamente nas questões relacionadas à literatura infantil. Leonardo Arroyo (2001, p. 14) e Luís Camargo (2012, p. 192), por exemplo, apontam tal autora como autora de obra pioneira acerca das problemáticas que envolvem a literatura infantil, em seu título *Problemas da literatura infantil* (1951).

Por fim, para chegar à proposta desta dissertação, levei em consideração a continuidade de uma pesquisa que eu já havia iniciado: um trabalho de conclusão do curso de Letras, em que busquei dados consistentes nos livros didáticos, com o objetivo de problematizar os pressupostos teórico-metodológicos da lírica cecilianiana em sala de aula. Na ocasião, tive acesso a 240 títulos de livros didáticos de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental I e II e, página

a página, consultei se havia ou não a presença de poemas de Cecília Meireles em cada um deles. Registrei os anos das ocorrências, quando elas aconteciam e, resumidamente, os resultados foram: 209 livros didáticos sem a presença de poemas de Cecília Meireles, sendo o primeiro datado em 1972 e o último em 2016; e 31 livros didáticos com a presença de poemas de Cecília Meireles, sendo o primeiro datado em 1969 e o último em 2008. Além do mais, cataloguei os poemas mais recorrentes e problematizei a abordagem metodológica deles pela via dos manuais didáticos.

Explicitado este contexto, esta investigação foi pensada para seguir no aprofundamento dos estudos da autora mencionada e das discussões acerca de metodologias para o ensino de poesia, mas indo além disso: propondo e executando as propostas metodológicas com a lírica cecilianiana, o que, pelo fator tempo, não me foi possível na graduação. Assim, os dados coletados para o trabalho final da minha formação inicial foram cruciais nesse percurso, pois a investigação realizada ao longo dele, especialmente em relação à poesia de Cecília Meireles nos livros didáticos foi um mote para lutar pela preservação da obra desta autora dentro e fora do espaço escolar. Para isso, também contei com a feliz oportunidade de conhecer a Estética da Recepção, a Teoria do Efeito Estético e as Estratégias de Leitura ainda na graduação, pois já que proponho como objetivo principal neste estudo analisar a recepção dos alunos em relação aos textos poéticos, as discussões teórico-metodológicas dessas duas áreas foram cruciais em minha trajetória com a poesia e o seu ensino.

Finalizo este relato em tom de justificativa para dar fôlego à minha dissertação, que teve um propósito tão almejado na experiência da tentativa de formar leitores literários. Espero que mesmo com as possibilidades de melhoras para o futuro, ela possa mostrar um pouco do significado que o trabalho realizado teve para minha formação pessoal e profissional, mas principalmente que ela reflita a contribuição social por meio da experiência que os alunos tiveram. Nesse sentido, tentei mostrar que é possível atrair leitores para o mundo poético quando não ignoramos o fato de que eles são sujeitos únicos e que a escolha do texto e os modos de conduzi-los em sala de aula faz toda a diferença. Pensando nisso, a etapa seguinte trata do percurso metodológico que esta pesquisa tomou, a fim de endossar os procedimentos metodológicos de ensino que constituíram as aulas ministradas e sua posterior análise.

## **Sobre a metodologia da pesquisa**

Esta investigação está centrada em duas perspectivas metodológicas principais: uma de cunho bibliográfico e outra de cunho qualitativo. As duas abordagens foram necessárias porque os estudos teórico-metodológicos sobre o ensino de literatura precisaram de aporte de outros estudiosos para fundamentar a proposta realizada em campo.

A primeira perspectiva mencionada diz respeito à necessidade de aprofundamento bibliográfico sobre Cecília Meireles, sobre sua obra poética, sobre o contexto sociocultural que fez parte de sua vida, bem como o que dizem as vozes críticas a respeito de sua escrita, a fim de respaldar a escolha por estudar esta autora e sua obra. Ainda sob essa primeira ótica, também foi necessário um estudo mais abrangente sobre as abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam este trabalho, a saber: as discussões em relação à Estética da Recepção (JAUSS, 1979; 1994) e sobre a Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996; 1999), bem como as Estratégias de Leitura, com base nos apontamentos de Isabel Solé (1998) e de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza (2010).

A segunda perspectiva em questão tem um caráter metodológico de pesquisa que diz respeito ao procedimento da pesquisa-ação, com base nas contribuições de Michel Thiollent (2011), que se concretizou por meio da elaboração e da execução de propostas metodológicas para o ensino de poesia na escola. Dito isso, justifica-se o cunho, além de bibliográfico, também qualitativo nesta pesquisa, pois um trabalho de campo foi realizado e os resultados advindos dessa etapa exigiram um olhar criterioso para as análises, pautado na dimensão qualitativa da proposta apresentada. Em relação à pesquisa bibliográfica, recorreremos aos postulados de Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (1992; 2001) e às discussões qualitativas tiveram como base os fundamentos de Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1986) e de Joel Martins (1989).

A pesquisa bibliográfica consiste em um “[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 43-44). Assim, escolhemos este tipo pesquisa para justificar com as vozes de outros estudiosos a concepção que temos sobre os assuntos centrais deste trabalho.

Discutir o ensino de poesia, especialmente, não é novidade, mas se faz necessário pelas problemáticas recorrentes, que serão apontadas em outro momento, no que diz respeito aos modos de mediação leitora desse tipo de texto em sala de aula. Os fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisa e de ensino, bem como as discussões dos críticos literários, que embasaram este estudo vão ao encontro do que acreditamos adequado para a formação de leitores. Pensando nisso, ainda de acordo com Lakatos e Marconi (20011, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Nesse sentido, a bibliografia selecionada não poderia deixar de ser utilizada, pois, para ampliarmos as discussões e as proposições que fizemos, uma base de estudos sólidos da área foi indispensável – com a ressalva de que são apenas algumas das muitas perspectivas teóricas e metodológicas possíveis.

Em relação ao procedimento metodológico da etapa em campo deste estudo, escolhemos a pesquisa-ação, por se tratar de

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Defendemos o exposto por entendermos que as intervenções realizadas na sala de aula que foi o espaço para a execução de nossas propostas decorrem das problemáticas advindas do ensino de poesia como um todo em território nacional. As observações que fizemos, os estudos bibliográficos a que recorremos e o contato com o manual didático que opera na maior parte do tempo em sala de aula como condutor das metodologias de ensino comprovam isso. Logo, executar algo que caminhasse à contramão de algumas inadequações no trato com o texto poético exigiu que recorrêssemos ao procedimento da pesquisa-ação.

Apresentada a natureza metodológica da pesquisa proposta, entendemos ainda que, além da ação propriamente dita em um contexto investigativo, por meio dela “[...] é necessário construir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Assim, as ações realizadas no campo de pesquisa mostraram-se significativas à medida que havia um cunho colaborativo

– tanto em relação aos sujeitos da investigação, os alunos, quanto em relação à professora titular da sala de aula em questão e no que diz respeito à pesquisadora.

Diante do cunho investigativo que a pesquisa em campo exigiu e que a investigação bibliográfica contribuiu, foi necessário que os dados coletados também obtivessem um rigor metodológico. Desse modo, o caráter qualitativo moveu as análises do material em questão, já que esse tipo de apreciação

[...] implica, num primeiro momento, de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Destacamos os dois momentos expostos pelas autoras mencionadas por entendermos que mesmo que o caráter da pesquisa seja do âmbito qualitativo, não se pode avaliar todos os dados em um mesmo nível de criticidade. Para isso, o crescente investigativo se deu à medida que alguns resultados eram vistos com mais destaque em detrimento do estado inicial, e que nesse processo nem tudo o que foi registrado se fez relevante. Conforme Martins (1989, p. 58), nesse tipo de pesquisa “[...] descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção [...]”, assim, o todo do que foi investigado mereceu atenção durante a experiência, mesmo que pontualmente sejam mostrados apenas alguns exemplos para representar o avanço qualitativo da recepção analisada.

Por fim, é fundamental destacar que as escolhas metodológicas de pesquisa não devem ser confundidas com a metodologia de ensino proposta para a execução do trabalho em sala de aula. Para ficar mais claro, as metodologias apresentadas neste tópico dizem respeito aos caminhos delineados para a pesquisa, mas para os momentos sugeridos em campo foram selecionados procedimentos metodológicos de ensino, a partir das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, que se diferenciam do âmbito aqui exposto e se aproximam mais detidamente de um ensino de literatura com um olhar atento para as práticas com a poesia infantil na escola.

## **Sobre o espaço e os sujeitos da pesquisa**

Diante das problemáticas brevemente expostas anteriormente sobre o ensino de poesia, sabemos que a carência de metodologias de ensino pensadas e executadas com mais cuidado e atenção à formação leitora dos alunos não é de uma única escola, não é uma realidade pontual. Reconhecendo isso e o fato da pesquisadora não ter vivenciado a realidade local nem do estado nem da cidade destinada ao campo de pesquisa, abraçamos a causa de eleger uma escola para atuar mediante o que foi sugerido pela Secretaria de Educação (SEDUC) do município em questão. Assim, mesmo que a execução da pesquisa tenha sido em uma única escola, o intuito foi de agregar com os estudos da área por meio dos registros e da disseminação da presente dissertação. Atentamos para o fato de que nossas sugestões são apenas algumas das muitas outras possibilidades exitosas que existem e que ainda podem surgir para um ensino de literatura de qualidade cada vez maior, sempre pensando em contribuir social e culturalmente na vida das crianças e dos jovens.

Com a intenção de delimitar o espaço desta pesquisa, fizemos uma consulta à SEDUC para sondar em qual escola nossa proposta poderia ser executada. Assim, já no primeiro contato com uma das que foram indicadas por esse órgão, tivemos uma boa receptividade da equipe gestora, bem como da professora da turma em que aconteceram as observações, os diagnósticos e as intervenções que propusemos. Diante dessa receptividade totalmente positiva, decidimos então executar nossas propostas em tal escola, que, a título de preservação de sua identidade, daremos o nome fictício de Escola Municipal Poetizar.

Depois da etapa de planejamento e dos trâmites burocráticos para a autorização da realização da pesquisa na escola selecionada, passamos efetivamente a atuar em campo. Inicialmente fizemos um reconhecimento do espaço geral da escola, mais detidamente da sala de aula investigada, e à medida que os dias na escola foram passando foi possível conhecer cada vez mais os sujeitos da pesquisa, a fim de diagnosticar o perfil do público em questão, as habilidades e as competências de leitura literária que permeiam o ambiente de ensino em que eles estão inseridos, bem como o conjunto da relação deles com a professora titular da turma.

Após do contato inicial, em que também apresentamos nossas propostas aos alunos sujeitos da pesquisa, realizamos alguns dias de observações das aulas e da rotina da escola como um todo, preparamos um momento de diagnóstico (Apêndice A, p. 155). O objetivo do diagnóstico foi buscar uma sinalização do conhecimento prévio que os alunos tinham sobre

poesia e suas formas, sobre Cecília Meireles, sobre a linguagem visual no texto poético e, especialmente, sobre como lidavam com o viés estético da obra no momento de compreensão leitora. Ressaltamos que as etapas anteriores aos momentos interventivos (observações e diagnóstico) tiveram considerável relevância para que as aulas ministradas fossem preparadas de modo a contribuir com a formação leitora e humana dos alunos por meio da poética cecilianiana e das estratégias de leitura. Afirmamos isso porque acreditamos ser indispensável conhecer com mais propriedade o contexto dos alunos, como a identificação de suas carências pessoais e de seu material didático para o uso no cotidiano escolar, assim como a dinâmica das aulas que eles costumavam ter, o modo como interagem uns com os outros etc.

Feitos os apontamentos até aqui, é preciso realçar que sistematizar uma pesquisa do porte que esta exige, os mínimos detalhes observados em sala de aula deveriam ser registrados, especialmente dando voz dos alunos, levando em consideração, tanto para o planejamento quanto para a execução das aulas no período de intervenção. Afinal, se é da recepção que estamos tratando enquanto *corpus* de investigação e enquanto necessidade de mais contribuições metodológicas que o ensino de poesia carece, não podemos desmerecer o que apregoam os teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1979; 1994) e da Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996; 1999).

A Escola Municipal Poetizar (nome fictício que está localizada em uma cidade do interior paulista e a turma escolhida foi indicada pela direção da escola. Depois do primeiro contato que fizemos para a professora titular de tal turma, apresentamos nossa proposta de observação, de diagnóstico e de intervenção para ela, que contribuiu para que a pesquisa-ação sugerida tivesse um cunho colaborativo.

O público-alvo foi uma turma do quinto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que contava com 28 alunos, na rede pública de ensino, com faixa etária de dez a onze anos de idade. O tempo da pesquisa em campo foi de 21 de junho de 2018 a 13 de dezembro de 2018. Durante esse período, houve um recesso para as férias escolares no mês de julho e alguns dias de feriado ou de ausência de aulas por particularidades da escola. Mais detalhes de cada dia no campo de pesquisa serão especificados em outro momento, mas, de antemão, elaboramos um quadro-síntese tanto na subsecção que trata do diagnóstico (p. 31) quanto na que trata das intervenções em sala de aula (p. 32).

As observações ocorreram durante todas as manhãs de 21 a 29 de junho e de 06 a 10 de agosto (totalizando 12 dias de aula observados). O diagnóstico foi realizado durante parte de

duas manhãs: nos dias 13 e 14 de agosto de 2018. As intervenções aconteceram entre 20 de agosto e 30 de dezembro de 2018, sendo um encontro semanal de aproximadamente uma a uma hora e meia cada, totalizando 17 aulas).

### **Sobre a coleta de dados<sup>2</sup>**

Na sala de aula investigada, havia 28 alunos, no entanto, 06 deles não tiveram seus termos de consentimento livre esclarecido assinados por seus responsáveis, já que eles são menores de idade. Sabendo que a assinatura de tal termo é necessária para que os dados de cada sujeito da pesquisa sejam contabilizados e possivelmente divulgados, respeitando a respectiva identidade de cada um, deixamos claro que computamos neste estudo apenas os dados dos 22 alunos em que seus responsáveis autorizaram as disposições descritas no mencionado termo. Assim, do total de alunos na sala de aula, 06 foram excluídos nesta pesquisa, embora eles tenham participado de todos os momentos da etapa em campo.

Para finalizar a etapa de detalhamento da coleta de dados, é importante mencionar que nem todo o material recolhido foi utilizado, e sim somente o que foi necessário para as categorias deste estudo. Isso se deve ao fato de ser grande o número de atividades que propusemos aos alunos, bem como a quantidade de material audiovisual gerada ao longo das intervenções em sala de aula. Desse modo, no que diz respeito aos dados de pesquisa,

A classificação e a organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas idéias podem então surgir nesse processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Ainda sob essa mesma justificativa, cabe-nos dizer também que mesmo que nem tudo tenha sido computado, foi necessário que a extensa coleta de dados se fizesse, a fim de constituir o *corpus* de pesquisa como um todo e que apenas os registros mais representativos dos nossos apontamentos sejam explicitados e, conseqüentemente, analisados. Afinal, se assim não o fosse, poderia ser insuficiente para se chegar ao objetivo final deste estudo sem que um longo percurso fosse traçado e posteriormente recortado para questões de análise.

---

<sup>2</sup> Este trabalho apresentou os documentos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, e recebeu o parecer consubstanciado de aprovação. Número do parecer: 3.699.118.

- **Observações**

Como dito anteriormente, o tempo para as observações na sala de aula definida como campo desta pesquisa foi de 12 dias, ainda no mês de junho (21 a 29 de junho de 2018) e depois no mês de agosto (06 a 10 de agosto de 2018). Investigamos nesta etapa o conjunto da turma em questão, suas ações, seus questionamentos, seus comportamentos diante das aulas e da vivência na escola de uma maneira geral. Para além dessas questões, nossa maior intenção foi verificar se e como havia a presença da leitura poética, principalmente da poesia de Cecília Meireles, para o público do quinto ano do Ensino Fundamental, a fim de confirmarmos nossa hipótese em relação ao texto poético em sala de aula.

No que diz respeito à observação de abordagem qualitativa, que é o caso desta pesquisa, escolhemos trabalhar com o que se chama de “observação direta”, pois dessa forma foi possível acompanhar com mais proximidade a visão dos indivíduos pesquisados, a fim de que nossos apontamentos tivessem mais propriedade sobre a investigação realizada. Quem melhor explica isso são Lüdke e André (1986, p. 26), ao apontarem “[...] que enquanto o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Foi importante este tempo mais próximo aos alunos para que eles também conhecessem a pesquisadora, entendessem melhor o objetivo proposto e sentissem confiança na pessoa até então alheia ao cotidiano escolar deles, afinal, estamos falando de relações humanas, então seria natural que precisássemos de convivência em diferentes momentos no espaço escolar, e foi o que aconteceu.

Constitui-se, portanto, neste estudo o caráter de “observação participante”, pois os alunos sabiam o que a pesquisadora estava fazendo em cada momento da execução da etapa em campo. Sob essa ótica,

[...] a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Para que isso fosse efetivamente possível e com a permissão da professora titular da turma, fizemos a escolha de permanecermos em sala de aula durante todas as manhãs dos dias

de observação mencionados. Logo, foi possível assistir não somente as aulas do componente curricular “Língua Portuguesa”, mas a todas as outras, bem como conviver com os alunos ao longo de todos os outros momentos possíveis dentro da escola.

O fato de estarmos desde a primeira até a última aula observando a turma foi importante para percebermos as particularidades dos alunos em todos os momentos de sala de aula, e não somente nas aulas de Português. Nesse sentido, entendemos que, mesmo que as aulas que envolvam a leitura literária não sejam predominantes na escola, tivemos o objetivo de investigarmos a compreensão leitora dos alunos, então a grande área da leitura deveria estar presente também em todas as outras, mesmo com as especificidades de conteúdo de cada disciplina.

Também observamos o material didático adotado pela escola e utilizado no desenvolvimento das aulas e verificamos que ele também não priorizava o trabalho com a poesia e sua busca de sentido. Nesse sentido, confirmamos os dados já constatados no trabalho de conclusão de curso da pesquisadora, bem como de outras pesquisas, como a de Marisa Lajolo (1993) e a de Renata Junqueira de Souza (2012), que estão na seara do ensino de literatura: o fato de o livro didático, enquanto objeto mediador de leitura, deixar a desejar em relação aos espaços, aos procedimentos metodológicos de ensino e à natureza do gênero literário, do poético, inclusive. Para reforçar tal argumento, contamos com o seguinte discurso:

Tudo o que chega à escola via livro didático – da data do descobrimento do Brasil à dimensão paródica das obras de Oswald de Andrade – parece-me tornar-se inquestionável. Transforma-se numa verdade absoluta e duvidar dela ou discuti-la costuma, em muitos casos, refletir-se negativamente na avaliação do aluno. Ao endossar tais verdades absolutas, ao assumir-se como guardião delas, o professor corre o risco de contribuir para a alienação do processo educativo. E *ao fazer do texto pretexto de qualquer forma de dogmatismo, está desfigurando o texto* (LAJOLO, 1993, p. 54, grifo nosso).

Finalizamos esta etapa dizendo que ela não deixou de se constituir como um diagnóstico de pesquisa também, mesmo que tenhamos elaborado um material destinado especificamente para este fim e que será detalhado na próxima subseção. Fazemos esta afirmação porque esse momento nos permitiu já enxergar questões problemáticas na formação do leitor poético ao longo do ensino e da aprendizagem da turma em questão.

- **Diagnóstico**

Nesta etapa, objetivamos traçar o perfil leitor dos alunos, fazendo um levantamento do conhecimento prévio deles sobre poesia. Para isso, elaboramos uma atividade com 17 questões para que fosse realizada em dois dias seguidos (13 e 14 de agosto de 2018). Propusemos isso por coadunarmos com a ideia de que o conhecimento prévio é uma das condições de compreensão leitora, seja ele no campo do gênero proposto e seus elementos, ou sobre a autora e seu contexto, ou ainda sobre o que trata o texto em questão.

A natureza das questões que continham nesse diagnóstico (Apêndice A, p. 155) pretenderam, como já foi mencionado, conhecer os saberes prévios dos alunos (informações, vivências etc.) no que diz respeito ao universo poético. No quadro-síntese a seguir apresentamos os temas, os textos utilizados e os objetivos contidos no material proposto, mas na segunda seção do primeiro capítulo o discutiremos com detalhes.

**Figura 1** – Síntese do diagnóstico

Nº	Data	Tema	Texto(s) utilizado(s)	Objetivo(s)
1	13/08/2018	A poesia de Cecília Meireles	- Poema “A língua do nhem”, de Cecília Meireles; - Trecho de um jornal sobre o falecimento de Cecília Meireles.	- Conhecer o que os alunos sabem e o que querem saber sobre poesia; - Reconhecer a dimensão de significação que os alunos atribuem ao texto poético.
2	14/08/2018	O verbal e o visual nos textos poéticos	- Poema “O lavrador e a luva”, de Sérgio Capparelli; - Ilustração sem título, de Ianah Maia.	- Saber a relação que os alunos têm entre texto verbal e texto visual; - Averiguar quais formas de poema os alunos conhecem, como o poema concreto.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

- **Intervenções em sala de aula**

Os momentos de intervenção em sala de aula ocorreram às segundas-feiras, nos primeiros horários do dia, entre 20 de agosto de 2018 a 10 de dezembro de 2018. As aulas ministradas foram realizadas em 17 encontros, onde cada um durou cerca de uma hora e meia. Realçamos que elas tiveram um eixo norteador: muita leitura e discussão dos poemas selecionados. As atividades das aulas pretenderam formar os alunos a respeito dos elementos

internos e externos que compõem o poema, bem como da compreensão e da sensibilização que pode ser proporcionada por meio dele. A seguir, definimos tais momentos.

### Sobre as aulas ministradas

As aulas ministradas tiveram a pesquisadora à frente de toda a mediação, mas a professora titular da turma acompanhou todas elas, sendo sempre muito receptiva às propostas que levamos aos alunos e contribuindo no que era preciso ao longo dos momentos com eles. A seguir, elaboramos um quadro-síntese, com os respectivos temas, os textos utilizados e os objetivos planejados. É importante ressaltar que todas essas atividades serão esmiuçadas ao longo do segundo capítulo desta dissertação, a fim de que a intervenção realizada possa ser analisada e fundamentada com o devido rigor e embasamento teórico, paralelamente aos objetivos específicos estabelecidos em cada aula.

**Figura 2** – Síntese das aulas ministradas

Nº	Data	Tema	Texto(s) utilizado(s)	Objetivo(s)
1	20/08/2018	Conhecendo Cecília Meireles	Dramatização (pela pesquisadora) autobiográfica de Cecília Meireles	- Proporcionar aos alunos um conhecimento (mais amplo) sobre a vida e a obra de Cecília Meireles.
2	27/08/2018	Construindo conhecimento sobre poesia	- Poema “Jogo de bola”, de Cecília Meireles; - Poema “A bailarina”, de Cecília Meireles.	- Ler e discutir com os alunos poemas de Cecília Meireles; - Apresentar aos alunos alguns elementos que compõem grande parte do poema tradicional (estrofe e verso, repetição e seus tipos – assonância e aliteração); - Indicar que alguns elementos, como a repetição, dão ritmo/cadência à sonoridade poema; - Mostrar, a partir da leitura dos poemas, que seus elementos formais e estruturais não estão segregados dos possíveis sentidos do texto.

3	03/09/2018	Construindo conhecimento sobre poesia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema “Sonho de Olga”, de Cecília Meireles;</li> <li>- Poema “Canção”, de Cecília Meireles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e discutir com os alunos poemas de Cecília Meireles;</li> <li>- Retomar e aprofundar os conceitos dos elementos de forma e de estrutura do poema apresentados na aula anterior;</li> <li>- Indicar e explicar por que aos alunos que as escolhas lexicais no poema não acontecem por acaso, mostrando as possíveis razões disso;</li> <li>- Solicitar que os alunos construam um poema com a temática “brincadeiras”, contendo o recurso da aliteração.</li> </ul>
4	09/09/2018	Brincando com os elementos da poesia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de tabuleiro (com os poemas já apresentados nas aulas anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixar os conteúdos sobre forma e sobre estrutura do texto poético (por meio de retomada de conceitos, da leitura e da construção de versos cecilianos, à medida que o jogo avança).</li> </ul>
5	17/09/2018	A estratégia da <i>visualização</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles;</li> <li>- Poema “O violão e o vilão”, de Cecília Meireles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar com os alunos a consciência das imagens mentais que eles constroem na leitura de um poema;</li> <li>- Indicar que os sentidos humanos são ativados ao se visualizar um texto;</li> <li>- Ressaltar que a forma e as escolhas lexicais do poema ajudam a compreender as ideias do texto.</li> </ul>
6	24/09/2018	Visualizando com poesia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gráfico organizador com o poema “O violão e o vilão”, de Cecília Meireles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repensar o processo de tomada de consciência das imagens mentais que os alunos constroem na leitura de um poema – dessa vez, partes do texto separadas para que imagens isoladas fossem construídas representando cada uma dessas partes.</li> </ul>
7	01/10/2018	Poesia visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poemas diversos de Sérgio Capparelli, de Fabiane Taylor, de José Lino Grunewald, de Roland Azeredo, de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar aos alunos o contato, a leitura e a discussão de outras formas em que o gênero poema se apresenta, não somente na sua estrutura tradicional de estrofes e versos;</li> <li>- Apresentar o conceito e o cerne da poesia visual, centralizando um de seus tipos, a poesia concreta: sua</li> </ul>

			Augusto de Campos e de E. M. de Melo e Castro.	natureza verbo-voco-visual e, com isso, dar continuidade às discussões sobre a estratégia da <i>visualização</i> .
8	08/10/2018	Construindo um poema visual	- Poemas diversos de Sérgio Capparelli e de Fabiane Taylor.	- Retomar com os alunos os conceitos e os elementos da poesia visual; - Solicitar que os alunos construam seu próprios poemas visuais.
9	15/10/2018	A estratégia da <i>inferência</i>	- Poema “O último andar”, de Cecília Meireles.	- Apresentar aos alunos o conceito de inferência por meio da leitura de poesia; - Indicar aos alunos um exemplo possível, de procedimento leitor que um sujeito ativo pode realizar para atribuir sentido a um texto.
10	22/10/2018	Inferindo com poesia	- Poema “O último andar”, de Cecília Meireles; - Poema “Roda na rua”, de Cecília Meireles.	- Retomar o poema apresentado na aula anterior e solicitar aos alunos que exponham suas inferências sobre ele e sobre o que foi lido e discutido nessa aula.
11	29/10/2018	Inferindo com poesia	- Poema “Passarinho no sapé”, de Cecília Meireles.	- Ler e discutir, individual e coletivamente, o poema proposto, a fim de que os alunos exponham suas inferências e indiquem que procedimentos utilizaram para chegar a elas.
12	05/11/2018	Inferindo com poesia	- Poema “O lagarto medroso”, de Cecília Meireles.	- Ler e discutir, individual e coletivamente, o poema proposto, a fim de que os alunos exponham suas inferências, centralizando as pistas do texto que os fizeram chegar a atribuir um nome ao que propositalmente foi retirado do poema; - Expor as diferentes inferências compartilhadas pelos alunos e chegar a um acordo com eles do que foi atribuído, do que é possível, e do que havia na escrita original do poema proposto.
13	12/11/2018	A estratégia da <i>conexão</i>	- Poema “As duas velhinhas”, de Cecília Meireles.	- Trabalhar com os alunos o conceito e os tipos de conexão, a partir da leitura e da discussão do poema proposto;

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilitar que os alunos resgatem suas memórias e ativem a consciência desse procedimento leitor, a fim de auxiliar para que o texto seja mais significativo;</li> <li>- Incitar os alunos a justificarem as relações estabelecidas ao longo da leitura e da discussão do texto, para que a tomada de consciência fique explícita para eles.</li> </ul>
14	19/11/2018	Conectando com poesia	- Poema “A chácara do Chico Bolacha”, de Cecília Meireles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e discutir o poema proposto, com o intuito de fornecer aos alunos mais exemplos para que eles tenham melhores condições de realizarem os diferentes tipos de conexão e que tenham consciência desse processo.</li> </ul>
15	26/11/2018	Conectando com poesia	- Poema “O menino azul”, de Cecília Meireles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar outro suporte do poema proposto, centralizando a ilustração e a forma como ele está disposto, a fim de mostrar aos alunos que as conexões que eles fazem não dizem respeito apenas ao léxico do texto;</li> <li>- Reforçar para os alunos que a forma da construção poética também informa e, a partir de uma leitura e de uma discussão paulatina do poema, as conexões dos alunos podem ser confirmadas ou refutadas.</li> </ul>
16	03/12/2018	Agora é a vez dos alunos	- Poemas “O eco”, “Lua depois da chuva” e “Canção de Dulce”, de Cecília Meireles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir os alunos em pequenos grupos para que cada um fique responsável por selecionar e por apresentar ao restante da turma um dos dois poemas sugeridos a cada grupo;</li> <li>- Retomar com os alunos todas as estratégias de leitura e os elementos da poesia trabalhados até essa aula;</li> <li>- Possibilitar que os alunos assumam uma postura mais autônoma à frente da sala de aula no momento da leitura e da discussão dos poemas propostos;</li> <li>- Indicar que é possível que os alunos sejam capazes de utilizar as</li> </ul>

				estratégias leitoras trabalhadas ao longo das aulas anteriores, a fim de que a tomada de consciência desse processo seja reconhecida por eles mesmos no momento da discussão da leitura protagonizada por eles.
17	10/12/2018	Finalizando os conhecimentos sobre poesia	- Gráfico organizador apresentado no diagnóstico.	- Possibilitar que os alunos elenquem alguns pontos do que ficou mais marcante na aprendizagem com e sobre poesia – preenchimento da coluna do gráfico organizador com “o que eu aprendi sobre poesia”.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apresentada esta síntese de todas as aulas que compuseram a etapa interventiva desta pesquisa, é preciso deixar claro que, embora os objetivos estejam acompanhados de atividades em tom bastante descritivos, serão tais atividades que comporão as análises e que nos capítulos e nas seções destinados a isso haverá mais detalhes sobre cada aula. Até aqui, a intenção foi ofertar ao leitor desta dissertação uma visão geral das intervenções formativas, a fim de mostrar sucintamente o conjunto de todas as aulas, bem como a progressão dos objetivos ao passar do tempo.

### **Sobre os registros**

Para historiarmos os dados da pesquisa em campo, reunimos o material coletado por meio de um diário de campo, com anotações pessoais, assim como com registro de gravações, de filmagens e de fotos, com as devidas autorizações necessárias. Além do mais, foram recolhidas todas as atividades realizadas pelos alunos, que serviram para agregar o *corpus* analítico deste estudo. Em outro momento os dados coletados serão discutidos detalhadamente, a fim de ilustrar uma discussão crítica deste trabalho.

A diversidade de registros dos dados em nossa pesquisa justifica-se pelo fato que

Alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente num tipo de dados, transcrições de entrevistas, por exemplo, mas a maior parte usa uma variedade de fontes de dados. Embora discutamos diferentes tipos de dados separadamente, é importante salientar que eles raramente se encontram isolados na pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

Sendo assim, os variados modos de coletar os dados foram importantes, porque um registro complementou o outro, a fim de que as análises não ficassem defasadas por falta de detalhes que alguma das formas de registros não captou. Por exemplo, em alguns momentos em que a pesquisadora ministrava as aulas, alguns relevantes comentários ou mesmo ações dos alunos não puderam ser percebidos – fato que, se dependesse apenas das anotações do diário de campo, deixariam de enriquecer a discussão no momento das análises. Em momentos como esses, então, as gravações em áudio e as filmagens foram essenciais, além da possibilidade desses instrumentos também servirem para ajudar a refrescar a memória de algo que com o tempo inevitavelmente foi esquecido. Outra vantagem é que, se os dados estão registrados de diversas formas, podem ser revisitados a qualquer momento, com objetivos distintos e com um olhar também diferenciado a cada nova consulta, a fim de que nossas análises tenham mais detalhes.

### **Sobre as análises**

A despeito da etapa analítica deste estudo, coletamos, organizamos e selecionamos os dados obtidos nas etapas anteriores, com o propósito de gerar um *corpus* a ser discutido, a fim de saber como aconteceu a recepção poética em sala de aula, especialmente dos poemas de Cecília Meireles. Como procedimento leitor para isso, conforme já anunciado anteriormente, recorreremos às estratégias metacognitivas de compreensão leitora e buscamos embasamento teórico principalmente nos estudos sobre a Estética da Recepção e sobre a Teoria do Efeito Estético.

Justificamos a escolha da Estética da Recepção porque concordamos com o fato de que

A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria (JAUSS, 1994, p. 26).

Assim sendo, se é do objeto artístico que estamos tratando, para nós, não poderia ser diferente seguirmos o seu viés histórico, afinal, literatura de qualidade é demarcada temporalmente, mas pode significar de diferentes modos em tempos distintos. Havendo,

portanto, a possibilidade de se reinventar por meio do olhar do leitor e dos críticos literários, o escritores – e, por consequência, sua obra – se reconstruem a cada novo contexto, e é nesse novo que se contorna como significativa a estética da recepção. No caso específico desta pesquisa, delineamos esse método de análise porque vimos na lírica de Cecília Meireles a possibilidade de reverberar de modos diversos, significativos e transformadores ao longo da formação leitora de crianças e de jovens de dentro para fora do ambiente escolar.

Já o efeito estético se constitui “[...] de dois fenômenos simultâneos: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva” (ZILBERMAN, 1989, p. 63-64). Em outras palavras, ele diz respeito ao nível de compreensão do leitor no momento em que o objeto artístico faz um sentido para ele, atingindo-o de modo particular, desestabilizando-o e o realocando no momento da leitura.

É importante destacar que, ao longo de toda esta dissertação, o caráter analítico dos dados coletados estará disseminado, vindo a calhar com as discussões de cada capítulo por meio de menção de exemplos e/ou com registros de alguma produção dos alunos. Por fim, ressaltamos que só foi possível concretizar este estudo porque tivemos o engajamento comprometido dos alunos ao longo de toda a etapa da pesquisa em campo, logo, foi o *corpus* positivo gerado com a participação deles que nos impulsionou a poder discutir com mais propriedade sobre recepção leitora.

### **Sobre a organização da dissertação**

Com o intuito de estudar a recepção da poesia de Cecília Meireles a partir de aulas com as Estratégias de Leitura e levando em conta os efeitos estéticos que a linguagem poética é capaz de ofertar, esta pesquisa foi desenvolvida pensando em contribuir com a condução do ensino de poesia na escola de ensino básico. Assim, pensar na forma, na estrutura e nos elementos internos que compõem o texto poético é de fundamental importância. Além do mais, consideramos como importante investigar os modos de ler esse gênero literário, bem como recepção leitora dos sujeitos desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à lírica cecilianiana.

Três grandes eixos foram essenciais para a organização desta dissertação: 1. A fundamentação teórica e metodológica que embasou os estudos bibliográficos, tanto da poetisa em questão quanto das aulas ministradas; 2. A formação de leitores de poesia, por meio de estratégias de leitura para a mediação leitora; 3. A análise da recepção dos alunos das propostas

realizadas, a fim de discutir e de aprofundar os estudos sobre a compreensão e apreensão de sentidos dos leitores de poesia. A seguir, especificaremos com mais detalhes o que cada capítulo deste estudo contempla.

No primeiro capítulo, centralizamos discussões gerais sobre a poesia infantil no ambiente escolar, defendendo seu espaço e problematizando a forma estigmatizada que muitas vezes norteia o trabalho com esse gênero literário. Também consideramos importante apresentar no capítulo inicial um perfil dos sujeitos desta pesquisa, com discussões acerca do diagnóstico realizado com eles. Por fim, tal capítulo apresenta algumas ponderações sobre Cecília Meireles, com o intuito de deixar o leitor deste trabalho a par de suas contribuições no campo da educação e da arte.

Faz parte do segundo capítulo os fundamentos que nortearam a proposição e a execução das aulas com o texto poético, discutindo concepções de poesia e os elementos que a constituem. O eixo dele é o elo entre as teorias que guiaram as aulas ministradas, com seus respectivos objetivos e posterior análise da recepção leitora dos alunos. As discussões presentes detalham a importância de agregar às propostas com poesia em sala de aula as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, pois a tomada de consciência do processo do pensar é nítida e positiva em muitos exemplos dos sujeitos da pesquisa.

Em relação ao terceiro capítulo, o destaque prevalece na construção de sentidos e na fruição realizadas pelos alunos diante dos textos que lhes eram dispostos. Para além do capítulo anterior, neste, a apreensão dos sentidos e a percepção poética por parte dos alunos alcançou um crescente à medida que mais aulas, mais exemplos e mais estratégias de leitura eram apresentadas em sala de aula. Assim, o *corpus* gerado ao longo da pesquisa em campo foi tomando proporção qualitativa à medida em que avançava quantitativamente, e isso será melhor detalhado ao longo deste último capítulo.

É válido ressaltar que as práticas realizadas em sala de aula serão exemplificadas ao longo de todos os capítulos, com o intuito de apresentar e de discutir as teorias que as guiaram juntamente com a execução da proposta interventiva. Por fim, tecemos algumas considerações acerca dos objetivos propostos para o ensino de poesia. Nesse processo, o ensino observado, o ensino ideal/planejado e o ensino real/resposta/recepção tiveram suas particularidades, conforme será abordado mais adiante, mas já antecipamos que os resultados apontam para uma mudança qualitativa do perfil do leitor poético.

## 1. O POSSÍVEL MUNDO DA POESIA NA ESCOLA

*Um poema é um pequeno mundo, às vezes coerente, outras, nem tanto. Mesmo assim, deixa a impressão de ser completo, mundo fragmentado, mas suficiente.*

(Ligia Cademartori)

As discussões acerca do ensino de literatura, especificamente da poesia, trazem à tona algumas problemáticas ainda recorrentes na escola, conforme foi apontado na introdução deste estudo. Tais empecilhos tendem a não alcançar com eficiência a natureza estética que a arte literária requer, como utilizá-la como pretexto para fins outros que não seja a atribuição de sentidos ao texto literário e, assim, deturpando uma das principais funções de um objeto artístico, que é ofertar ao leitor a possibilidade de fruição diante do objeto artístico. Entretanto, à contramão disso, acreditamos ser possível alcançar o gosto dos alunos pela poesia de modo que seus sentidos não sejam reduzidos a um pragmatismo preponderante nas práticas escolares.

Os textos poéticos contribuem para formação leitora e humana dos indivíduos, viabilizando a experiência de sensações variadas – alegria, melancolia, saudade, amor, compaixão, dor, luto, medo, surpresa, esperança etc. – por meio da linguagem artisticamente elaborada. Os efeitos mencionados são inerentes a todo indivíduo e, quando despertadas a partir da literatura, podem permitir que a realidade seja vislumbrada e compreendida a partir de elementos que somente a fantasia é capaz de alcançar.

É necessário ressaltar que, nesse processo, a possibilidade de atribuir sentidos variados à poesia indica que os leitores podem estabelecer relações das mais diversas naturezas com o que leem. Desse modo, há também a chance de cada sujeito ressignificar de modo particular o que pensa ou sente diante dos textos. Destacamos, ainda, que quanto mais esteticamente válida, mais as obras artísticas permitem refletir sobre elas e sobre o mundo em geral, dentro e além do universo escolar.

As possibilidades de trabalho que envolvem o texto poético em sala de aula são desmedidas, por isso não se pode restringir essa forma artística a modelos ou a práticas estigmatizadas no ambiente escolar. A diversidade de autores e de obras poéticas destinadas ao público infantil avança constantemente, bem como o capricho do trabalho de ilustradores que contribuem na construção dos sentidos do texto verbal, seja reafirmando-o, complementando-o ou indo além do que ele diz.

Considerando o contexto exposto e pensando em contribuir com a formação leitora e principalmente humana dos alunos, propomos neste capítulo a discussão da importância da poesia na escola. Além do mais, as marcas de Cecília Meireles, no campo poético e educacional mereceram destaque, bem como o detalhamento das categorias analíticas norteadoras do texto poético nesta pesquisa.

Para tanto, três eixos foram centrais neste capítulo: 1) um breve histórico do ensino de poesia; 2) o detalhamento do diagnóstico na sala de aula pesquisada, mostrando o perfil dos alunos e 3) a centralização da poética cecilianiana para crianças e jovens, a partir da proposição da apresentação da biografia dramatizada de Cecília Meireles de forma dramatizada, em que a pesquisadora se caracterizou de poetisa para contar aos alunos sobre os acontecimentos principais que cercaram sua vida e sua obra. A seguir, trataremos de cada um deles detalhadamente, com vistas a, mais adiante, contribuir com procedimentos leitores no campo da poesia infantil em sala de aula.

### 1.1. Apontamentos sobre o ensino de poesia

Muitos são os desafios pelos quais passam a poesia na escola, desde a sua pouca existência, os equívocos nas conduções metodológicas que norteiam o trabalho do professor às tentativas de resistência desse gênero literário, frente a tantas outras áreas que circundam o ambiente escolar. Não é incomum perceber o quanto as artes, de maneira geral, são consideradas inferiores em relação a outros componentes curriculares e seus respectivos conteúdos.

Sabemos que há um discurso comum para dizer que desde muito cedo o campo da leitura é importante na formação dos alunos, entretanto, sabemos que as aulas destinadas propriamente para isso são pouco valorizadas. Em relação ao universo da leitura literária, isso acontece de maneira ainda mais preocupante, pois pesquisas (LAJOLO, 1993; 2009) comprovam o quanto o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino de conteúdos que não fazem parte da natureza artística que exige a literatura. Nessa seara, o texto poético é um gênero literário em situação ainda mais vulnerável.

O que tem ocorrido, na realidade do ensino básico, é a marginalização da poesia. Sente-se, portanto, a premente necessidade de se conquistar, hoje, entre as nossas crianças, um espaço de reconhecimento e de apreciação do

material artístico. O despreparo do professor das primeiras séries escolares justifica vários equívocos acerca da literariedade (TREVIZAN, 2002, p. 12).

Com base no apontamento da pesquisadora mencionada, reforçamos o fato da poesia ser escamoteada no ambiente escolar, tanto no que diz respeito ao seu espaço quanto em relação à mediação de sua leitura. Sabendo, então, que uma das vias para as crianças e os adolescentes terem acesso aos modos de olhar para o texto poético é por meio da mediação do professor. Muitas inadequações não são tão simples de solucionar, pois as problemáticas já apontadas são históricas e as formações de professores ainda estão arraigadas de práticas tradicionais, que não priorizam a busca pela significação do texto poético a partir da vivência dos alunos, por exemplo.

Sabendo das problemáticas já identificadas, os desafios do trabalho docente para conduzir um texto poético são muitos, pois se o professor já não têm um repertório leitor satisfatório desde a graduação e não procurar mudar essa realidade por conta própria, torna ainda mais comprometido o ensino de poesia. Além disso, se não houver ao longo de sua formação, inicial e/ou continuada, uma construção adequada de conhecimento sobre as particularidades da poesia, bem como de procedimentos metodológicos para mediá-la em sala de aula, os resultados de sua atuação ficam insatisfatórios. Outro fator é o material didático ao qual ele recorre, que na maioria das vezes são os livros didáticos, que apresentam perspectivas alheias à formação dos alunos pelo viés estético do texto literário e o utiliza como pretexto para outros objetivos.

Os pontos que elencamos até aqui não contribuem para a educação leitora dos alunos com vistas a um olhar estético para a poesia, logo, além do fato da poesia ser pouco valorizada na escola, conforme aponta Trevizan (2002), há o agravante de que, quando ela se encontra nesse ambiente, é trabalhada equivocadamente. Nesse sentido, carece dos profissionais da área da educação e das políticas públicas um olhar mais atento à formação docente, pois o ensino da leitura – do texto poético, neste caso – deveria desde cedo ter um preparo qualitativo dos sujeitos formadores de outros sujeitos, afinal, os professores só agem da forma que o fazem, respeitando seus devidos acertos, porque nunca aprenderam uma maneira mais adequada para mediar a leitura em sala de aula.

O atendimento a condições para a condução do trabalho com o texto poético na escola poderia auxiliar na redução dessas problemáticas que envolvem a mediação leitora. No capítulo seguinte apontaremos com mais detalhes algumas dessas condições, mas vale adiantar no

histórico do ensino de poesia na escola brasileira por muito tempo perdurou – e ainda perdura, em muitos casos – práticas que não consideram a natureza estética do objeto artístico. Desse modo, falta de cuidado em relação à leitura do texto poético em sala de aula ainda é grande, pois parece estar esquecido o fato de que

Ler a poesia é ler, e tudo o que é dito da leitura em geral vale, evidentemente, para a leitura da poesia. A diferença essencial é que o texto poético não é um texto como os outros, e as diferenças existentes entre os textos poéticos e os outros textos não são diferenças normais, mas diferenças de natureza. A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho com a linguagem sobre si mesma. [...] Na verdade, não é a existência ou não de rimas que, de ritmo ou de uma certa cadência que assegura ao texto sua natureza “poética”, mas ao nível de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor (AVERBUCK, 1993, p. 69).

Apontadas essas questões, é importante questionar hábitos escolares que ao invés de aproximar e de formar leitores para as significações do texto, tentam maquinar o ato da leitura de modo que a natureza artística da obra não é o mais importante. Em outras palavras, não se pode almejar que a compreensão e a sensibilização de textos poéticos se dê apenas pela apresentação da composição do gênero, por exemplo, sem uma perspectiva reflexiva dessa ação, mostrando que a forma de construção da linguagem poética é também um modo de informar, de construir, de gerar sentidos. Conforme apontado por Averbuck (1993), a situação da leitura poética envolve uma questão muito mais complexa e profunda: o estado de poesia do texto, que não deve ser tratado de forma superficial, não pode ter sua natureza artística esquecida no momento da mediação leitora.

Um outro aspecto que diz respeito à literatura e ao seu ensino de forma problemática, pensando na especificidade do texto poético, é o ainda recorrente hábito de querer fazer da poesia um objeto para moralizar crianças e jovens conforme o que o texto diz. Assim, não basta que a seleção poética seja estabelecida com critérios estéticos pelo professor – fator importante, mas insuficiente se as práticas pedagógicas, especialmente as que são sugeridas pelos manuais didáticos, ainda caminham à contramão da formação de leitores autônomos sobre os textos, os seus contextos e as possíveis significações que lhes geram. Afinal, conforme aponta José Hélder Pinheiro Alves (2018, p. 15), “Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores. É necessário muito cuidado ao material que chega ao aluno através do livro didático”.

O histórico do ensino de poesia revela, portanto, que muito ainda precisamos avançar em relação aos modos de olhar para o poema. Ferramentas para isso devem partir desde a formação docente enquanto um conjunto de apresentação de teorias, de críticas e de pesquisas que revelem práticas exitosas na constituição de sujeitos leitores, mas essencialmente deve ter a marca de um professor consciente de seu papel formador de sujeitos sensíveis para o texto e para o mundo. Sob essa ótica, é importante que, enquanto mediador de uma leitura que precisa ser emancipatória, que ultrapassa as barreiras do pragmatismo escolar e que em consequência forma sujeitos críticos, o profissional da docência busque sempre uma renovação diante do público, que é dinâmico, subjetivo, idealizador e carente de práticas leitoras que conduzam às significações e às percepções do objeto artístico.

Por fim, diante de algumas problemáticas apresentadas até aqui sobre o ensino de poesia de forma geral nos sistemas e nas redes de ensino nacionais, propusemos no tópico seguinte apresentar a realidade local dos sujeitos que constituíram a nossa pesquisa. Mesmo sabendo do fato de que cada escola, cada público tem suas particularidades, acreditamos ter sido importante este breve panorama dos passos pelos quais têm passado a educação poética nas últimas décadas. Com isso, é válido apontar que, mesmo havendo equívocos pontuais no trato com o texto poético na escola, as possíveis questões que levam a essa situação são de natureza complexa, arraigada de estigmas históricos, mas que o movimento de resistência para isso é necessário e possível, conforme mostram os relatos das práticas executadas ao longo desta pesquisa.

## 1.2. Perfil dos alunos – detalhando o diagnóstico

Diante do que foi brevemente exposto acerca das problemáticas que cercam o ensino de poesia, partimos para o detalhamento do perfil dos sujeitos desta pesquisa. Como dito em momento anterior, desde o primeiro contato com a sala de aula que atuamos, fomos com a intenção de perceber algumas particularidades dos alunos acerca da proximidade com a poesia. Ao longo dos doze dias de observação, dos dois dias para a execução do diagnóstico formal e dos dezessete encontros de intervenção, percebemos o comportamento dos alunos em relação ao texto poético, que mostraram algumas mudanças depois de nossas intervenções.

De maneira geral, já nos primeiros diálogos com os alunos, foi perceptível um público bastante comunicativo, entusiasmado e disposto a fazer o que lhes era proposto – circunstância

que permaneceu até o último dia de contato com eles. Como se tratou de uma pesquisa participante, conforme também já mencionado neste trabalho, os alunos tiveram conhecimento dos objetivos da investigação que seria realizada com eles, bem como dos procedimentos de execução e de registro para tal, revelando-nos agradável surpresa com o fato de pouco se intimidarem por estarem sendo filmados, fotografados e sendo colaborativos com uma pessoa até então estranha a eles.

Com o tempo, as dinâmicas em sala de aula e os outros momentos vividos dentro da escola, a proximidade com os alunos ficou cada vez mais positiva, onde eles se mostravam mais abertos à troca de experiências, apontando seus gostos, comentando sobre suas realidades etc. Mencionamos tudo isso para evidenciar que a aproximação com o público pode acontecer de maneira variada, natural e que mesmo que não seja com tanta formalidade, é possível recolher dados pertinentes de suas vidas, afinal, estamos tratando da formação leitora e humana de pessoas que são subjetivas, que têm suas opiniões, suas limitações e seus anseios baseados na vivência de mundo de cada um. Desse modo, não foi difícil notar que estávamos lidando com indivíduos com uma realidade social carente, mas, independentemente disso, dentro do espaço escolar se mostravam interessados e dispostos a aprender, mesmo com algumas questões de repertório de leitura e de escrita ainda a ser ampliados quando se trata de um público de quinto ano do Ensino Fundamental.

Apresentado esse contexto geral da turma, cabe neste momento esmiuçar apenas as especificidades identificadas acerca das proximidades com o texto poético. Foi para isso, então, que elaboramos um questionário com dezessete questões para constituir o diagnóstico formal deste estudo. Ressaltamos, ainda, que as observações tenham sido indispensáveis para pensarmos na futura intervenção com os alunos. Conforme é possível notar no Apêndice A (p. 155), o material que foi entregue aos sujeitos da pesquisa continha questões de natureza geral sobre os conhecimentos de poesia, sobre a compreensão leitora dos alunos em textos poéticos, sobre Cecília Meireles, sobre a linguagem verbal e sobre os diferentes modos dos poemas se apresentarem.

O diagnóstico consistiu em uma ação que precisava ser realizada individualmente, assim, foi entregue para cada aluno uma pasta com as questões impressas, onde cada um as respondeu conforme suas subjetividades, suas vivências, seus saberes. Esse processo, entretanto, não aconteceu despido de mediação, conforme mostra a figura a seguir, pois ao longo dos dois dias que eles tiveram para responder as questões em sala de aula, lemos juntos

todos os textos, mostrando na obra original os poemas que foram reproduzidos para compor a atividade que eles estavam realizando, passando de carteira em carteira quando solicitado, contextualizando a escolha e o objetivo de cada questão etc., a fim de conduzir uma leitura inicial coletivamente e sanar as eventuais dúvidas que surgiram por parte dos alunos.

**Figuras 3, 4, 5 e 6** – Registros do primeiro e do segundo dia de diagnóstico





Fonte: Registros da autora (2018).

Na tentativa de conhecermos mais detidamente o perfil dos alunos para planejarmos as intervenções e com o intuito de seguir o percurso metodológico de ensino proposto por Girotto e Souza (2010), em que as Estratégias de Leitura são um instrumento para tal, seguimos alguns procedimentos de condução dos textos literários. As autoras mencionadas apontam que no processo de compreensão leitora é fundamental que quatro condições sejam atendidas: 1. O conhecimento prévio do leitor, que diz respeito às suas vivências, às leituras de texto e de mundo; 2. O conhecimento das características do texto lido, logo, saber os componentes do poema e as especificidades da sua estrutura e da sua linguagem são importantes; 3. O conhecimento do contexto da obra lida, o qual envolve saber sobre o autor e sobre o momento histórico da produção textual, a fim de encontrar elo entre o momento da recepção; 4. O conhecimento de procedimentos leitores, em que as estratégias de leitura são os meios para isso,

importando, na perspectiva adotada, a consciência individual do processo do pensar enquanto se atribui sentido a algo.

Nesse sentido, buscamos iniciar o diagnóstico atendendo à primeira condição de compreensão leitora: conhecendo o que os alunos sabiam previamente acerca do universo poético. Assim, a primeira questão do diagnóstico consistia em um gráfico organizador com três colunas, onde respectivamente os alunos precisariam indicar o que sabiam, o que queriam saber e o que aprenderam sobre poesia – com a ressalva de que a última coluna só fosse preenchida após as aulas interventivas, visto que sua natureza trata de um saber posterior às nossas propostas.

É válido salientar que mesmo que procuramos saber dos alunos seus conhecimentos *sobre* poesia, o intuito não foi restringi-los a isso, pois a formação leitora deve ultrapassar o campo da compreensão do gênero e das suas especificidades, entretanto, é uma etapa necessária para que se possa apreender sentidos do texto. Assim, importou também perceber qual o nível de compreensão e de sensibilidade dos alunos diante dos poemas apresentados e as respectivas questões que trataram da busca pelos possíveis sentidos pertinentes a eles.

No que diz respeito à primeira coluna da primeira questão do diagnóstico, em que buscamos saber o que os alunos sabiam sobre poesia, algumas respostas dos alunos caminharam em direção ao viés estrutural e formal do texto poético, como ao dizerem que “A poesia é um texto com rimas” (**aluna A**<sup>3</sup>); “É um texto que não chega no fim da linha” (**aluno F**); “Tem verbos (**aluna P**)”; “Poesia tem muitas estrofes” (**aluno Q**). Em contrapartida, também houve respostas que suscitaram o viés mais expressivo/sensível do poema, como ao informarem que “Pra mim poesia é ler com felicidade” (**aluna A**); “Que faz a gente pensar na vida” (**aluna D**); “Pode expressar sentimento” (**aluno G**); “É refletir” (**aluno K**); “Tem a expressão de sentimentos, amor ou dor” (**aluna O**); “Poesia é tudo, é o amor e a esperança” (**aluno R**); “Ela mostra um sentimento” (**aluno U**).

A partir dos exemplos apresentados, notamos um conhecimento dos alunos acerca da natureza estrutural e formal do poema, em que a maioria deles só se restringiu ao fato desse gênero apresentar rimas, enquanto sabemos que há outros elementos em sua composição. Mesmo que tenha havido menção a verbos, não houve clareza em relação a isso e não houve referência às especificidades da linguagem poética. No que concerne às expressões que a poesia

---

<sup>3</sup> Por questões de preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, substituímos os nomes dos alunos pelas letras do alfabeto.

suscita, as respostas foram mais satisfatórias, mas sabemos que poesia pode expressar muito mais do que mencionado. Nesse sentido, as primeiras aulas de intervenção tiveram o objetivo de buscar significação do texto com os alunos à medida que a leitura dos poemas de Cecília Meireles era realizada – tais práticas serão detalhadas nos próximos capítulos.

Em relação à segunda coluna da mesma questão, em que buscamos saber o que os alunos queriam aprender sobre poesia, as respostas foram mais empolgantes. Algumas mais representativas disseram “Eu quero aprender os sentidos da poesia” (**aluna A**); “Sobre poetas e poetisas” (**aluna D**); “Eu quero aprender como se escreve uma poesia com todos os detalhes” (**aluno E**); “Ler mais” (**aluno G**); “A vida dos poetas que já faleceram” (**aluna J**); “Os melhores autores de poesia da história” (**aluno K**); “Eu gostaria de aprender a escrever um poema direito” (**aluna M**); “A refletir a poesia” (**aluna O**); “Queria aprender mais sobre a licença poética” (**aluna P**); “Sobre o que fala a poesia” (**aluna S**). Com isso, percebemos o quanto os alunos tinham expectativas positivas em relação à poesia, logo, as atividades que preparamos e as mediações leitoras que fizemos dos textos poéticos procuraram atender o que eles esperavam, com a intenção de também expandir os conhecimentos e as experiências que eles esperavam alcançar.

### 1.3. Cecília Meireles: a poética do olhar infantil

Sabendo que uma das condições de compreensão leitora é o conhecimento sobre o contexto da obra trabalhada e como nesta pesquisa centralizamos parte da poética infantil de Cecília Meireles, especialmente sua produção *Ou isto ou aquilo* (2012), planejamos o primeiro dia interventivo com uma aula para apresentar a poetisa em questão de modo “autobiográfico”<sup>4</sup>. Além de atendermos à condição exposta, também fomos ao encontro das expectativas dos alunos, que ansiavam saber mais sobre a poetisa. Sob essa ótica, é válido lembrar que uma das teorias que norteia esta pesquisa é a Estética da Recepção e, sabendo disso, ela também considera o conhecimento acerca do contexto de produção e de recepção de uma obra. Assim,

O método da estética da recepção é imprescindível à compreensão da literatura pertencente ao passado remoto. Quando não se conhece o autor de uma obra, quando sua intenção não se encontra atestada, e sua relação com suas fontes e

---

<sup>4</sup> O termo está grafado entre aspas porque o prefixo da palavra pressupõe que para isso seria a própria Cecília Meireles quem estivesse falando de si, mas quem exerceu tal papel foi a pesquisadora, figurativamente representando a poetisa estudada.

modelos só pode ser investigada indiretamente, a questão filológica acerca de como, “verdadeiramente”, se deve entender o texto – ou seja, de como entendê-lo “da perspectiva de sua época” – encontra resposta sobretudo destacando-o do pano de fundo daquelas obras que ele, explícita ou implicitamente, pressupunha serem do conhecimento do público seu contemporâneo (JAUSS, 1994, p. 35-36).

Diante dessa postura, então, e se tratando de uma escritora que não está mais viva, foi importante contextualizar para os alunos que no entorno de sua vida e conseqüentemente de sua produção artística havia particularidades, como educar crianças em uma perspectiva moralista, por exemplo, que diferem (ou deveria) dos dias atuais, mas que podem ajudar a compreender alguns de seus textos. O que seria inadequado fazer, em contrapartida, seria apenas restringir o conhecimento leitor a esse procedimento de apresentação de autor e obra, porque o biografismo é importante, mas não única via para se chegar à compreensão leitora.

Nessa aula, conforme ilustra a figura a seguir, Cecília Meireles e pesquisadora eram uma só persona. A proposta foi de que, a partir da fala em primeira pessoa sobre a vida e a obra cecilianiana, os alunos pudessem ter uma experiência de imersão acerca do que estava sendo apresentado. Com a técnica da dramatização, foram contados os fatos mais relevantes da personagem que estava à frente dos alunos, conforme mostraremos a seguir.

**Figura 7** – Pesquisadora caracterizada de Cecília Meireles



Fonte: Registro da autora (2018).

Primeiramente, não avisei<sup>5</sup> aos alunos que eu faria tal dramatização, apenas pedi para a professora titular da sala de aula pesquisada informar a eles que naquele dia uma convidada especial iria visitá-los. Ao entrar na sala, a expressão de surpresa dos alunos foi grande, empolgante; perguntei se eles me conheciam e se sabiam o que eu tinha ido fazer ali. Alguns responderam que meu nome era Raquel, mas logo em seguida outros falaram que não sabiam que era outra pessoa, até que alguns mais timidamente disseram que era Cecília Meireles. Então, com uma linguagem mais próxima da realidade deles, relatei um pouco os acontecimentos mais marcantes da minha vida e da minha obra.

Iniciei dizendo que tinha vindo lá do Rio de Janeiro para contar um pouco sobre a minha vida, sobre o que fiz etc. Disse que meu nome completo é Cecília Benevides de Carvalho Meireles, mas que sou mais conhecida apenas por Cecília Meireles; anunciei que nasci no ano de 1901 e que uma companheira que muitos têm receio de falar dela me acompanhava desde muito cedo: a morte. Falei que três meses antes de eu nascer meu pai havia falecido e três anos após o meu nascimento essa companheira levou a minha mãe, por isso que passei a ser criada pela minha avó e por minha ama Pedrina. Relatei que sabia que meu pai tinha sido bancário e que minha mãe tinha sido professora de escola municipal, como aquela em que eles estudavam. Ressaltei que fui muito bem educada por minha avó, que estudei na Escola Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, lugar onde recebi das mãos de um poeta consagrado, Olavo Bilac, uma medalha com o meu nome. Contei aos alunos que desde os meus nove anos já percebi em mim um gosto especial pelas palavras, época em que consegui produzir o meu primeiro poema.

Expliquei aos alunos que no tempo dos meus estudos, a instituição que formava professores se chamava Escola Normal. Lá estudei até me formar, aos dezessete anos de idade, e depois fui ser professora. Falei que ao passar do tempo me encantava ainda mais com o mundo da educação e das palavras, até que aos dezenove anos de idade escrevi o meu primeiro livro de poemas, intitulado de *Spectros*, mas que hoje, no ano de 1964, eu e os estudiosos da literatura não reconhecíamos esse livro como de muita qualidade, mas que isso era compreensível, afinal eu ainda era muito nova e aquele era apenas o meu primeiro livro.

Contei que ainda em relação à minha vida pessoal, casei com o português Fernando Correia Dias, e com ele tivemos nossas três filhas, nossas três Marias: Maria Elvira, Maria

---

<sup>5</sup> Aqui retomo (eu, pesquisadora) a voz verbal em primeira pessoa do singular para indicar/diferenciar o relato enquanto personagem caracterizada de Cecília Meireles. É importante ressaltar que em todas as outras partes desta dissertação em que a voz verbal está na primeira pessoa do plural é porque entendemos que o trabalho teve múltiplos sujeitos (pesquisadora, orientadora e outras vozes na pesquisa, como as teorias e as críticas que nos embasaram).

Matilde e Maria Fernanda. Ressaltei que palavras eram minhas maiores companheiras, em 1924 escrevi minha primeira obra destinada especificamente ao público infantil, a prosa poética *Criança meu amor...*, mais tarde adotada oficialmente como livro de leitura nas escolas (hoje em dia eu e os críticos já sabemos que não era a melhor obra de literatura que deveria circular na escola, mas no contexto em que eu a escrevi o seu conteúdo não poderia ser muito diferente, pois na escola do início do século XX o que contava como importante era basicamente moralizar e ensinar bons costumes para as crianças). Indiquei ao público que também havia trabalhado para jornais, que continuei na carreira como educadora e que ainda escrevia literatura, até que hoje em dia muitas pessoas referem-se a mim como jornalista, poetisa, cronista, educadora, ensaísta, tradutora, dramaturga, folclorista.

Em 1934, fui designada pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, que na época ainda era no Rio de Janeiro, pois Brasília só foi fundada em 1960, para dirigir um Centro Infantil, instalado no Pavilhão do Mourisco e criei a primeira biblioteca infantil do Brasil, mas que anos depois o rigor da Ditadura de Vargas mandou fechá-la, com a alegação de a biblioteca continha livros perigosos para a formação das crianças. A evidência foi a presença do livro *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, e o fato teve má repercussão tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos (o que sabemos hoje que foi uma grande injustiça). Entretanto, no tempo em que pudemos estar lá, o porão foi decorado por meu marido, que era artista plástico, como uma espécie de cidade encantada, onde as crianças como vocês tinham a possibilidade de exercitar livremente sua imaginação, em que nas datas comemorativas alguns folhetos, figuras, fotos, textos breves eram distribuídos.

Em 1935, mais uma vez a morte fez uma visita às pessoas que eu amava, pois foi quando levou meu marido embora, cometendo suicídio em decorrência da depressão que tinha. A angústia, então, foi inevitável, mas o que me salvava dela era o trabalho, continuei a escrever tanto as minhas poesias quanto sobre o folclore e crônicas a respeito da educação, a convite de alguns jornais. Passados mais alguns anos, fui convidada para ensinar na universidade de Lisboa e de Coimbra, em Portugal, tempo em que fiz minha primeira viagem ao exterior; depois ainda viajei para os Estados Unidos, para o México, para o Uruguai e para outros países, como a Índia e a Itália, onde recolhi inúmeros materiais que compuseram minha escrita.

Falei que os tempos não foram fáceis, mas por esta época recebi uma carta estranha pedindo que eu tirasse um dos “l” de meu sobrenome Meireles, para aliviar a carga e deixar a vida mais leve. Pelo sim, pelo não, atendi ao pedido, afinal, “eu não acredito em bruxas, mas

que elas existem, elas existem” (tradução de um dito popular castelhano) e incrivelmente melhores ventos começaram a soprar. Dois acontecimentos felizes ficaram marcados: em 1939, meu livro *Viagem* ganhou o Prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras e, ao realizar uma entrevista de trabalho conheci Heitor Grilo, com quem me casei no ano seguinte.

Relatei que, passados outros anos e outras viagens, vi circulando pelo mundo muitas discussões acerca da literatura infantil, então em 1951 escrevi o livro inaugural no Brasil acerca das problemáticas desse gênero, intitulado *Problemas da literatura infantil*, mesmo que as discussões que sistematizei nesta obra já eram propagadas em jornais, em artigos, em crônicas, enfim, em meios de pessoas envolvidas com a literatura e com a educação. Com o passar do tempo, minha escrita foi evoluindo se transformando até chegar ao livro que neste ano de 1964 lancei: a obra *Ou isto ou aquilo*. Diferentemente de *Criança meu amor...*, este meu último livro escrito para o público infantil repercutiu positivamente entre os estudiosos da literatura. Contei que então iniciei uma nova pesquisa, dessa vez sobre a figura de Mem de Sá (administrador colonial português e que eles, alunos, estudariam com mais calma e mais detalhes na História do Brasil). Minha intenção era compor um novo poema épico-lírico para celebrar os quatrocentos anos da cidade do Rio de Janeiro, mas aquela minha companheira sempre sai vencedora: chego aqui, neste dia 9 de novembro de 1964 e a poesia da morte invade a minha existência, não consigo terminar tal poema. Por fim, termino a conversa com os alunos dizendo que fui vítima do que chamam de “mal sem cura”, típico da época em que vivi, e fui virar estrela, afinal, como dizia meu contemporâneo Guimarães Rosa, “A gente não morre. Fica encantado”.


Feita esta exposição para situarmos o contexto em que viveu a poetisa a ser apresentada e discutida em sala de aula, a personagem de Cecília Meireles saiu de cena e novamente a pessoa da pesquisadora assume a aula. Conversamos um pouco sobre a biografia exposta aos alunos, a fim de saber se eles tinham entendido, se tinham gostado, se tinham dúvidas, se queriam expor suas impressões acerca do que viram e ouviram etc.

Após esse momento, um tanto eufórico, entregamos uma folha para cada um acrescentar à pasta que já continha o material do diagnóstico. Em tal folha, lançamos a proposta para os alunos retratarem Cecília Meireles por meio de um desenho – explicamos que poderia ser uma espécie de caricatura – no porta-retratos elaborado e, nas linhas que o seguiam, elencassem por escrito as características da poetisa que ficaram mais marcantes para eles. Explicamos a eles que o objetivo de tal atividade era ter um registro em nossa pesquisa de como eles apreenderam

as imagens mentais da autora que ali se apresentou, a fim de fixarem o conhecimento adquirido sobre ela e seu contexto sociocultural. A seguir, mostraremos um exemplo de uma das produções dos alunos.

**Figura 8** – Imagem e descrição de algumas características de Cecília Meireles da aluna D

❖ Agora que você sabe mais sobre Cecília Meireles, no porta-retratos a seguir, utilize sua criatividade e desenhe a imagem desta poetisa. Nas linhas abaixo, descreva as características mais importantes que você ouviu sobre quem e como ela era, sobre o que ela fez etc.



jornalista, professora, poeta.  
 teve 2 relacionamentos.  
 perdeu a família (a mãe a acompanhou)  
 fundadora da biblioteca de literatura  
 infantil, mãe de três filhas (três Marias)  
 viajou pelo mundo e conheceu culturas  
 diferentes.

Fonte: Registro da autora (2018).

Como podemos perceber, as produções – visual e verbal – da **aluna D** retratam a imagem da poetisa, apresentando uma riqueza de detalhes no desenho. A vestimenta e os acessórios simbolizam percepção e cuidado da aluna em representar Cecília Meireles o mais parecida possível do real que conseguia. Nesse aspecto, ressaltamos o fato da caracterização da personagem ter o máximo de fidelidade com a realidade, a fim de que para os alunos ficasse mais a imagem da poetisa do que da pesquisadora.

Também realçamos o fato de que o texto verbal produzido pela aluna aponta características relevantes na vida da autora pesquisada, mostrando seu grau de atenção e de percepção ao que foi exposto. Além do mais, as palavras de tal aluna foram marcantes pela sensibilidade em perceber o estilo da linguagem que foi apresentada a vida e a obra de Cecília Meireles, pois quando ela escreve entre parênteses que “a morte a acompanhou”, provavelmente foi sensível em notar que quando a personagem falava de si, algumas vezes dizia que uma de suas maiores companheiras desde muito cedo era a morte.

#### 1.4. Caminhando pela crítica e pela produção de Cecília Meireles<sup>6</sup>

No cenário da literatura brasileira, a poetisa Cecília Meireles (1901-1964) é reconhecida pelo elevado caráter artístico em suas composições literárias e pelas suas valiosas contribuições no meio educacional. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 39) alude que já desde as primeiras décadas do século XX ela desponta como marco nessa área, afirmando que, pela sua relação com o magistério e por ter sido “[...] atenta aos problemas educacionais, Cecília Meireles (uma das grandes vozes poéticas dos anos 20/30) começa a escrever poemas infantis divulgando-os na imprensa, e que mais tarde foram incluídos em antologias e manuais escolares.”. E, mais à frente, a mesma estudiosa (2000) retoma a voz poética de Meireles tendo como um marco de sua escrita, especialmente para o público infantil, a obra *Ou isto ou aquilo* – centralizando três poemas dela –, lançada inicialmente em 1964.

Além das muitas áreas do conhecimento que Cecília Meireles era reconhecida, cabe ainda mencionar sua relevância no folclore brasileiro. Assim, sua defesa pela poesia já advinda da literatura de cultura oral, reverberada na lírica da escritora. Sabendo disso e reconhecendo sua importância na constituição de uma literatura que considera o universo infantil como mais

---

<sup>6</sup> Os dados desta seção são originários do já mencionado trabalho de conclusão de curso da pesquisadora e neste estudo foram revisados e atualizados.

próximo de seu público, permanecemos justificando a escolha por estudarmos parte da obra desta autora, que teve reconhecidamente uma produção poética esteticamente válida.

Ainda com esse aporte crítico, Cecília Meireles é referenciada por Arroyo (2011) como componente de uma lista honrosa de críticos da literatura infantil brasileira, ressaltando seu pioneirismo na publicação de um livro que assume e questiona a literatura destinada aos pequenos. Ainda, direcionando bons predicados à escritora, o mesmo estudioso (2011) afirma, em sua primeira edição, nos anos 1960, no que diz respeito à produção literária da poetisa, “Em *Ou isto ou aquilo*, 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).

Antônio D’Ávila (1969) explora as diversas formas de poesia e aponta um poema de Cecília Meireles – no caso, composição intitulada “A canção dos tamanquinhos” (D’ÁVILA, 1969, p. 245) – como um modelo de poesia reiterativa, ingênua e simples. Ele possivelmente queira dizer que a lírica de Meireles já fora vista de forma mais simplória, mas que conseguiu ser maturada ao longo dos anos e alcançar melhores críticas. Prova disso é o que diz Norma Sandra de Almeida Ferreira (2009) em seu estudo sobre a obra-prima da poetisa para crianças, afirmando que os textos contidos nesta publicação

[...] ressaltam uma educação do leitor em que a ludicidade, a fantasia e o humor próprios da linguagem literária de Cecília Meireles podem ser usufruídos por uma leitura leve, prazerosa, fortuita. Neles, a poesia, por ser de qualidade, não exige esforço na sua recepção, no seu entendimento por parte do leitor (FERREIRA, 2009, p. 199).

Nesse ponto, ressaltamos a escolha por estudarmos Cecília Meireles e sua obra: a sua latente preocupação com a formação do leitor, revelando, ao construir uma escrita literária com fins estéticos, que ele deveria ser levado em conta no processo da leitura. Paralelamente a isso, destacamos que Lúcia Pimentel Goés (1991, p. 181-182) enquadra a poetisa em um patamar de autores que “[...] falaram especificamente para crianças, pois linguagem fácil pode levar aos erros capitais da literatura infantil: didatismo, moralismo e puerilidade”. E, como dissemos anteriormente, ao passar dos anos no contexto em que viveu Cecília Meireles, sua lírica foi evoluindo e alçando um leitor que necessitava de uma escrita diferenciada daquela com os “erros capitais” anteriormente apontados.

Paralelo à discussão até aqui elencada, buscamos trazer à tona o que Cecília Meireles já apontava em *Problemas da literatura infantil* (1984), quando se referia à preocupação da escrita direcionada à criança. Era uma clara defesa da autora o fato de que, antes de tudo, os pequenos deveriam ser formados a partir da literatura cunhada especificamente para eles, com as especificidades estéticas que permeavam o universo da imaginação, típico e pertencente à infância. Ela esclarecia que:

A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição (MEIRELES, 1984, p. 32).

À época da poetisa, de fato se fazia poucas críticas ao universo infantil no que diz respeito à literatura destinada a ele, problema que, como sabemos, tem sido aos poucos superado ao longo das últimas décadas. Mas insistimos em apresentar as preocupações da estudiosa para ilustrar quão atual ainda se fazem as questões por ela levantadas em sua obra de estreia à crítica literária infantil. Na citação supracitada, Meireles (1984) não deixa de nos conduzir a um entendimento que, em outros termos, pode ser descrito como: a literatura para a criança deve ser direcionada especificamente a ela, em caráter estético próprio para a sua formação – em seu universo, e não o do adulto.

Por meio disso e não deixando de reconhecer que os demais autores que ao longo dos anos também foram mostrando preocupação com as questões que envolvem a literatura infantil, assim como sua própria criação enquanto arte, mais uma vez destacamos a importância de concentrarmos nossa pesquisa nos postulados de Cecília Meireles. Sem dúvidas seus contemporâneos tiveram sua relevância no campo literário; mas, em detrimento deles, damos mais voz a esta poetisa por considerarmos seus trabalhos com a educação e com a poesia extremamente ligados e circunscritos em um contexto passível de mudanças, de evoluções que o público pedia, que a arte exigia.

Traçado o percurso anterior, retomamos as problemáticas delineadas por Cecília Meireles no campo educacional e no da escrita literária poética, focalizando com mais atenção parte da produção crítica e artística da autora, a fim de explorarmos mais o que trata *Problemas da literatura infantil* (1984), assim como *Ou isto ou aquilo* (2012). Tomamos a decisão de estabelecer um caminho a partir de sua obra teórica por reconhecermos que a autora elenca

pontos necessários à crítica sobre a literatura destinada à criança, que até então – 1951, ano do lançamento dessa obra – não tinham sido compilados em um suporte como o livro de Cecília Meireles. Em síntese, essa obra chega ao leitor sustentada em discussões sobre como a leitura infantil era tratada à época (vale refletirmos se do mesmo modo ainda o é em alguns quesitos).

A exemplo disso, percebemos a distinção entre o oral e o escrito e o conjunto deles enquanto componente de um texto literário, o que muitas vezes assim não é levado em conta, sendo a literatura oral menos reconhecida, tida como “menor”. Sobre isso, Meireles (1984, p. 49) afirmava que “O gosto de contar é idêntico ao de escrever” e que “O gosto de ouvir é como o gosto de ler”. Logo, é permissivo entendermos que a valia dessas duas facetas literárias são igualmente importantes, principalmente no que concerne à poesia, âmbito em que a cultura oral é constituída como princípio de disseminação dos versos desde longínquos tempos. Sobre isso, dizia Cecília Meireles (1984):

[...] por toda parte temos ainda vivas histórias e lendas pertencentes ao patrimônio oral do povo. E ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda na literatura infantil. Parlendas, provérbios, adivinhas têm sido um pouco abandonados, na redação escrita, ligadas a jogos, brinquedos e outras práticas (MEIRELES, 1984, p. 87).

Por esse motivo, consideramos por bem darmos destaque a essas ponderações da autora no que diz respeito à cultura oral e à escrita, sendo elas importantes na constituição da matéria literária. A partir desse ponto a autora elenca *quatro casos da literatura infantil*: o primeiro remete à tradição escrita a partir da oralidade; o segundo diz respeito aos livros escritos a um tipo específico de criança e que depois foram disseminados às demais; o terceiro faz referência aos livros que inicialmente não foram produzidos pensando nas crianças, mas que posteriormente, por meio de adaptações, chegaram ao acesso delas; enquanto o quarto caso trata de uma literatura elaborada especificamente para o público infantil, com ideais próprios da Europa dos séculos XVII e XVIII (MEIRELES, 1984, p. 98).

Dentre esses casos apresentados pela autora, destacamos o último, que trata da perspectiva de literatura, e de certo modo de ensino também, para a infância que tinha por finalidade três aspectos principais: moralidade, instrução e recreação (MEIRELES, 1984, p. 99). No contexto brasileiro, tais objetivos perduraram, especialmente na escola, por boa parte do século XX, resultando nas tantas produções estritamente pedagógicas. Em algumas

situações, desse período, algumas obras conseguiram escapar do viés utilitário e chegar ao estado de arte literário, como é o caso de *Ou isto ou aquilo* (2012), de Cecília Meireles.

Nesse ponto percebemos como a autora já antecipava uma preocupação com o receptor da (sua) obra literária, alcançando outros patamares de sua escrita criativa, de modo a atender as demandas de um leitor que não carecia mais tão somente de uma formação simplória, carente de um trabalho estético e tão pautada no moralismo, por exemplo. Além do mais, a poetisa cada vez mais se mostrou preocupada com uma formação efetiva do leitor literário, considerando a criança para além da moralidade, da repressão, da exemplaridade etc.

Outro importante tema que pode ser abordado a partir de *Problemas da literatura infantil* (1984) são as influências das primeiras leituras para a infância, ou seja, a importância de o leitor/ouvinte ter acesso, experiências e emoções leitoras desde muito cedo em sua vida. Segundo Meireles (1984, p. 128), “A intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. [...] muitas vezes a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras.”. Desse modo, é pertinente afirmar que a autora entendia o compartilhamento da experiência leitora como possibilidade para que mais e mais leitores em formação sintam-se “preenchidos” e inspirados por meio da literatura, tendo a possibilidade de seus caminhos futuros serem definidos a partir dessa arte.

Volume inicialmente lançado em 1964, o *Ou isto ou aquilo* que conhecemos hoje foi composto por vinte poemas e a partir da sua segunda edição, em 1969, conforme mostra o trabalho de Ferreira (2009, p. 191) e de Luís Camargo (2012, p. 197), foram acrescentados trinta e seis poemas aos que constituíam a versão inicial, recebendo o título de *Poesias Ou isto ou aquilo & Inéditos*. Vale lembrar que hoje em dia o título consagrado da obra é o mesmo que deu nome à primeira edição, firmando-se em cinquenta e seis composições poéticas. Também é importante saber que são muitas as críticas que destacam a importância dessa obra, tanto para a segunda metade do século XX quanto sua pertinência para os dias atuais.

Antes de publicar a obra que nos referimos anteriormente, Meireles já havia passado por um caminho no campo poético da literatura infantil, tendo outro título muito conhecido, *Criança meu amor* (1924). Todavia, conforme nos afirma Hercília Maria Fernandes (2008, p. 60), este é um exemplar que compromete o valor estético do texto literário, explorando mais a natureza pedagógica da poesia destinada à criança do que o próprio estado da arte que mais à frente ela alcança. A esse fato, podemos atribuir a possível razão da autora trilhar as exigências literárias de seu contexto e, por isso, sua obra conseguir galgar outro patamar no decorrer dos

anos. Com relação a esse livro, Luís Camargo (2012) também contribui fazendo a ressalva de que ele:

[...] pode ser colocado entre os melhores livros de literatura infantil que circulavam na escola brasileira nas primeiras décadas do século XX. Mas ele responde a uma visão de criança e de educação que começa a ser questionada nos anos 1930, pelos educadores da Escola Nova, entre os quais a própria Cecília, que assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com outros 25 educadores, em 1932 (CAMARGO, 2012, p. 196, grifo do autor).

É importante destacar que o ano da publicação de *Criança meu amor* (1924) estava mais próximo do século XIX, logo, como já é conhecido, o início do século XX ainda caminhava de acordo com os comportamentos do século anterior – ou seja, de caráter mais moralista e pedagógico. Nesse sentido, Camargo (2012, p. 196) prossegue alguns pressupostos teóricos afirmando que a visão de criança postulada nessa obra é anacrônica ao nosso tempo e aos interesses e necessidades de nosso contexto social e educacional.

## 2. A POESIA EM SALA DE AULA: FORMA-COMPREENSÃO-SENSIBILIZAÇÃO

*Mandei a palavra rimar,  
Ela não me obedeceu.  
Falou em mar, em céu, em rosa,  
Em grego, em silêncio, em prosa.  
Parecia fora de si,  
A sílaba silenciosa.  
Mandei a frase sonhar,  
E ela se foi num labirinto.  
Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.  
Dar ordens a um exército,  
Para conquistar um império extinto.*

(*Desencontrários*, Paulo Leminski)

Em discussões que tratam da dimensão poética em sala de aula, é preciso que não seja desmembrado o eixo norteador dos trabalhos para os sentidos do texto: a forma, a compreensão e a sensibilização leitora. Assim, no ambiente escolar se faz necessário uma mediação, humana e do ambiente, a fim de que o trabalho com poesia seja delineado por procedimentos que levem os alunos à autonomia diante dos textos.

Sob a ótica apresentada, propusemos discussões sobre algumas condições que regem (ou deveriam reger, pelo menos) o ofício do professor no trato com o texto poético. Na seção seguinte trataremos disso e, nas demais, enfatizaremos alguns elementos da poesia em sala de aula que foram trabalhados ao longo da etapa em campo desta pesquisa. Conforme mostra a síntese das aulas ministradas (Figura 2, p. 32), em cada aula elegemos temas, poemas e objetivos que caminhassem na direção de ofertar aos alunos uma maneira sistemática daquilo que era nosso intuito que eles aprendessem. Separamos alguns elementos formais da poesia em aulas específicas para que, na seleção de cada poema, eles fizessem sentido para os alunos e não fossem apresentados sem contextualização e acabassem com um fim em si mesmos.

Para sanar possíveis contradições, deixamos claro que o fato de ainda ponderarmos os elementos formais da poesia nas primeiras aulas foi para que aos alunos não fosse suprimido o direito de (re)conhecer todas as dimensões do texto poético, logo, defendemos que a forma também é um elemento que informa, que dá pistas aos possíveis sentidos do texto e que ela auxilia na percepção e possível compreensão do leitor. Não se pode negar o que é inerente à natureza de qualquer gênero, literário ou não, como também foi nosso dever salientar aos discentes que a dimensão formal não é a única nem acontece igualmente em todos os poemas. Assim, ressaltamos e explicamos inúmeras vezes aos alunos o fato de que a compreensão e a

sensibilização poética caminham de modo mais profícuo quando prezamos pelos sentidos do texto.

A dimensão estética será melhor explorada no terceiro capítulo, mesmo que, ao longo das discussões apresentadas neste, o viés da sensibilização esteja inevitavelmente atrelado aos períodos que os elementos formais do texto eram trabalhados. Afinal, se estamos tratando de aula de leitura literária, sabemos que o eixo *forma-compreensão-sensibilização* merece uma justa discussão, apresentando cada natureza do poema, pontuando a importância de cada uma delas e dando destaque ao que é mais essencial.

### 2.1. Condições para o trabalho com a poesia na escola

Sabendo que algumas condições são essenciais para o trabalho com poesia em sala de aula, defendemos o posicionamento de que elas devem partir primeiramente do docente. A primeira diz respeito ao professor ser leitor, carregando consigo uma carga de “experiência significativa de leitura” (ALVES, 2018, p. 22). Sobre isso, o estudioso mencionado esclarece que tal tipo de experiência não se trata de algo complexo, em que a erudição seja seu pré-requisito, mas que pelo menos seja de conhecimento dos docentes os autores, os textos e os temas mais representativos do acervo poético para crianças e jovens. Além do mais é importante um conhecimento apropriado dos elementos centrais do gênero literário em questão, como as particularidades da linguagem.

Um professor que não é capaz de se emocionar com uma linguagem, com uma descrição, com o ritmo de determinado poema, dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras é essencial em sua vida. Sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia (ALVES, 2018, p. 22).

Quando esta noção está clara para o professor, o trabalho de mediação leitora torna-se uma extensão daquilo que a poesia deveria ser para ele: “[...] um mundo fragmentado, mas suficiente” (CADEMARTORI, 2012, p. 104). É por isso que consideramos indispensável o professor se interessar em se contagiar pelo poema, mesmo que este não seja o gênero de sua predileção, para que não seja deturpado seu papel artístico e, então, contagiar os alunos. Nessa direção,

A antiga crença de que, para aproximar a criança da poesia (e da literatura em geral) bastava apresentar-lhe textos de qualidade é em parte desfeita pela certeza de que é preciso somar outros elementos a esta aproximação, entre os quais, em primeiro lugar, o próprio entusiasmo do professor. É preciso, antes de mais nada, que o professor seja ele mesmo sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, para que se torne um porta-voz dessa comunicação. A descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético tem seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno, se ele passar por um professor indiferente e fechado ao apelo da arte (AVERBUCK, 1993, p. 69).

Não se pode esquecer, portanto, que qualidade no campo do ensino de literatura não diz respeito somente aos textos esteticamente válidos, mas também ao preparo profissional e pessoal do professor. Conduzir os alunos à compreensão, à sensibilização e, talvez, ao gosto pela poesia essencialmente carece de uma vontade particular do mediador de leitura, de um esforço a mais em se deixar cativar pela experiência poética que ele julga de qualidade para possivelmente cativar o olhar dos alunos ao texto poético.

Uma segunda condição para o trato com o texto poético em sala de aula, conforme Alves (2018, p. 22-23), é o fato de que é preciso sempre haver uma pesquisa sobre o interesse dos alunos, isto é, um levantamento dos seus horizontes de expectativas, a fim de atendê-los, de rompê-los e de conduzi-los a vivências leitoras até então alheias às crianças.

Quando já os conhecemos bem, esse levantamento pode ser feito de maneira assistemática. Atentos ao universo de interesse deles, poderemos oferecer, de início, poemas que mais facilmente serão apreciados. Evidentemente, o conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual e afetivo da criança e do adolescente é indispensável. Mas isso ainda não garante muita coisa. Cada escola, cada município, cada estado podem ter níveis de interesse – às vezes momentâneos – diversos. E o que deu certo num semestre com a turma A pode não funcionar com a turma B (ALVES, 2018, p. 22-23).

Considerando isso, reforçamos o destaque dado e já discutido anteriormente sobre a importância das observações diagnósticas, do material preparado para o diagnóstico propriamente dito e, mesmo depois dessas fases, os constantes diálogos com os alunos no espaço escolar, dentro ou fora da sala de aula. Foi importante ter perspicácia à medida que as aulas avançavam, por isso que não chegamos à escola com um modelo elaborado das intervenções que fizemos. Realçamos, portanto, o fato de que todas as aulas foram planejadas à medida em que estávamos em contato com os alunos e percebíamos suas necessidades, suas mudanças, seus anseios, semana após semana.

Apontado o quesito mencionado, em que a proximidade com o gênero escolhido é crucial no trabalho do professor, entendemos que nesse processo é preciso haver uma sintonia entre a escolha do objeto artístico e os modos para mediá-lo em sala de aula. É pensando nisso que a escolha de teorias literárias e de ensino devem estar claras ao profissional que se arrisca nessa seara. Portanto, mais uma vez, reforçamos que nossas escolhas nesta pesquisa foram as perspectivas da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético, bem como as estratégias metacognitivas de compreensão leitora enquanto base dos procedimentos metodológicos de ensino. Essas bases nos norteiam no sentido de que, tanto para o mediador de leitura quanto para os alunos, há uma sistematização consciente do processo de ensino e de aprendizagem que leva em conta a subjetividade do leitor sem desviar a natureza estética da literatura ao longo da formação leitora.

Uma outra condição quando tratamos do trabalho do professor com a poesia em sala de aula, dentre tantas, diz respeito ao ambiente em que ela será conduzida. Tal elemento evidencia as possibilidades do professor ofertar aos alunos momentos outros que não seja o típico da sala de aula convencional, onde a ambientação possa ser com um fundo musical ou em um espaço exterior a ela, conforme aponta Alves (2018). Este mesmo autor nos lembra ainda que quanto mais cedo tais procedimentos forem conduzidos aos alunos, maiores as chances de instigá-los ao gosto do universo poético. Para ele,

Organizar um mural onde os alunos, durante uma semana, um mês ou o ano todo, destaquem os versos de que mais gostam; incentivá-los a recitarem livremente poemas que conheçam – de qualquer época ou autor – são procedimentos que vão criando um ambiente (físico e psicológico) em que a poesia começa a ser vivenciada, em que o prazer de lê-la passa a tomar forma. Mas essas pequenas coisas devem ser constantes. *Fazer uma grande promoção no dia da poesia pode ser bonito para o colégio e apenas disfarçar a dificuldade e/ou o desinteresse ante o desafio de um trabalho cotidiano de formação de leitores* (ALVES, 2018, p. 24, grifo nosso).

É por essa direção que não se pode esquecer de que uma aula necessita mais do que material didático, alunos e professor. É preciso que o espaço físico seja também condicionado para se ter um trabalho atrativo para o texto poético, a fim de que, de acordo com o autor (2018), a atmosfera psicológica do público seja também atingida. Afinal, a poética que emana dos textos também pode circular em nosso redor de maneira constante, e um estado de poesia pode atravessar o papel para respirar nas paredes de todo o ambiente destinado ao trabalho com esse tipo de texto.

Sobre as condições tratadas até aqui, vale ressaltar que demos destaque à função do professor, mas que somente ela não é suficiente. Alves (2018) aponta ainda que é preciso que as outras instâncias do universo escolar colaborem no processo de formação leitora dos alunos, como o uso dinâmico e efetivo da biblioteca ou das salas de leitura. Entretanto, é preciso não esquecer de que tais condições não se idealizam e se executam tão facilmente, pois o trabalho com a formação leitora exige esforço das mais diversas naturezas no campo educacional. Reforçamos que mesmo que tenhamos dado destaque ao papel do professor, pois foi o âmbito que pudemos atuar diante das problemáticas apresentadas, sabemos que “Criar condições de leitura supõe, portanto, uma política que priorize a educação – tanto das secretarias de educação quanto da direção da escola e da prática cotidiana dos professores” (ALVES, 2018, p. 27). Logo, com uma rede de colaboração assim, as chances de sucesso do ensino e da aprendizagem tendem a ser cada vez maiores.

Apontadas, então, algumas questões que tratam da função docente para que o eixo forma-compreensão-sensibilização da poesia seja conseqüentemente alcançado à medida que formos mediando a leitura de poemas aos alunos, acreditamos que mesmo com dificuldades – explanadas no decorrer das práticas pedagógicas e evidenciadas ao longo desta dissertação – foi possível. Apesar disso, fazemos a ressalva de que esse processo precisa ser contínuo ao longo de todos os anos escolares. A natureza estética do poema, quando metodologicamente pensada para a subjetividade de seu público, não fica à mercê de práticas que o utilizem como pretexto – como o já apontado, o ensino de normas gramaticais, por exemplo – para objetivos que o destoam do que ele de fato é: arte.

Ademais, quando nos referimos à forma do poema, fator essencialmente contributivo para a compreensão desse gênero literário, queremos falar tanto da seleção das palavras quanto dos modos aos quais ela se dispõe em seu suporte. Para Ligia Cademartori (2012, p. 101), “Quando as palavras não cumprem apenas a função de referir-se a algo, mas, em estado de poesia, passam a atrair atenção para si mesmas, elas se organizam em unidades recorrentes, reiterativas, de que o verso é a feição mais conhecida”. Ao longo do processo da leitura, é então indispensável que se atente para a linguagem utilizada, pois as escolhas lexicais foram pensadas artisticamente, de modo a tentarem fazer o máximo de sentido mesmo com o pouco que está explícito verbalmente. Assim,

Porque condensa múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo, [...] o poema exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do

conteúdo intelectual e afetivo preexistente ao contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações, à medida que a leitura progride (BORDINI, 1991, p. 31).

Sabemos, entretanto, que os versos não estão alocados de modo aleatório em uma página, seja ela física (papel) ou virtual (tela de computador, de celular) e que é direito dos alunos terem acesso a diferentes materialidades, bem como terem conhecimento sobre as variações do poema. Foi por isso que mesmo que nosso maior intuito tenha sido mediar a obra de Cecília Meireles aos alunos e investigar sua respectiva recepção, não deixamos de lado a discussão e a prática de outras formas do poema se apresentar, como quando mediamos ações com a poesia visual em sala de aula, por exemplo.

Diante desses apontamentos, portanto, elegemos sinalizar alguns elementos, importantes, que serão mostrados e discutidos na seção seguinte, para o trabalho com a poesia em sala de aula e, em seguida, exemplificar a devolutiva dos alunos sobre a forma, a compreensão e a sensibilização dos textos poéticos apresentados a eles. Para tanto, em duas subseções discutiremos as aulas 2 e 3 da etapa interventiva deste estudo, pois elas dizem respeito justamente ao trabalho com os elementos do poema tradicional, e em uma outra seção falaremos da aula 4, que foi uma sistematização com uma dinâmica diferente de uma aula expositiva. As demais aulas fazem parte de outra categoria do trato com o texto poético, em que a experiência com a poesia é o cerne, e serão discutidas no próximo capítulo.

## 2.2. Sinalizando os elementos da poesia em sala de aula

A despeito das aulas ministradas ao longo da etapa em campo, reforçamos o eixo norteador de tal fase, a tríade: 1. O embasamento teórico e metodológico; 2. Os objetivos das aulas e 3. A recepção leitora dos alunos. Tudo o que idealizamos e executamos, com suas devidas fundamentações, pretendeu despertar de maneira positiva os olhares dos sujeitos da pesquisa para o texto poético, a fim de que a categoria forma-compreensão-sensibilização leitora não fosse esquecida ao longo da pesquisa. A mediação leitora e a insistência em prezar pelas variadas formas de ler e de reler o texto foram cruciais para que os sentidos poéticos pudessem ser captados pelos alunos, considerando suas subjetividades, seus espaços, suas diferenças e, o principal, a participação deles no processo leitor.

Apresentar alguns elementos da poesia foi, portanto, um dos passos iniciais depois que diagnosticamos algumas inconsistências no trato com o texto poético ou a sua quase

invisibilidade em sala de aula no decorrer das observações e dos resultados do diagnóstico. Para melhor ilustrar nosso discurso, lembramos do fato de que algumas vezes, na etapa das observações, em que no manual didático de Língua Portuguesa dos sujeitos da pesquisa constava um texto de outro gênero literário, mas apresentava-se aos alunos designando-o como poema. Assim, coube-nos ética e cautela para mostrar aos alunos, na etapa interventiva, algumas especificidades do texto poético para que alguns equívocos pontuais fossem minimizados e eles não confundissem mais o que caracteriza ou não um poema.

Conforme apresentado na introdução deste estudo, o quadro-síntese das aulas ministradas (p. 32) mostra que depois do momento destinado ao contato mais próximo sobre a vida e a obra de Cecília Meireles, as três próximas aulas da etapa interventiva dizem respeito à construção de conhecimento sobre poesia. Mais adiante esclareceremos como se deu esse processo. Desse modo, houve momentos de apresentação, de discussão e de exemplificação dos elementos mais típicos no texto poético, o quais serão elencados e detalhados um pouco mais adiante. Salientamos, ainda, que apresentar a forma não se pretendeu permanecer nela, mas que era essencial indicar que este é um dos elementos da poesia que também é um modo de informar, de indicar pistas aos possíveis sentidos do texto. É essencial ter consciência do processo de (re)construção, de brincadeira com a linguagem, afinal, a arte poética mora também na significação das palavras, onde o trabalho do artista é pensado, refletido, não se realizando casualmente.

Feita esta breve contextualização, a proposta desta seção consiste em fazer uma discussão geral das três aulas destinadas à apresentação dos elementos poéticos, detalhando os objetivos específicos de cada uma e analisando a recepção dos alunos ao longo delas. Nesse processo, salientamos o fundamental papel de um mediador, já que em um ambiente de ensino formal, como a escola, a leitura não pode ser destituída de um trabalho colaborativo de um profissional destinado à finalidade de formar leitores. É ainda válido dizer que mesmo havendo a importância de uma formação pensada para que os sujeitos sejam autônomos diante dos textos e do mundo, onde sozinhos saibam agir sobre eles, o processo interativo não pode ser descartado, ainda mais quando se trata das fases iniciais de alguma proposta interventiva, que foi o nosso caso, em que ainda estávamos no início do trabalho com poesia na turma em questão. Afinal,

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança solitária e silenciosamente, mas durante a realização da

própria atividade, ou seja, na *interação com o professor e os demais colegas*. O mediador, ao propor essas atividades, cria condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo, assim, colabora para a apropriação das estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 53-54, grifo nosso).

Pensando, então, em proporcionar condições para que os alunos compreendessem e se sensibilizassem com os textos poéticos, além de ter uma consciência desse processo, foi que elaboramos as aulas, selecionamos os poemas e insistimos nas leituras, releituras e discussões vagarosas de todos textos. Nos três encontros que aqui estão relatados, é possível perceber que elementos formais e conceituais em relação ao poema foram demarcados, mas é importante ainda destacar que tais elementos – que serão especificados mais adiante – não foram apresentados no vazio, sem contextualização, e que não tiveram um fim em si. Em outras palavras, os elementos e os procedimentos selecionados foram essenciais para que a construção dos sentidos do texto fosse alcançada, de modo que ficasse claro para os alunos que os significados não estão segregados do conhecimento sobre as especificidades formais do gênero literário, muito menos do entorno da produção e da recepção dos textos experienciados.

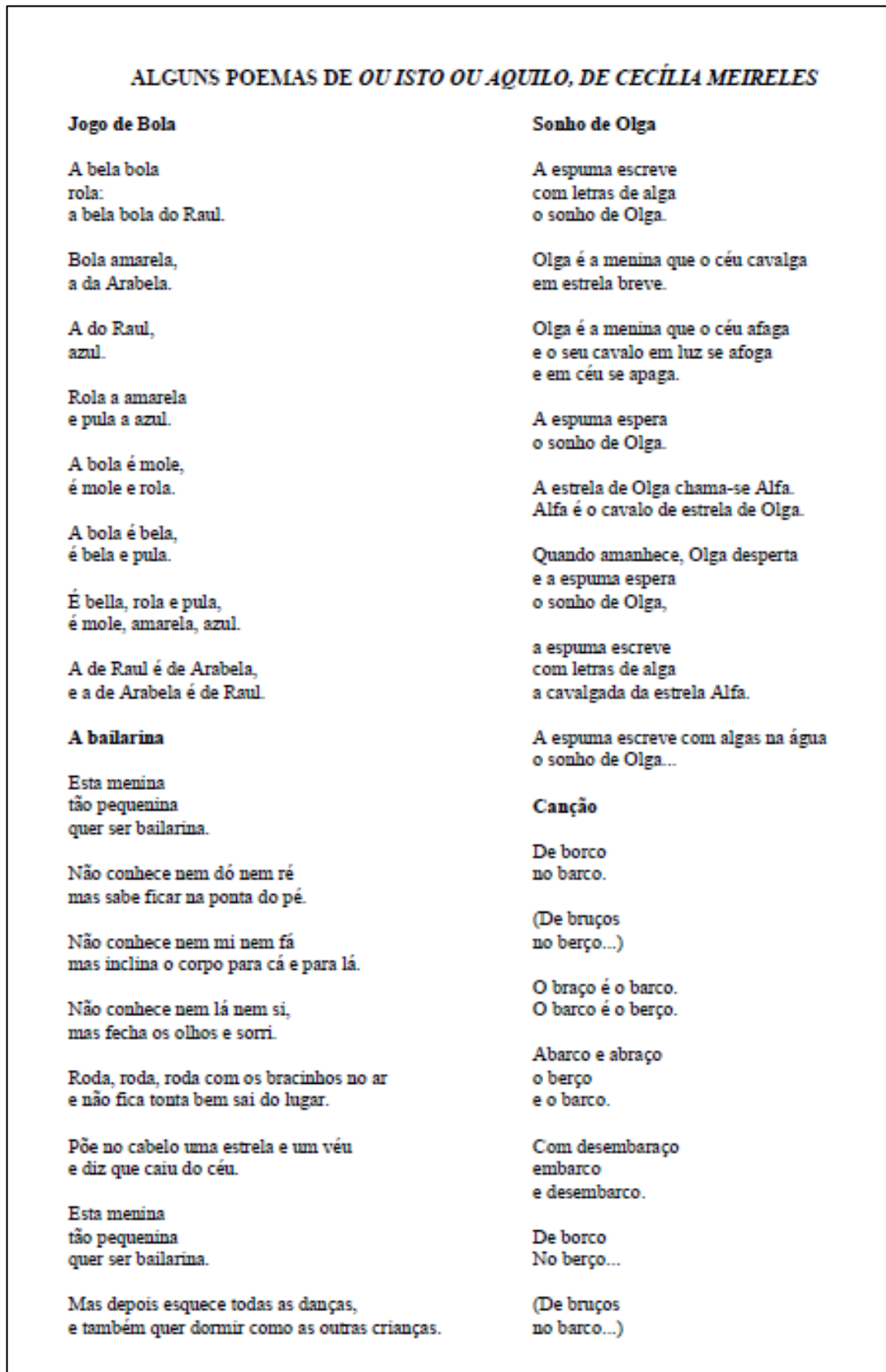
Diante dos objetivos apresentados, levamos aos alunos quatro poemas de Cecília Meireles – “Jogo de bola” (Anexo A, p. 177); “A bailarina” (Anexo B, p. 178); “Sonho de Olga” (Anexo C, p. 179) e “Canção” (Anexo D, p. 180) –, a fim de que individual e coletivamente ocorressem as (re)leituras. Para tanto, fizemos a cópia ampliada de cada um desses poemas e as expusemos na parede da sala de aula, com autorização da professora titular da turma investigada. O intuito disso era tanto para que fosse melhor de enxergar a ilustração do texto verbal quanto para em qualquer outro momento além daquela aula os alunos pudessem ter acesso à retomada dessa leitura corriqueiramente. Além de conhecer o poema pela cópia ampliada, também mostramos diversas vezes o suporte original dos poemas selecionados, bem como fornecemos a cópia do texto verbal a cada aluno, integrando a pastinha que cada um recebeu para juntar seus materiais ao longo desta pesquisa. Reforçamos às crianças a sugestão de ao longo dos dias fazerem uma releitura desses poemas, não esquecendo de dar igual atenção tanto ao texto verbal quanto ao texto visual.

Ao longo de todas as aulas, estávamos com o livro de Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo* (2012), para mostrar aos alunos o suporte original dos poemas apresentados. Além do mais, em todos os encontros com novos poemas, reproduzimos o texto verbal e os entregamos a cada aluno individualmente, a fim de permitir que cada um tivesse autonomia e ir e voltar à produção

ceciliana quantas vezes quisesse. Mesmo que o que foi fornecido aos sujeitos da pesquisa não tivesse sido um exemplar do livro, pois eles só recebiam cópia do texto verbal digitado em uma folha em branco, não foi negado a eles que conhecessem e manuseassem o livro como um todo. Todas as leituras que fazíamos, solicitávamos que eles acompanhassem pelos papéis que tinham em suas pastas individuais, mas que também prestassem atenção ao livro mostrado à frente deles, especialmente às ilustrações e à disposição das palavras em cada página. Esclarecemos, ainda, que durante toda a aula, o livro ficava disponível para folhearem ou levarem às suas carteiras.

Salientamos que, igualmente ao texto visual, sempre dávamos importância devida aos paratextos da obra a cada apresentação de um novo poema, já que foram muitas aulas com poemas do mesmo livro. O mesmo processo também aconteceu quando levávamos outras obras. Reconhecemos que o ideal seria que cada aluno tivesse seu exemplar e que os momentos de encontros com os textos verbais e visuais da obra ceciliana pudessem ocorrer além-sala de aula, a gosto do e escolha de cada um, mas fomos nos adaptando ao que era viável e possibilitando outras maneiras de contato com o texto além do campo da idealização. Nessas aulas destinadas aos elementos que compõem o poema tradicional, por exemplo, além de fornecermos as cópias dos poemas individualmente, conforme mostra a figura a seguir.

**Figura 9** – Exemplar que cada aluno recebeu para acompanhar as leituras nesta etapa



Fonte: Registro da autora (2018).

A fim de agregarmos ainda mais a apresentação dos poemas, mostrávamos o livro, para realçar tudo o que acreditamos importante, de acordo como mencionado anteriormente, e também reproduzimos páginas ampliadas do *Ou isto ou aquilo* (2012) com os poemas e as respectivas ilustrações propostas. A intenção disso foi tanto para que ficasse melhor de cada aluno ver as imagens à medida em que líamos os poemas quanto para que eles ficassem fixados na parede, como mostra a figura a seguir. Assim, indicamos às crianças que elas teriam mais oportunidades de ler e de refletir sobre os poemas, sozinhas ou com os colegas, em outros momentos que não fossem necessariamente em nossas aulas, já quem no encontro seguinte faríamos a retomada deles e seria importante que os alunos viessem com mais impressões acerca das produções que expusemos na paredes.

**Figuras 10 e 11** – Exposição dos poemas ampliados



Fonte: Registro da autora (2018).

### 2.2.1. *Construindo conhecimento sobre poesia – poemas “Jogo de bola” e “A bailarina”*

Como objetivo principal desse encontro, estabelecemos ler e discutir com os alunos a poesia de Cecília Meireles por meio dos poemas em questão. Salientamos nossa concepção de leitura enquanto atribuição de sentidos ao texto e que esse momento é tão rico de conteúdo, sendo ele a própria leitura, quanto muitos outros que acontecem no espaço escolar. Na seara da leitura em geral como busca de sentidos por meio da compreensão, lembramos que Frank Smith (1999, p. 107) diz que “[...] a leitura é fazer perguntas ao texto escrito. E a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas”. Desse modo, é legítima nossa tentativa de busca por significação, mesmo em um texto de linguagem artística, como a poesia, em que inerentemente há uma grande carga de subjetividades.

De modo específico, propusemos apresentar aos alunos (ou retomar, aos que lembravam) alguns elementos internos e externos ao poema, como estrofe e verso; repetição e seus tipos – assonância e aliteração –, indicando que alguns desses elementos dão ritmo/cadência à sonoridade poema. Assim, houve a possibilidade de mostrar, a partir da leitura e da reflexão dos poemas, que seus elementos formais não estão segregados dos possíveis sentidos do texto, bem como da chance de sensibilização com o objeto artístico. Cabe-nos dizer, então, que a fruição estética tem a possibilidade de ser proporcionada pela natureza intrínseca dos poemas, mas pode ser potencializada pela mediação docente, que com estratégias específicas e planejadas conduz a formação do leitor de modo sistemático e consciente do seu processo de aprendizagem.

Diante desses apontamentos, os elementos da poesia foram sinalizados à medida em que haviam ocorrências deles nos poemas. Essa foi a nossa tentativa de não cansar os alunos com uma listagem de conceitos sobre normas estruturais com fim em si mesmos – procedimento muito comum na tradição da poesia em sala de aula. Em relação ao poema “Jogo de bola”, por exemplo, Trevizan (2002, p. 17) atenta para o fato de um “[...] reconhecimento da relação intrínseca entre o plano informacional do poema e as operações formais ativadas, a funcionalidade da frequência distributiva dos fonemas vocálicos a/é/ó//u/, marcando a circularidade do movimento da bola”. Nessa direção, solicitamos uma leitura individual e silenciosa dos alunos, em seguida, fizemos uma leitura compartilhada do poema em questão, mostrando sua respectiva ilustração, conforme o registrado na figura a seguir. Assim, nossa discussão caminhou tanto para o viés estético quanto para o viés formal do texto, como quando

destacamos as marcações das estrofes, dos versos e das repetições. Além do mais, explicamos a importância de sabermos desses elementos quando estamos discutindo uma leitura poética.

**Figura 12** – Discussão do poema “Jogo de bola”



Fonte: Registro da autora (2018).

Para melhor ilustrarmos esta discussão, lembramos do exemplo em que quando demos destaque à ilustração do poema, perguntamos para os alunos o que viam na página, e disseram que viam O Raul e a Arabela (personagens de que o eu-lírico fala no poema). Questionamos as crianças por que elas diziam isso, e elas responderam que era porque estava no texto (verbal). Seguindo as incitações, perguntamos onde no texto elas viam isso, até que o **aluno T** disse que a informação estava na última estrofe. Então perguntamos se todos reconheciam o que o colega falou e se conseguiam se localizar no texto para encontrar tal estrofe, e eles concordaram. Indagamos ainda o motivo deles saberem qual era a última estrofe, e o **aluno K** indicou que era porque se tratava de uma parte do poema, a última parte. Só depois dessa devolutiva, foi que reforçamos o fato de que estrofe é uma parte que divide o poema, assim, a informação foi dada pontualmente, a partir da necessidade de seu uso na leitura e discussão do texto, com reconhecimento de todos. Seguimos com as explanações do viés estético do texto, sem necessariamente precisarmos iniciar e terminar a leitura elencando o conceito de estrofe no vazio, sem necessidade de sua identificação no texto. De modo semelhante, foram as menções

feitas aos versos do poema, em que os alunos não tiveram dificuldade em dizer/reconhecer que se tratava de cada linha do texto.

Além dos dois elementos formais discutidos no parágrafo anterior, também foi importante darmos destaque ao artifício da repetição, mostrando a possível função disso no poema apresentado. Indagamos aos alunos o que ao longo do texto era comum se repetir, e de múltiplas vozes ouvimos que eram as palavras “bola”, “bela”. Com isso, instigamos mais comentários dos alunos para que levantassem hipóteses sobre o motivo dessas repetições acontecerem, se eram casuais ou não, e eles afirmaram que não. Então, sugerimos que eles pensassem no ritmo da leitura e no movimento de uma bola, e o **aluno K** foi logo dizendo que parecia uma bola de basquete – tanto pela ilustração quanto pelo próprio ritmo de leitura. A **aluna O** também contribui dizendo que a repetição é importante porque gera rimas – o que nos faz supor que já é de seu conhecimento, e de outros alunos, o uso das rimas em composições poéticas.

Assim, a participação dos sujeitos foi/é imprescindível no processo de constituição leitora, pois evidenciamos que a forma de um texto sugere pistas à sensibilidade do leitor atento para os possíveis sentidos do texto. Desse modo, indicamos que trabalharmos os elementos formais contextualizadamente e com um propósito para além da estrutura conduz o leitor ao processo de pensar e as estratégias de leitura sinalizam a consciência desse pensar. O poema “Jogo de bola”, portanto, possui uma riqueza artística no conjunto de sua composição estética e formal, pois, como visto com o artifício da repetição as crianças puderam elaborar possíveis sentidos para o texto. “Procedimentos estéticos como este confirmam que a poesia exige um estado ideal [de] participação do leitor, na identificação dos artifícios expressivos atualizados pelo sujeito da produção para veiculação de uma dada mensagem” (TREVIZAN, 2002, p. 17), seja de qual cunho for.

É válido sublinharmos que os elementos apontados advieram das falas dos próprios alunos, mesmo que houvesse a instigação da pesquisadora enquanto mediadora das leituras. Isso mostra quão necessária e importante é uma das estratégias metacognitivas de compreensão leitora que não centralizamos diretamente em nossas propostas, mas que inevitavelmente esteve sempre presente em nossas aulas: a ativação do conhecimento prévio. Afirmamos isso porque à medida em que os alunos estavam a par de alguns conhecimentos que envolveram os objetivos de nossas aulas, o percurso leitor para as possibilidades significativas do texto se potencializava. Afinal,

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66-67).

Nessa direção, mais uma vez justificamos e defendemos a importância de se trabalhar todos os âmbitos do texto. Conforme as autoras explanaram, a ativação do conhecimento prévio necessita que os sujeitos tenham um repertório sobre aquilo que está diante deles, e os elementos internos e externos ao poema estão envolvidos nesse pressuposto. Lembremos, por exemplo, das quatro condições de compreensão leitora que outrora discutimos, em que o conhecimento sobre o contexto do texto é essencial. Saber as especificidades do gênero, então, está nessa seara.

Para dar seguimento ao encontro desse dia, apresentamos também o poema “A bailarina”, de Cecília Meireles, conforme a figura a seguir. O procedimento leitor não foi diferente do que foi realizado com o poema anterior – primeiro sugerimos uma leitura silenciosa e individual e, em seguida, lemos compartilhadamente.

**Figura 13** – Discussão do poema “A bailarina”



Fonte: Registro da autora (2018).

Para não sermos redundantes em relação aos elementos que propomos para esta aula e que podem compor um poema – estrofe, verso e repetição –, cabe-nos abreviar a discussão neste momento, fazendo alguns comentários dos sentidos que esse texto suscitou aos alunos. Nosso diálogo foi guiado pela possibilidade de a “menina” que o eu-lírico faz menção ser uma sonhadora, possibilidade esta suscitada pela **aluna O**. Diante disso, algumas questões foram surgindo, como esse tipo de sonho ser aquele de quando estamos dormindo ou quando estamos acordados, indicando um desejo. Por esse viés, lembramos do que Trevizan (2002) aponta a respeito dessa produção poética:

O texto **A Bailarina** de Cecília Meireles coloca, com muita sensibilidade poética, toda a beleza da infância, falando, sobretudo, das condições significativas de SER MENINA, das possibilidades recriadoras do mundo mágico infantil, dos sonhos e fantasias... De fato, já a estrofe que inicia o poema e também a penúltima enfatizam o desejo de uma criança de ser “bailarina”, idéia, aliás, norteadora da construção total do texto, inserida, também, no título desta composição singular. De outro lado, as estrofes 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>, elementos marcadores de uma outra forma de estruturação do poema, ressaltam, pela reiteração da expressão “não conhece” (nem dó, nem ré, nem mi, nem fá, nem lá, nem si) o contraste entre a realidade infantil e a do adulto, pautando a primeira pela prevalência do subjetivismo e a segunda pelo realismo exacerbado (TREVIZAN, 2002, p. 21, grifo da autora).

Por meio das palavras da autora, um alento nos cerca, pois vemos que nosso objetivo central de busca por significação e consequente sensibilização dos leitores diante da lírica cecilianiana se faz real e coerente. Mesmo que à guisa de cumprir um protocolo de ensino de alguns elementos formais da poesia, a fruição estética não ficou comprometida, pois, assim como no poema anterior, o que mais houve foram perguntas e inúmeras respostas do que as composições poéticas poderiam suscitar.

Nesse sentido, destacamos o fato de que, mesmo tentando ilustrar nossas apreensões acerca da percepção dos alunos com alguns exemplos pontuais, o que ficou mais marcado para nós foi o da riqueza das discussões realizadas coletivamente, da turma como um todo. É complexo, e arriscamos dizer que até inviável, escrever cada uma das palavras dos alunos, em que pouco a pouco e muitas vezes uma ia complementando a do outro. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem aconteceu de modo colaborativo, tanto para a pesquisadora, que mediava as leituras e seus debates quanto aos sujeitos da pesquisa, que tinham o máximo possível de possibilidades para apresentarem seus pontos de vistas.

Por fim, fazendo uma breve retomada da estratégia leitora que guia todas as demais, remetemos ao fato de que sem a ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre alguns elementos que compõem grande parte das composições poéticas, mesmo que tenhamos reforçado a conceituação de alguns deles, nossa ação estaria mais comprometida. Em outras palavras, fazemos menção ao fato de que uma discussão sem o conhecimento de alguns termos – não exatamente em relação ao seu significado, mas principalmente ao seu uso – nas composições poéticas, os alunos encontrariam mais dificuldade em dialogar sobre os poemas. Foi apontando com propriedade os elementos que trabalhamos – estrofes, versos e repetição – que as crianças faziam referência quando queriam dizer algo, e isso acontecia de modo natural, sem eles necessariamente terem de decorar um conceito sem saber um propósito disso, quando, no caso, era para que todos se localizassem no texto e pensassem possíveis razões para que as composições tivessem sido escritas tais quais as víamos.

### 2.2.2. *Construindo conhecimento sobre poesia – poemas “Sonho de Olga” e “Canção”*

Feitas as elucidações iniciais acerca dos elementos que compõem um poema tradicional, avançamos na apresentação de mais componentes formais da maioria dos poemas tradicionais. No dia 03/09/2018 ocorreu a terceira aula da etapa interventiva, em que também selecionamos mais dois poemas de Cecília Meireles – “Sonho de Olga” (Anexo C, p. 179) e “Canção” (Anexo D, p. 180). A aula seguiu basicamente a mesma dinâmica da semana anterior, mas com alguns objetivos, em que tentamos retomar e aprofundar os conceitos dos elementos de forma e de estrutura do poema apresentados no encontro anterior.

De modo particular, para os poemas que aqui escolhemos, procuramos indicar e explicar aos alunos que as escolhas lexicais no poema não acontecem por acaso, mostrando as possíveis razões disso. Além do mais, solicitamos que os alunos construíssem um poema com a temática “brincadeiras”, contendo o recurso da aliteração – que foi um dos tipos de repetição que discutimos ao longo da aula anterior e dessa.

Também para não sermos redundantes em relação aos elementos já mencionados e que foram propostos tanto na aula passada quanto nessa, elucidaremos alguns pontos importantes em relação à fruição estética presente nos dois poemas que seguem. Na discussão de “Sonho de Olga”, como mostra a figura a seguir, começamos o diálogo questionando as crianças quem possivelmente era a “Olga” do título do poema.

**Figura 14** – Discussão do poema “Sonho de Olga”



Fonte: Registro da autora (2018).

A devolutiva das crianças acerca do primeiro questionamento foi dizer que Olga era uma menina (atribuímos a isso o fato de que na ilustração do texto verbal há a representação de uma menina, e não de uma pessoa mais velha, por exemplo). Os alunos também disseram que ela era também uma sonhadora e, à medida que fomos lendo e mostrando a ilustração do poema, eles foram confirmando ou refutando essas hipóteses. Realçamos as repetições e as rimas do poema e indicamos que elas podem ter sido pensadas para que o texto tivesse uma cadência específica, como mostrar o movimento da espuma desenhando o sonho de Olga na água, como sugere o poema.

Já na produção “Canção”, representada na figura a seguir, iniciamos o debate centralizando a ilustração. Fizemos esse procedimento logo depois de uma leitura silenciosa e individual e de uma compartilhada em voz alta, já que os alunos foram logo dizendo que o poema mais parecia um trava-língua. Diante disso, fizemos releituras mais vezes do que nos poemas anteriores – que também fizemos muitas – e acreditamos que aos poucos eles conseguiram perceber que a repetição do tipo aliteração não estava ali casualmente.

**Figura 15** – Discussão do poema “Canção”



Fonte: Registro da autora (2018).

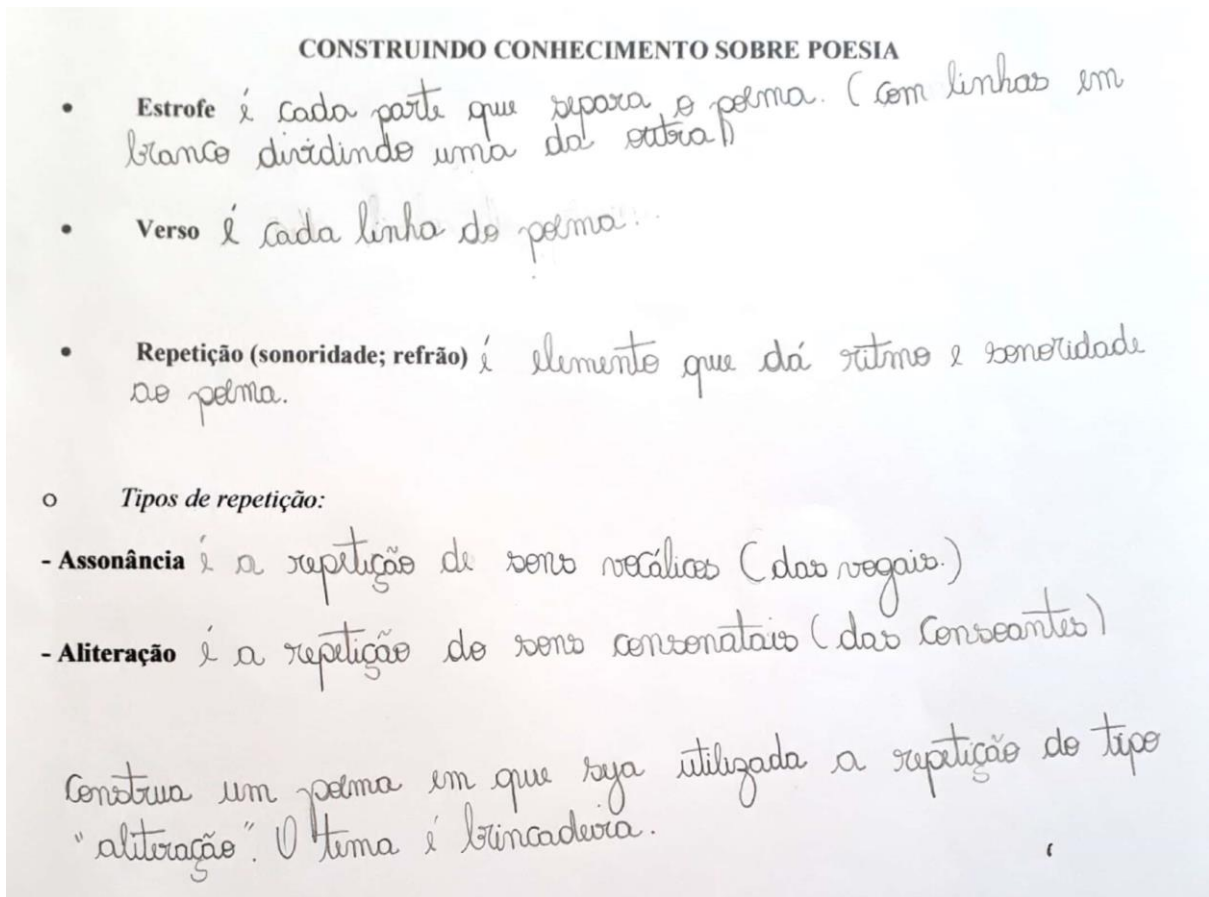
Ao notarem que na ilustração do poema havia mar, areia da praia e um barco em formato de berço (disseram os alunos), os alunos foram percebendo que o poema se chamava “Canção” não casualmente, mas por sua composição também indicar que era uma canção de ninar. Mediamos a discussão por uma direção em que o elemento que sugeriu aos alunos se tratar de um trava-língua, o fonema /b/, mais auxiliasse a compreensão do que o contrário. Para isso, as constantes retomadas à leitura e as consequentes explicações sobre ela foram essenciais para que um compasso proporcionado pelas rimas poéticas fosse notado pelas crianças.

Para finalizar esta etapa de abordagem dos conhecimentos formais e estruturais que fazem parte da maioria dos poemas tradicionais e que apresentamos aos alunos, elaboramos um esquema sintético, mostrado mais à frente, para que os alunos fossem preenchendo. Esse esquema foi dado para cada sujeito da pesquisa e foi elaborado juntamente à pesquisadora, que ao longo da abordagem de cada um dos elementos poéticos trabalhados escrevia no quadro uma breve definição de cada um, em consonância com o que eles são em sua raiz conceitual e com uma linguagem ao modo das crianças, fazendo suas devidas adaptações.

Acreditamos que sintetizar alguns elementos sobre os poemas é uma estratégia importante para que o leitor tenha sempre disponível quando quiser/necessitar recorrer a eles. Afirmamos isso não para nos determos a conceitos, mas para que servisse de suporte ao material que cada aluno foi coletando ao decorrer de nossas aulas, com o intuito tanto de sistematizar o conhecimento quando ter um suporte para possíveis retomadas. Além do mais, por mais que esses conhecimentos se tratem de algo objeto/pré-estabelecido pelas teorias poéticas, os alunos puderam ter a oportunidade de se sentirem partícipes no processo de construção desses saberes.

Selecionamos a figura a seguir, com a síntese da aluna H, para mostrar em que consistiu essa elaboração.

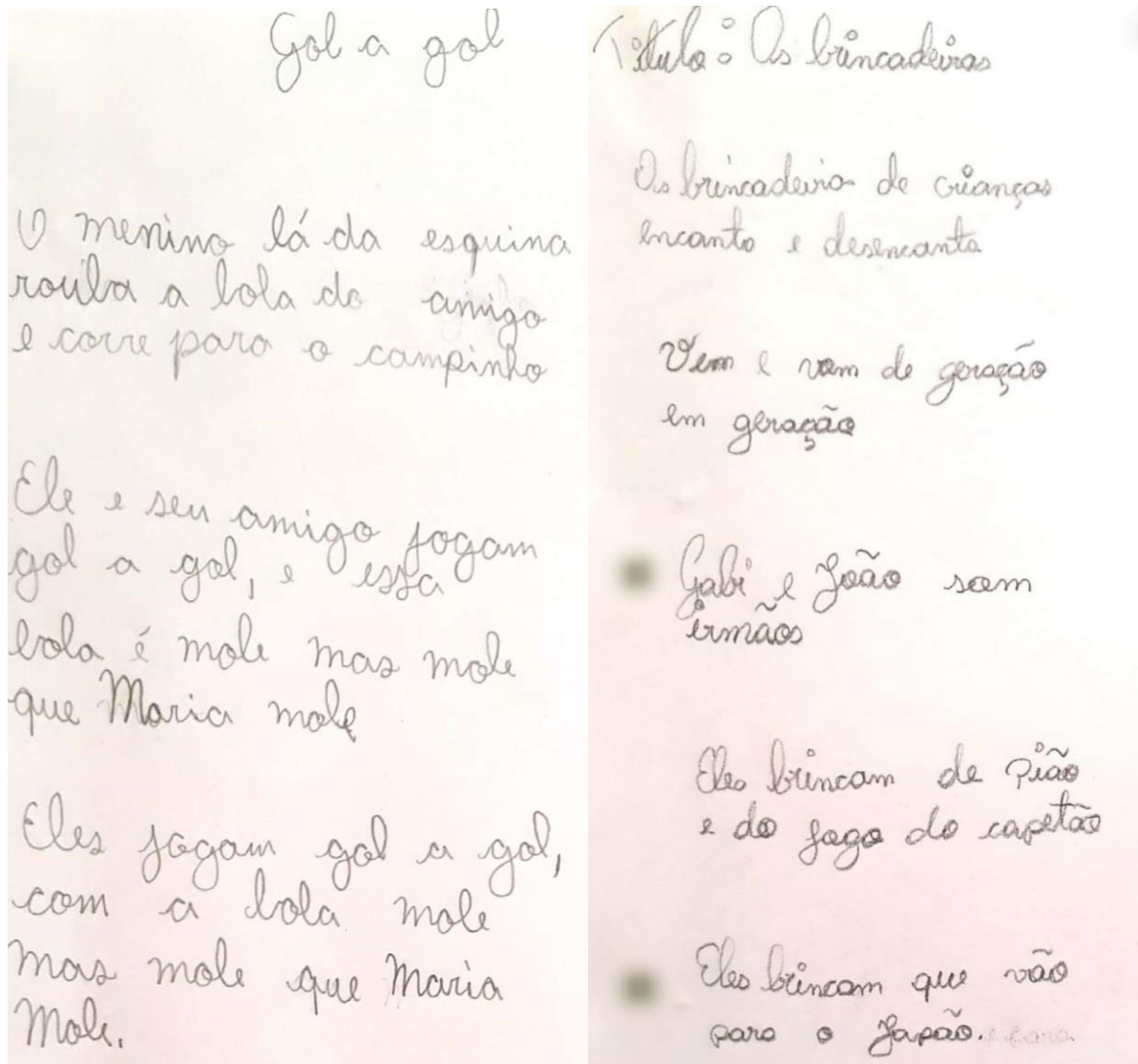
**Figura 16** – Síntese de alguns elementos formais do poema tradicional da aluna H



Fonte: Registro da autora (2018).

De acordo com o que está registrado pela **aluna H** ao final da figura anterior, sugerimos que as crianças fizessem um poema e elas aceitaram. Propusemos, então, que elas produzissem um poema em que houvesse o recurso da repetição do tipo “aliteração” e que a temática fosse “brincadeira”. Selecionamos dois exemplos, conforme mostra a figura a seguir, para ilustrarmos algumas ponderações acerca dessa atividade.

**Figuras 17 e 18** – Produções dos poemas do aluno Q e da aluna N, respectivamente



Fonte: Registro da autora (2018).

Essas duas produções foram escolhidas pelo fato de tanto o aluno Q quanto a aluna N terem, assim como outros sujeitos da pesquisa, cumprido a proposta solicitada. No poema intitulado “Gol a gol”, seu autor usa com criatividade o fonema /m/, tanto para indicar que a bola é mole quanto a própria referência ao doce chamado “Maria mole”. Já no poema “As brincadeiras”, mesmo não havendo tanta recorrência da repetição do tipo “aliteração”, sua autora também foi criativa em utilizar outras repetições, como a dos sons vocálicos (assonâncias) para suscitar rima, cadência e musicalidade à sua produção poética.

A figura a seguir também mostra a produção de outra aluna, que selecionamos por um critério diferente das duas outras, mas que também nos chamou atenção.

**Figura 19** – Produções dos poemas do poema da aluna O



Fonte: Registro da autora (2018).

Escolhemos este exemplo não necessariamente pelas aliterações, mas que pelo conjunto do poema, pela cuidado/capricho da ilustração e, principalmente, pela indicação embaixo de

autoria da escrita e da ilustração. Para nós, isso demonstra que as crianças se apropriam do conhecimento de maneira natural (esse é apenas um dos exemplos, mas outros alunos também realizaram esse procedimento sem que tenhamos solicitado). Já que não fizemos a exigência desses elementos quando elaboramos a proposta, o fato nos surpreendeu positivamente, pois ressaltamos que o processo de ensino e aprendizagem não deve seguir com tanto rigor a um padrão, e que para além das especificidades dos elementos formais de um poema há conhecimentos outros tão importantes quanto eles. É importante também enfatizar que a composição do poema criado pela **aluna O** remete à mesma do poema “A bailarina”, de Cecília Meireles, indicando-nos a influência que a autora teve na memória e no processo criativo da criança.

Trabalhada, então, a etapa introdutória da construção de conhecimento sobre poesia, propomos levar para os alunos um jogo que compilasse o que foi visto até aquele momento. Conforme mostraremos na seção seguinte, o objetivo principal dessa prática foi que os alunos pudessem sistematizar e fixar de forma diferenciada o conhecimento sobre forma e sobre estrutura do texto poético em seu uso, por meio de retomada de conceitos, da leitura e da construção de versos, à medida que o jogo avançava.

### 2.3. Brincando com os elementos da poesia

A fim de mostrarmos que um caminho foi sendo melhor traçado ao longo das aulas, propusemos na quarta aula da etapa interventiva, ocorrida no dia 09/09/2018, gerar uma síntese da recepção dos alunos com suas apreensões dos elementos que compõem a maioria dos poemas tradicionais. Objetivamos, portanto, a partir de um jogo de tabuleiro (construído por nós) fixar os conteúdos sobre forma e sobre estrutura do texto poético – por meio de retomada de conceitos, da leitura, da declamação e da memória/possibilidades de versos cecilianos. Para além disso, as significações poéticas fizeram parte de todo o processo, já que, por meio da retomada dos conteúdos mediados pela pesquisadora, os alunos acionaram mecanismos de aprendizagem do processo leitor, envolvendo, principalmente, uma ação reflexiva do ato de pensar sobre o texto artístico. Na figura a seguir, estão as regras do jogo que levamos aos alunos.

**Figura 20** – Regras do jogo

- REGRAS DO JOGO**
- 1.** Cada grupo receberá um pino com sua respectiva cor;
  - 2.** A cada rodada, um participante do grupo lançará o dado para o ar e o número que ficar para cima corresponderá ao número de casas que o pino da cor de seu grupo poderá avançar no tabuleiro;
  - 3.** Ao parar em uma casa válida (que contenha apenas números), o participante que lançou o dado retirará uma carta, lerá a pergunta contida nela e juntamente ao seu grupo terá de respondê-la;
  - 4.** Caso a resposta esteja certa, o pino do grupo poderá ser avançado em uma casa; se estiver errada, terá de recuar uma casa;
  - 5.** O pino que alcançar em primeiro lugar a última casa, vencerá o jogo.

Fonte: Registro da autora (2018).

Conforme explicitado nas regras que foram lidas em voz alta aos alunos, a turma foi dividida em grupos. Distribuímos cartões de quatro cores diferentes e aleatoriamente à medida que os alunos entravam na sala. Cada cor representava um grupo e, como mostra a figura a seguir, ficamos em círculo em volta do tabuleiro e um membro de cada grupo revezava a ação de jogar o dado e seguir os comandos da brincadeira com a ajuda dos colegas de sua equipe.

**Figuras 21 e 22**– Explicação das regras do jogo

Fonte: Registro da autora (2018).

É válido notarmos que neste momento da intervenção as crianças já tinham contato com os procedimentos das estratégias de leitura, pois termos lido e discutido alguns poemas de Cecília Meireles nas aulas anteriores auxiliou nesse processo. Nas ações mediadoras das leituras, sempre reforçávamos aos alunos a importância sobre pensar sobre o pensamento, ou seja, sobre o procedimento metacognitivo apregoado pelas estratégias de leitura que embasam nossas propostas metodológicas de ensino. Isso ocorria de modo natural, principalmente com o advento de muitos questionamentos a eles acerca de cada novo poema ou a cada nova interpretação, sem contar que também já dizíamos aos alunos que mais adiante iríamos trabalhar algumas estratégias mais detidamente.

Nesse sentido, elaboramos algumas perguntas das mais variadas natureza para retomar o que foi trabalhado nas aulas anteriores. Temos consciência de que algumas dessas perguntas são de caráter mais conceitual, formalista e estrutural, mas as colocamos justamente para não negar que isso existe na seara dos estudos poéticos, mesmo que reconheçamos e que assumamos uma postura em que a formação do leitor deva caminhar mais em direção aos sentidos do texto. A preocupação maior aqui não é necessariamente a natureza da questão, uma vez que muito depende o modo ao qual ela é inserida, pois se dentro de um contexto e com uma finalidade para além do seu conceito terminando em si mesmo, é válido, e isso também deixávamos claro aos alunos.

**Figura 23** – Perguntas para o jogo

<b>PERGUNTAS PARA O JOGO</b>	
1.	Qual a definição de "estrofe"?
2.	Qual a definição de "verso"?
3.	Qual a definição de "aliteração"?
4.	Qual a definição de "assonância"?
5.	Para que serve a repetição?
6.	Dê um exemplo de aliteração.
7.	Dê um exemplo de assonância.
8.	Construa uma estrofe com três versos que fale sobre o céu.
9.	Construa uma estrofe com quatro versos que fale sobre alegria.
10.	Construa um verso em que haja alteração.
11.	Construa um verso em que haja assonância.
12.	Complete os versos: "Bola amarela, / a da Arabela. // A do Raul, / _____."
13.	Complete os versos: "Esta menina / tão pequenina // quer ser _____."
14.	Complete os versos: "Põe no cabelo uma estrela e um véu / e diz que caiu do _____."
15.	Complete os versos: "O braço é o barco. / O barco é o berço // Abarco e abraço / o berço e o _____."
16.	Complete os versos: "O gato que dormia / no cano da cozinha / escutando a _____."
17.	Complete os versos: "Depois veio o cachorro / da casa da vizinha, / pato, cabra e _____."
18.	Complete os versos: "Ou se tem chuva e não se tem sol, / ou se tem sol e não se tem _____."
19.	Que elemento faz com que a sonoridade de um poema aconteça?
20.	Construa um poema com duas estrofes, com três versos rimando em cada uma delas e que fale sobre sonhar.
21.	Ande duas casas e declame com seu grupo o poema "Jogo de bola" (p. 11 do livro <i>Ou isto ou aquilo</i> )
22.	Ande duas casas e declame com seu grupo o poema "A bailarina" (p. 17 do livro <i>Ou isto ou aquilo</i> )
23.	Ande duas casas e declame com seu grupo o poema "Sonho de Olga" (p. 43 do livro <i>Ou isto ou aquilo</i> )
24.	Ande duas casas e declame com seu grupo o poema "Canção" (p. 59 do livro <i>Ou isto ou aquilo</i> )
25.	Ande duas casas e declame com seu grupo o poema "A língua do nhem" (p. 27 do livro <i>Ou isto ou aquilo</i> )

Fonte: Registro da autora (2018).

Como visto na figura anterior, as perguntas que elaboramos para o jogo estão compiladas em uma lista somente a título de registro neste trabalho, mas esclarecemos que para o jogo elas foram separadas e coladas em cartas de baralho para os alunos irem retirando-as do montante delas à medida que o jogo avançava, conforme mostra a figura a seguir. Também nos registros que seguem é possível notar a seleção que fizemos para ilustrar os momentos da proposta desse encontro, em que os alunos interagiam em grupo e liam, declamavam, discutiam e realizavam produções poéticas.

**Figuras 24, 25, 26 e 27 – Alunos interagindo no jogo poético**





Fonte: Registro da autora (2018).

Semelhante às aulas anteriores, o que mais ficou marcado para nós foi a efetiva participação das crianças, que mesmo sabendo desde o início que tudo o que fizéssemos juntos não era obrigatório, não valia nota e não haveria punição caso algo não fosse realizado – fatores que nos auxiliaram bastante para contarmos com sujeitos mais livres em suas escolhas, suas falas e seus comportamentos. Era muito comum reforçarmos o fato de que eles poderiam sempre questionar, discordar, apresentar, enfim, seus pontos de vista. No jogo, por exemplo, não houve muita novidade em relação aos conteúdos, especialmente o conteúdo da leitura literária e sua inerente probabilidade à subjetividade, à fruição, à sensibilização e à possibilidade de compreensão. Lembramos que quando falamos em compreensão, mesmo com uma dinâmica que envolvia brincadeira, não estamos necessariamente nos referindo a um saber

normatizado e restrito, mas essencialmente aos procedimentos leitores que o diálogo mediador foi/é capaz de proporcionar.

Para finalizar esta discussão, salientamos que os procedimentos que escolhemos para delinear nossas aulas foram simples e coerentes com uma rotina diária de uma sala de aula, mesmo sabendo que para esta pesquisa houve uma intensidade do tempo dedicado ao planejamento à execução das ações. Em outras palavras, aludimos ao fato de que mesmo não se tratando de uma turma em que a pesquisadora não era a professora efetiva da turma pesquisada, o trabalho com a poesia em sala de aula é possível acontecer do modo como propusemos e relatamos aqui. Não se trata de algo muito utópico ou inviável, pois os recursos utilizados foram simples, as dinâmicas de ensino são conhecidas, ou pelo menos possíveis de se apropriar, e o objetivo de formar sujeitos autônomos para a leitura poética e para a vida é o que nos move.

### 3. A RECEPÇÃO LEITORA: POESIA E EXPERIÊNCIA

*A experiência de cada um nos diz que a poesia vive em estado de fronteira.*

(Alfredo Bosi)

O cenário apresentado até aqui tem mostrado quão significativa pode ser a experiência com textos poéticos em sala de aula. Para isso, ressaltamos a importância de que as metodologias de ensino estejam sistematicamente planejadas e de que elas sejam executadas de acordo com as especificidades de cada contexto de ensino e de aprendizagem. Dentre as muitas existentes e as concepções que cada uma abarca, escolhemos realizar um processo de mediação de poesia na escola a partir das estratégias metacognitivas de compreensão leitora não por acaso nem para menosprezar as demais possibilidades metodológicas.

A justificativa para o que apontamos é o fato de reconhecermos que há um diferencial cognitivo entre o aluno que tem consciência sobre o processo do pensar e aquele que não tem acesso ao aprendizado desse artifício no percurso de construção de conhecimentos. Girotto e Souza (2010, p. 55) fundamentam essa ideia quando dizem que “[...] o objetivo da aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”. Assim, defendemos o ensino de estratégias leitoras porque, sabendo como proceder com elas, é mais provável que a consciência do leitor diante dos procedimentos que o auxiliam na construção de sentidos do texto, bem como na possibilidade de sensibilização, seja ativada.

Já que estamos falando de formação de leitores, quando há um saber consciente dos mecanismos que levam à atribuição de significado no momento da leitura, os sujeitos podem estar preparados, também, para utilizar tais artifícios em outros âmbitos de sua vida. Diante do exposto, defendemos que mediar um comportamento leitor diante dos textos poéticos requer não somente a seleção de poemas esteticamente válidos, mas também o entendimento de que a experiência leitora acontece com procedimentos que antecedem, que são concomitantes e que sucedem o ato da leitura. Assim, faz parte deste capítulo centralizar as recorrências do que os alunos mais gostavam/se identificavam nos poemas apresentados, tendo como via de acesso leitor o ensino das estratégias de leitura.

À guisa de critérios metodológicos, então, sugerimos a seguir três seções para tratar detalhadamente de cada uma das estratégias que foram trabalhadas diretamente com os alunos

– visualização, inferência e conexão. É importante reforçarmos que, mesmo havendo um certo rigor para esta escrita, a sistematização das estratégias de modo segregado não implica dizer que a recorrência delas não se dava em momentos vários em que uma ou outra estratégia era o cerne de alguma das aulas de leitura, afinal, elas não têm uma ordem ou uma hierarquia para acontecer. Além do mais, como mostrado no capítulos anterior, outras estratégias também foram necessárias neste percurso. Por fim, propusemos uma última seção para melhor ilustrar a discussão sobre a recepção e a evolução do leitor poético.

### 3.1. Visualizando com poesia

Diante da necessidade de darmos continuidade à proposta interventiva centralizando a leitura da poética de Cecília Meireles, especialmente em seu livro infantil mais aclamado pela crítica, *Ou isto ou aquilo* (2012), precisamos de quatro encontros para trabalharmos com alguns poemas desse livro a partir do ensino da estratégia de leitura da *visualização*. Nas discussões sobre o ensino dessa estratégia se diz que

Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias serem abordadas tão proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 85).

Dito isso, na aula do dia 17/09/2018, em que já estávamos no quinto encontro da etapa interventiva desta pesquisa, levamos para trabalhar com os alunos os poemas “Leilão de jardim” (Anexo E, p. 181) e “O violão e o vilão” (Anexo F, p. 182), ambos de Cecília Meireles. Nosso objetivo nessa aula foi discutir, a partir das múltiplas possibilidades de atribuição de sentido aos poemas lidos, sobre o processo de tomada de consciência das imagens mentais que os sujeitos podem realizar quando leem um poema – que é o próprio ensino da estratégia da visualização.

Nesse percurso, indicamos às crianças que é possível que alguns dos sentidos e/ou sentimentos humanos sejam ativados ao se visualizar um texto, e que isso ajuda no processo de sensibilização e de compreensão diante de um texto poético. Além do mais, ressaltamos que a forma e as escolhas lexicais do poema ajudam a compreender as ideias do texto. Concomitante a isso, indicamos que as poesias de Cecília Meireles eram propícias e ricas, artisticamente

falando, para mostrar que tanto essa quanto as demais estratégias podem ser ativadas, afinal, lidamos com uma produção de validade estética reconhecida.

Na figura a seguir, é possível observar que o conjunto de registros mostra a pesquisadora apresentando uma imagem no quadro do poema “Leilão de jardim”. A ideia foi mostrar aos alunos um exemplo de como se transpõe o procedimento da visualização para o papel (o quadro, no caso). Apesar disso, sabemos há uma inevitável artificialidade nessa transposição, já que a visualização se trata de algo que está na mente de cada leitor, logo, é algo subjetivo e de uma natureza complexa de exteriorizar.

**Figuras 28 e 29** – Leitura e discussão do poema “Leilão de jardim”



Fonte: Registro da autora (2018).

Mesmo com as ponderações apontadas, tentamos indicar aos alunos que é possível externalizar com um modelo em que consistia o uso da visualização. Para tanto, começamos lendo e discutindo o poema “Leilão de jardim”, expomos no quadro uma representação das imagens mentais que a pesquisadora conseguiu realizar enquanto experiência pessoal com aquele poema. É importante registarmos que somente depois do momento em que foi explicado o desenho no quadro foi que mostramos a ilustração do livro de Cecília Meireles em que estava o poema lido, justamente para que os alunos notassem sem tanta influência de uma imagem já pronta como se procedeu o percurso que realizamos.

Explicamos às crianças que os elementos desenhados na lousa eram os que tinham ficado marcados enquanto imagens mentais na mente da pesquisadora, já que o poema em questão tratava de um jardim. Fomos dialogando a respeito dos possíveis sentidos do texto e os alunos foram reconhecendo a flor, os pássaros, as formigas etc. que estavam na imagem. Ressaltamos que dessa vez não entregamos aos alunos cópias com os dois poemas sugeridos nesse dia propositalmente, a fim de que eles se concentrassem na escuta da leitura feita pela pesquisadora. Em um momento mais adiante eles poderiam ter acesso à produção escrita, já que a finalidade foi outra.

Realizado esse modelo de ativação da estratégia “visualização”, demos seguimento à aula com o mesmo procedimento leitor que a iniciamos. Apresentamos às crianças o poema “O violão e o vilão” solicitando que elas fechassem os olhos e tentassem se concentrar nas possibilidades imagéticas que aquele poema poderia suscitar. Para isso, fizemos várias releituras, tanto porque acreditávamos importante para fixar as ideias do texto quanto porque os alunos também pediam. Depois disso, dialogamos com eles sobre o que eles tinham visto mentalmente depois do que ouviam e muitos foram apresentando seus pontos de vista. Em seguida, oferecemos às crianças uma folha em branco para que elas fizessem nela a transposição da imagem mental em uma única etapa, ou seja, pedimos que todo o poema fosse retratado em uma única cena. Selecionamos dois exemplos para explorar um pouco esse momento de produção dos alunos. Na figura a seguir está o primeiro deles.

**Figura 30** – Transposição da imagem mental criada pelo aluno E



Fonte: Registro da autora (2018).

Como é possível perceber na produção do **aluno E**, observamos a representação de elementos centrais que estão presentes no poema, como, de um lado a viola e o vilão e, de outro, a Olívia e o violão. Além do disso, a criança também representou um lado de possível bondade, que é onde está Olívia e uma flor na janela de sua casa, podendo a flor simbolizar isso. Além do mais, há um semblante triste na caracterização de Olívia, pois, como o próprio poema sugere, ela teve o seu violão roubado. Do outro lado, pode estar representada a maldade, tanto pelo cacto (metáfora pelos espinhos) quanto pela feição de malvado do vilão. Por fim, a vila mencionada na produção ceciliana em questão pode ser compreendida como as duas casas das personagens do poema.

Apontadas essas observações, arriscamos dizer que a imagem mental constituída e repassada para o papel pelo **aluno E** diz respeito a um nível de compreensão leitora proporcionado por uma sensibilidade estética, pois se assim não o fosse, a criança não teria colocado detalhes importante em seu desenho, conforme pudemos observar. Na próxima figura encontra-se outro exemplo acerca da mesma proposta, mas com uma especificidade que consideramos importante mencionar.

**Figura 31** – Transposição da imagem mental criada pelo aluno G



Fonte: Registro da autora (2018).

Semelhante ao exemplo anterior, neste também há detalhes importantes que nos permitem dizer que houve uma compreensão leitora proporcionada por uma percepção sensível à poesia cecilianista. O **aluno G** igualmente desenhcou o vilão e a Olívia e, mesmo não tendo desenhado uma viola (pressupomos isso ao vermos que só há um instrumento no desenho, e esse instrumento está com a Olívia, que era a dona do violão, como indica o poema), agregou outros elementos à sua produção.

Vemos, então, um conjunto de casas, que podem indicar que é a vila de que o poema trata, e um monumento que lembra um cemitério ou uma igreja, por conta da cruz. Damos destaque a esse elemento porque outros alunos também desenharam e disseram que visualizaram um cemitério, a fim de indicarem que a Olívia teve a vida levada, conforme aponta a última estrofe do poema. Reconhecemos que os versos “Vida de Olívia – levada / por um vilão violento.” podem tanto indicar que é uma metáfora para a tristeza de Olívia ao perder o seu violão quanto pode fazer referência à sua própria morte, conforme apontaram os alunos ao desenharem um cemitério para dizerem onde a Olívia estaria depois de sua morte. Assim, não

podemos descartar as possibilidades de recepção leitora metafórica e literal para o termo “levada”.

Além desses elementos, o que nos chamou atenção nesse exemplo foi a imagem da fogueira perto da Olívia e seu violão. No poema não há menção à fogueira, mas é possível que o conhecimento de mundo da criança a fez associar o violão a ela, já que é comum cantarem e tocarem ao redor de uma fogueira, e poderia ser justamente o que a Olívia estava fazendo. Assim, o cenário representado também faz sentido se aludirmos ao fato de que do lado oposto às casas se tratar de uma igreja, e não de um cemitério, e compondo então uma vila mais cheia de detalhes do que a do exemplo anterior.

Para finalizar as atividades desse encontro, depois que os alunos entregaram seus desenhos representativos das imagens mentais geradas e comentaram um pouco sobre eles, distribuímos para cada um uma cópia para terem acesso ao poema e fazerem suas próprias leituras, e não mais somente ouvindo a partir da voz da mediadora. Conforme mostra a figura a seguir, junto ao poema as crianças também receberam algumas perguntas para que ao responderem pudessem registrar a apreensão de seus conhecimentos acerca do procedimento leitor que faz uso da estratégia da visualização como recurso para auxiliar no processo de sensibilização e compreensão poética.

**Figura 32** – Cópia de “O violão e o vilão” e questionamentos respondidos pelo aluno F

**POEMA DE OU ISTO OU AQUILO, DE CECÍLIA MEIRELES**

**O violão e o vilão**

Havia a viola da vila.  
A viola e o violão.

Do vilão era a viola.  
E da Olívia o violão.

O violão da Olívia dava  
vida à duvidava  
da vida, da viola e dela.

Não vive Olívia na vila.  
Na vila nem na viola.  
O vilão levou-lhe a vida,  
levando o violão dela.

No vale, a vila de Olívia  
vela a vida  
no seu violão vivida  
e por um vilão levada.

Vida de Olívia -- levada  
por um vilão violento.  
Violeta violada  
pela viola do vento.

o Questionamentos:

- Depois de ler este poema, que imagem veio à sua mente?  
O vilão pegando a violão da Olívia, e uma vila
- Por que você acha que vê essa imagem?  
Porque o poema explicou certo e escreveu.
- Como o eu-lírico ajuda você a imaginar essas ideias do texto?  
Ele falou muitas palavras repetidas como violão e viola.
- Você usou os seus sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar)? Como?  
Sim. A visão foi para ver a explicação e a audição foi para ouvir a professora lendo o poema.
- Grife cinco palavras que ajudaram você a construir uma imagem mental para este poema.

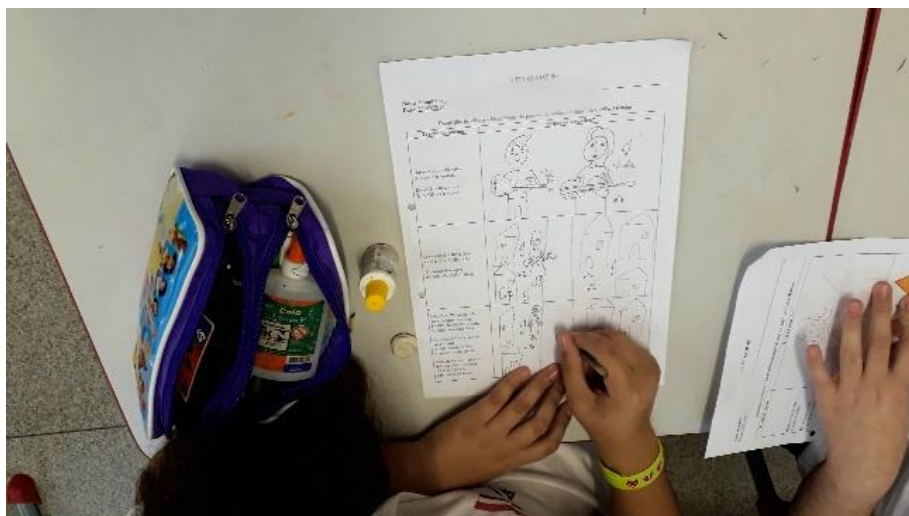
Fonte: Registro da autora (2018).

É importante pontuarmos que só fornecemos aos alunos o contato com o texto verbal em mãos nesse momento porque essa foi apenas uma das etapas do processo de construção da representação das imagens mentais produzidas por eles. Mais adiante comentaremos sobre a outra etapa, mas antes disso é importante discutirmos sobre os questionamentos propostos junto ao poema.

No exemplo da figura anterior, é possível perceber como o **aluno F** sistematizou em palavras os procedimentos realizados ao ativar a estratégia da visualização. As perguntas foram direcionadas para que nós, mas principalmente as crianças tivessem consciência e refletissem sobre o seu processo de pensar, de modo que quando estivessem respondendo isso ficasse evidente para elas. Perguntar qual imagem veio à mente das crianças e pedir para elas justificarem essa resposta isso parece simples à primeira vista, mas é a partir de um procedimento como esse que o processo do pensar delas passa a se materializar. Além do mais, questionar sobre as possibilidades das ações do eu-lírico e sobre as sensações e os sentimentos que podem ser provocados no leitor ajudam os sujeitos a pensar sobre esses processos e tentar fazer uso deles no ato de ler, havendo, então, maiores chances para sensibilização e compreensão leitora.

Dando continuidade ao trabalho com a estratégia da visualização, no sexto encontro da etapa interventiva, ocorrido no dia 24/09/2018, permanecemos com a leitura e discussão do poema “O violão e o vilão”. O objetivo disso foi repensar a tomada de consciência das imagens mentais que os alunos constroem na leitura de um poema – dessa vez, partes do texto separadas, a fim de que imagens isoladas fossem construídas representando cada uma dessas partes. Para isso, mais uma vez reproduzimos o poema em questão e entregamos uma cópia a cada aluno. O diferencial da cópia entregue nesse momento foi que dividimos o poema em três grandes partes e ao lado delas continha um espaço para as crianças mais uma vez tentarem reproduzir as imagens mentais que lhes ocorria. Assim, os alunos foram elaborando de outra maneira as transposições de suas visualizações geradas na mente e colocadas no papel, conforme mostram os registros a seguir.

Figuras 33, 34, 35 e 36 – Alunos produzindo a segunda etapa da transposição da imagem mental do poema “O violão e o vilão”


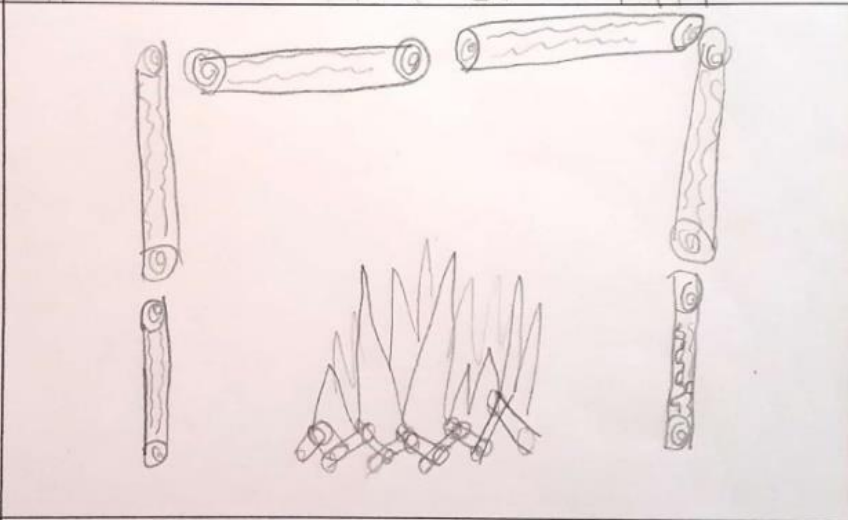
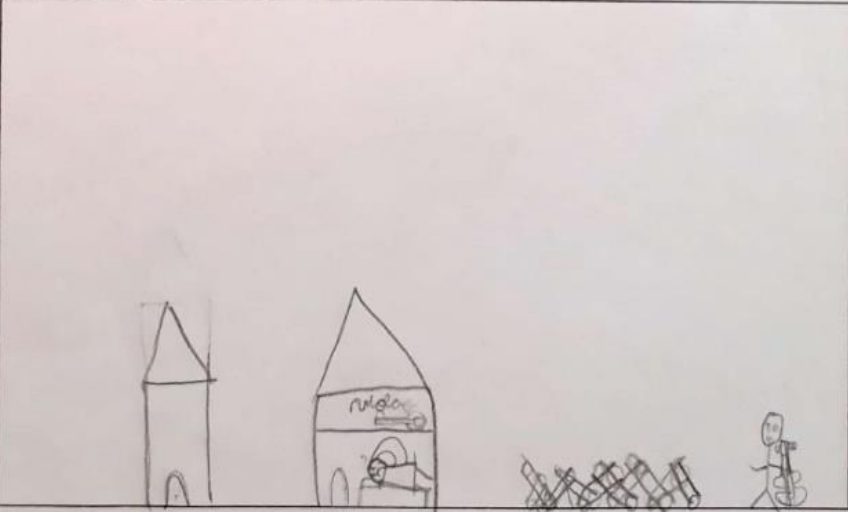




Fonte: Registro da autora (2018).

A título de defesa dessa dinâmica ser muito semelhante à da aula anterior, cabe-nos informar que as retomadas proporcionadas pelos registros das visualizações em etapas, de acordo com as divisões pré-estabelecidas do poema, permitiram sugerir um avanço das produções em relação ao desenho anterior. No exemplo a seguir, selecionamos a produção de um dos mesmos alunos da aula anterior para melhor explorar o que estamos falando.

**Figura 37** – Transposição da outra imagem mental criada pelo aluno G



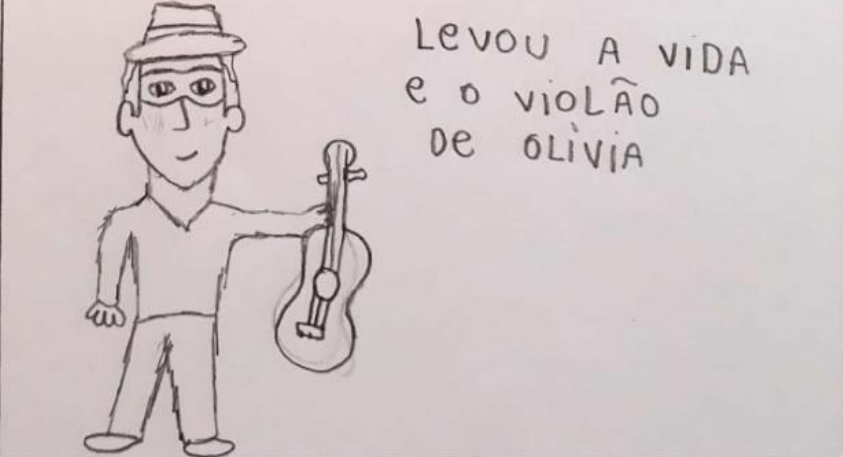
Estratégias de leitura – <i>Visualização</i> do poema “O violão e o vilão”, de Cecília Meireles	
Trecho do poema	O que eu visualizo?
<p>Havia a viola da vila. A viola e o violão.</p> <p>Do vilão era a viola. E da Olívia o violão.</p>	
<p>O violão da Olívia dava vida à vila, à vila dela.</p> <p>O violão duvidava da vida, da viola e dela.</p>	
<p>Não vive Olívia na vila, na vila nem na viola. O vilão levou-lhe a vida, levando o violão dela.</p> <p>No vale, a vila de Olívia vela a vida no seu violão vivida e por um vilão levada.</p> <p>Vida de Olívia – levada por um vilão violento. Violeta violada pela viola do vento.</p>	

Fonte: Registro da autora (2018).

Como é possível perceber, o **aluno G** realizou o procedimento de transposição de suas imagens mentais com elementos semelhantes ao seu desenho anterior, onde primeiro está o violão (desta vez com a viola, possivelmente) e a vila. Em seguida, a fogueira, anteriormente já comentada, e depois a representação de um cemitério, confirmando uma das hipóteses levantadas sobre a simbologia para a vida de Olívia ter sido levada.

Para ampliar nossa discussão, a seguir estão dois exemplos que selecionamos não pelo mesmo do anterior. Apesar disso, é uma produção igualmente representativa e comprova uma recepção leitora também muito sensível e criativa às possibilidades de sentidos do poema “O violão e o vilão”.

**Figura 38** – Transposição da imagem mental criada pela aluna P

Estratégias de leitura – Visualização do poema “O violão e o vilão”, de Cecília Meireles	
Trecho do poema	O que eu visualizo?
<p>Havia a viola da vila. A viola e o violão.</p> <p>Do vilão era a viola. E da Olívia o violão.</p>	 <p>VIOLA DA VILA</p>
<p>O violão da Olívia dava vida à vila, à vila dela.</p> <p>O violão duvidava da vida, da viola e dela.</p>	 <p>VIDA VIDA</p>
<p>Não vive Olívia na vila, na vila nem na viola. O vilão levou-lhe a vida, levando o violão dela.</p> <p>No vale, a vila de Olívia vela a vida no seu violão vivida e por um vilão levada.</p> <p>Vida de Olívia – levada por um vilão violento. Violeta violada pela viola do vento.</p>	 <p>LEVOU A VIDA e o VIOLÃO DE OLÍVIA</p>

Fonte: Registro da autora (2018).

Percebemos que os registros da **aluna P** mostram de uma maneira geral basicamente os elementos centrais do poema – vila, viola, violão e vilão –, mas um detalhe importante é o fato da Olívia não estar desenhada. Entretanto, notamos que no segundo quadro desses desenhos em etapas, a falta desse elemento não compromete o sentido do texto, pois o violão e o vento estão representando a vida da vila e, conseqüentemente, a da própria Olívia.

Outro motivo que nos fez escolher esse exemplo foi a riqueza de detalhes que a **aluna P** utilizou para representar a vila, desenhando não somente moradias, como a maioria fez, mas acrescentando nuvens, pássaros, vento, flores, a viola do vilão (sinalizando, possivelmente, uma ideia, visto os traços que a cercam, como a uma lâmpada) e o violão de Olívia para indicar a vida dada à vila, como sugere o nome “vida” duas vezes, bem como os traços provavelmente representando o vento o levando pelo caminho. Além do mais, há um contraste grande e importante dessa representatividade da vida quando avançamos para o terceiro quadrinho da atividade, em que o plano de fundo está vazio, suscitando que a vida de Olívia – que pode ser a própria vila – foi levada, logo, está vazia, restando apenas o vilão e o violão.

Para finalizarmos as discussões desse encontro, ressaltamos que as produções desta atividade (em etapas) mostraram para nós e para os alunos que a ativação da estratégia da visualização pode acontecer em uma única cena ou em mais, e quando é deste último modo a riqueza de detalhes é muito maior. Como já dito, o que comentamos aqui são só alguns exemplos do volume grande de dados gerados, mas que representam bem a recepção da poesia de Cecília Meireles pelos alunos, de modo que eles puderam ter consciência de alguns procedimentos leitores que potencializam a sensibilização e a compreensão leitora.

Diante das propostas para trabalhar a lírica cecilianiana em sala de aula com a mediação dos procedimentos leitores proporcionados pelas estratégias mencionadas neste estudo, algumas ideias previamente não foram pensadas, mas aos poucos foram agregando nossa prática. Foi o caso do trabalho com a poesia visual para ainda trabalhar com a estratégia da visualização. À medida que as aulas anteriores foram acontecendo, veio-nos à mente a possibilidade apresentar aos alunos outro tipo de poesia, outras formas poéticas além dos versos e seus componentes mais tradicionais, como os que discutimos ainda nas primeiras aulas.

Mesmo perguntando aos alunos no diagnóstico se eles conheciam poesia concreta, que é um dos tipos de poesia visual, ainda não tínhamos definido em que momento de fato a encaixaríamos em nossas aulas. Notamos, então, que se estávamos trabalhando tanto as imagens – tanto as mentais quanto as ilustrações do *Ou isto ou aquilo* (2012) ou as produções das

crianças –, esse seria um bom momento, já que nesse tipo de poesia o elemento visual é imprescindível. Nessa direção, no dia 01/10/2018 estávamos no sétimo encontro das nossas intervenções e fizemos com os alunos uma discussão sobre poesia concreta, que é um dos modos em que a poesia visual se apresenta, conforme já esclarecemos.

Levamos para a sala de aula alguns poemas de Sérgio Capparelli, de Fabiane Taylor, de José Lino Grunewald, de Roland Azeredo, de Augusto de Campos e de E. M. de Melo e Castro. O propósito disso foi oferecer aos alunos o contato, a leitura e a discussão de outras formas em que o gênero poema se apresenta, não somente na sua estrutura tradicional de estrofes e versos, como já mencionado. Além disso, propusemos apresentar o conceito e o cerne da poesia visual, centralizando um de seus tipos, a poesia concreta: sua natureza verbo-voco-visual e, com isso, dar continuidade às discussões sobre a estratégia da visualização.

Com essa proposta, possibilitamos um potencial de percepção que a imagem é capaz de trazer às composições poéticas e, assim, adentramos à seara de tentar educar o olhar dos alunos para além das palavras, mesmo já fazendo isso ao darmos atenção devida às ilustrações de todos os poemas de Cecília Meireles que levávamos a eles. Os registros a seguir mostram um pouco desse encontro.

**Figuras 39 e 40** – Discussão sobre poesia visual





Fonte: Registro da autora (2018).

Como é possível notar nas imagens anteriores, mostramos nesse encontro alguns poemas visuais pelo suporte livro e alguns pelo *datashow*. A intenção disso foi proporcionar aos alunos uma experiência leitora onde a tríade que caracteriza a poesia visual e, mais especificamente, a poesia concreta – palavra escrita, som e imagem – estivesse efetivamente presente, tanto pela voz da mediadora quanto pela animação própria proporcionada pelo vídeo.

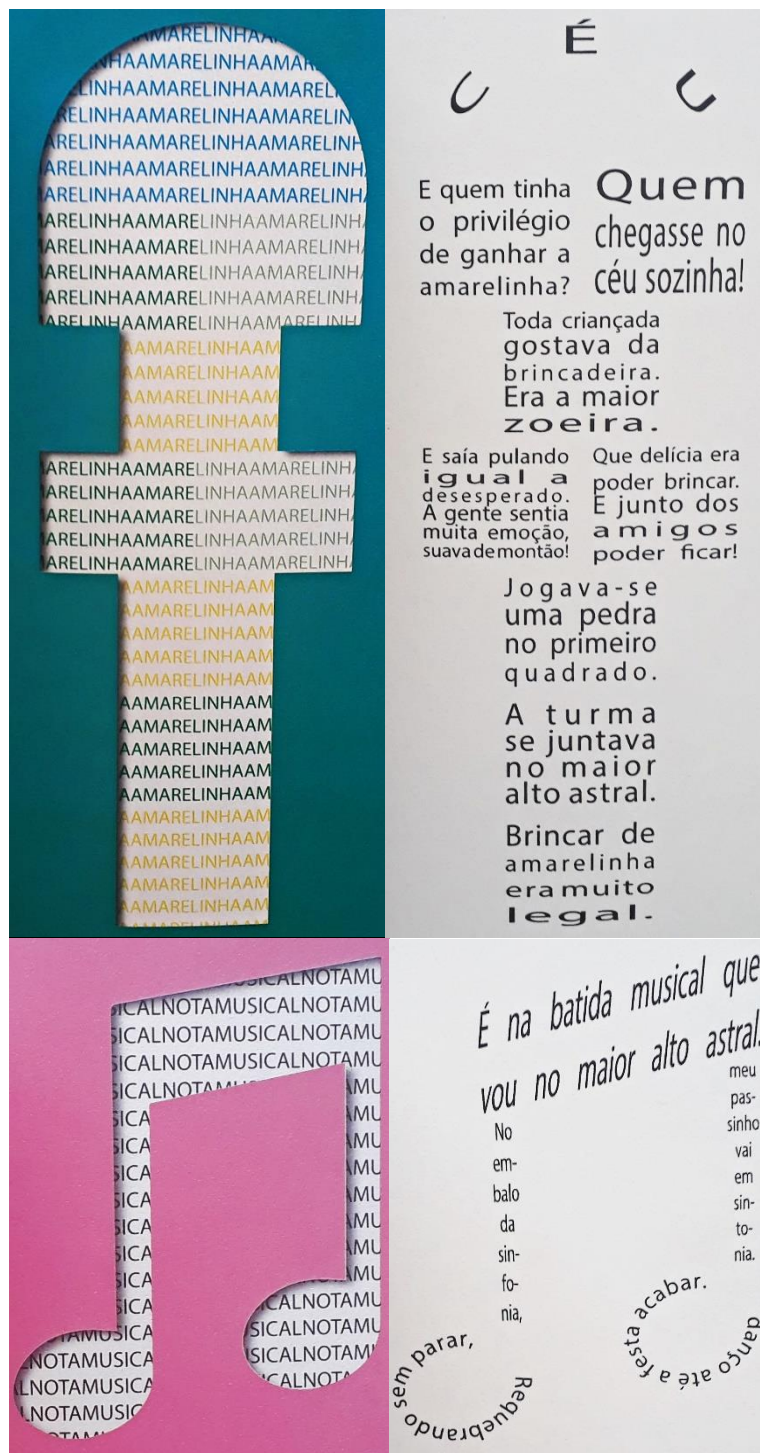
A dinâmica da aula começou com o levantamento prévio dos alunos acerca do que poderia ser poesia visual, especialmente a poesia concreta, já que no diagnóstico os alunos responderam que a desconheciam. Para isso, incitamos que eles levantassem hipóteses acerca dos primeiros poemas que projetamos no quadro: “Cinco”, de José Lino Grunewald; “Velocidade”, de José Lino Grunewald; “Cidade”, de Augusto de Campos; e “Pêndulo”, de E. M. de Melo e Castro. Na figura a seguir, reproduzimos os *prints* de seus títulos, para que o leitor deste trabalho veja um pouco como eles se apresentam, já que aqui não há a possibilidade de reprodução do vídeo que eles se encontram.











Fonte: Registro da autora (2018).

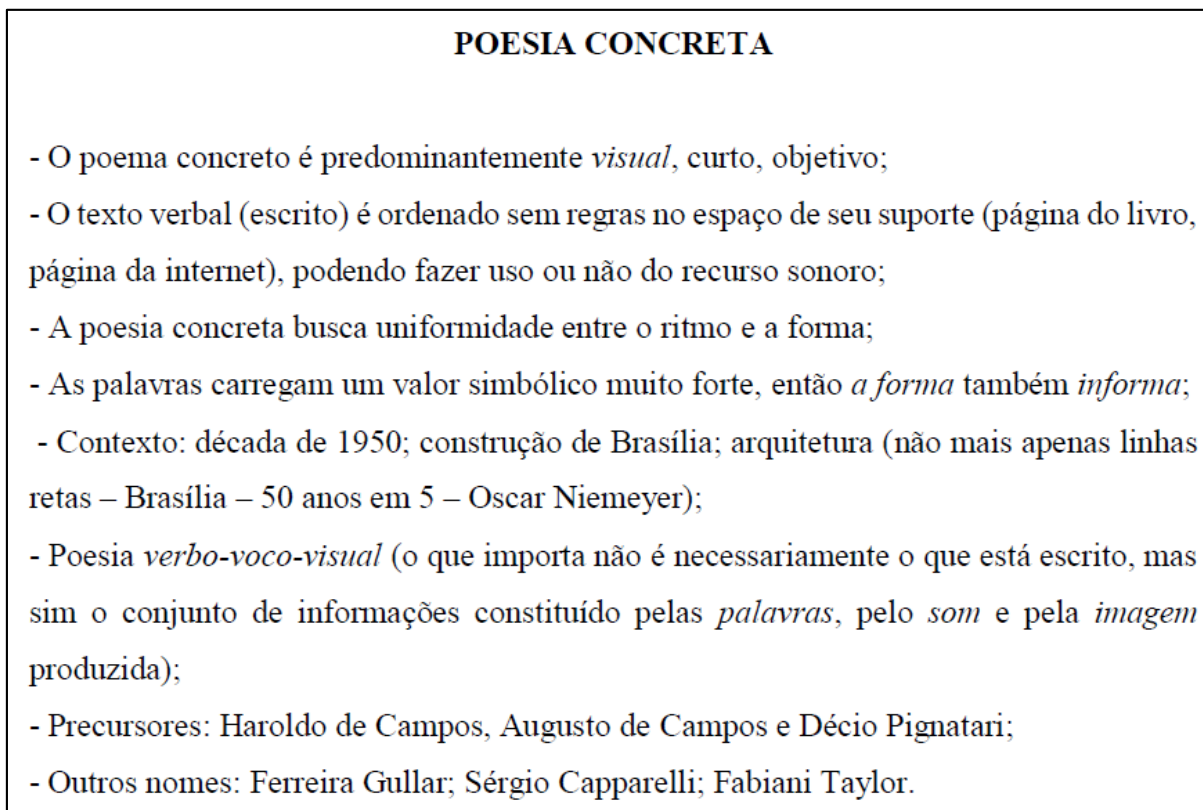
De modo particular, cabe-nos dizer que essa aula chamou atenção especial dos alunos, pois eles se mostravam muito empolgados com o novo tipo de poema que lhe era apresentado. Foi muito bom ver as expressões de surpresa dos alunos ao constantemente vê-los se sentirem descobridores de sentidos ao passo que discutíamos cada poema, ao perceberem que mesmo

com poucas palavras escritas, as produções poderiam dizer muito. Os poemas eram curtos e exigiam ativação dos procedimentos leitores igualmente aos apresentados anteriormente, mas percebemos que isso já acontecia de maneira mais natural, já que em todas as aulas insistíamos em mediar a leitura com muito mais perguntas direcionadas aos sentidos estéticos com abertura à opinião dos alunos do que o contrário e mais incomum nas práticas tradicionais com leitura literária na escola.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que levamos poemas visuais para comporem as aulas sobre a estratégia da visualização pelo fato de que esse é um gênero poético arraigado de possibilidades para trabalhar as imagens. Como já referido, o texto visual nesse tipo de composição é inerente a ele, e levar isso aos alunos foi uma forma de tanto acrescentar exemplos ao que explicávamos como de agregar repertório poético ao conhecimento dos alunos, possibilitando-os novas experiências com as diferentes maneiras dos poemas se apresentarem.

Cabe, ainda, dizer que às crianças foi distribuído um exemplar de alguns conceitos e outras informações importantes sobre poesia visual, especificamente sobre poesia concreta, conforme mostra a figura a seguir. A proposta, assim como em outros momentos, foi de que os alunos tivessem essas informações sistematizadas e agregadas aos seus materiais de nossas aulas, recorrendo ao que estava em suas pastinhas sempre que precisassem/quisessem.

**Figura 51** – Exemplar que cada aluno recebeu com informações sobre um dos tipos de poesia visual: a poesia concreta



Fonte: Registro da autora (2018).

O exemplar mostrado anteriormente foi entregue aos alunos apenas ao final da aula, pois, por mais que já estivesse pronto, nosso objetivo não era que eles se prendessem necessariamente às informações nele dispostas, pois o consideramos necessário apenas à guisa de contextualização do assunto de que estávamos tratando. Como explanamos, os conceitos, a contextualização e demais informações sobre poesia visual foram sendo apresentadas aos alunos à medida que os poemas também eram discutidos e, como decidimos priorizar o tempo para a leitura, dessa vez não pontuamos tudo no papel junto a eles.

Para dar continuidade às discussões sobre poesia visual e sobre visualização, na oitava aula das intervenções, ocorrida no dia 08/10/2018, lemos mais poemas dos mesmos livros de Sérgio Capparelli e de Fabiane Taylor. O objetivo disso foi relembrar com aos alunos, por meio de uma retoma da aula anterior, os conceitos e os elementos da poesia visual, para, posteriormente, solicitar que eles construíssem seus próprios poemas visuais. As imagens a seguir mostram alguns momentos dessas práticas.

**Figuras 52, 53, 54 e 55 – Discussão e produção de poesia visual**

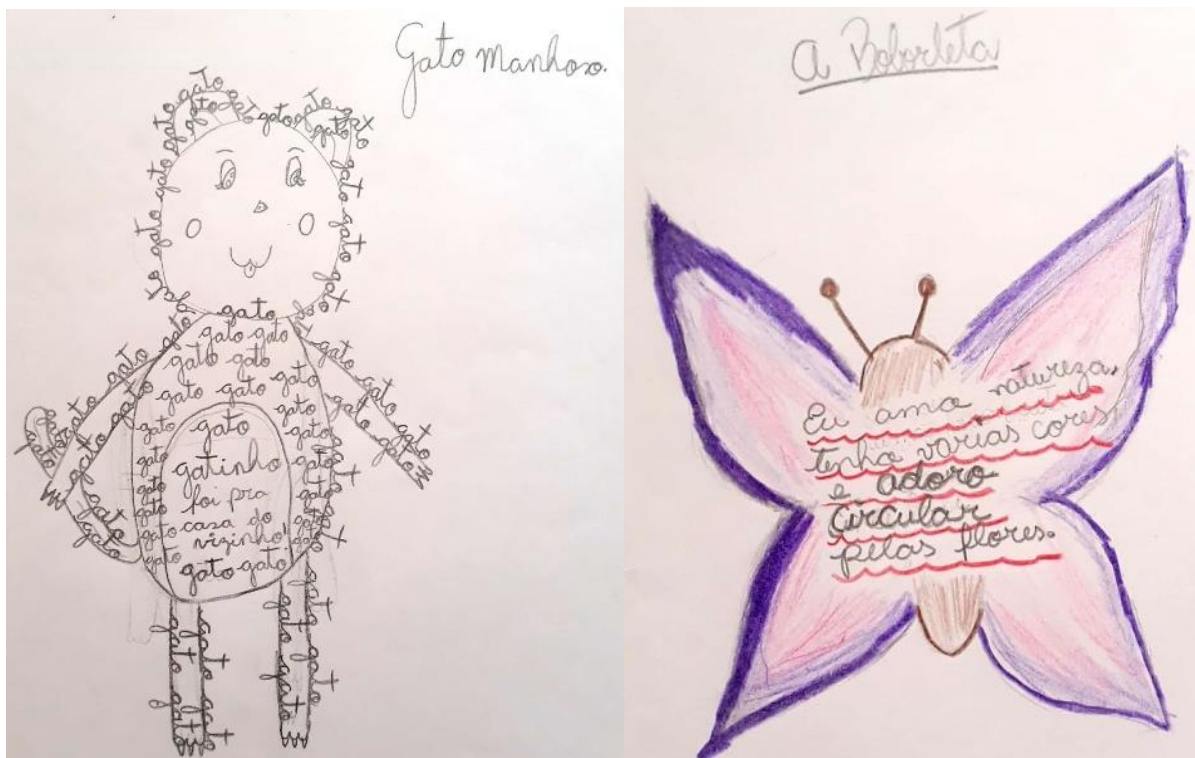




Fonte: Registro da autora (2018).

Novamente, as ocasiões de mais leitura e discussão de poemas visuais foram muito animadoras, pois os alunos sempre pediam para ler mais e falavam com empolgação sobre o que viam. Já que estamos tratando da recepção leitora dos alunos, as produções que selecionamos, não só nesta seção, mas ao longo de toda a investigação, dizem respeito ao processo receptivo, pois o efeito e o aprendizado leitor refletiam nas falas deles, mas também nas atividades sistematizadas e aqui registradas. A seguir, apresentaremos e discutiremos alguns comentários dos poemas visuais que os alunos produziram. Dissemos para eles que a temática dessas produções poderia ser livre.

**Figuras 56 e 57** – Poemas visuais da aluna A e da aluna I, respectivamente

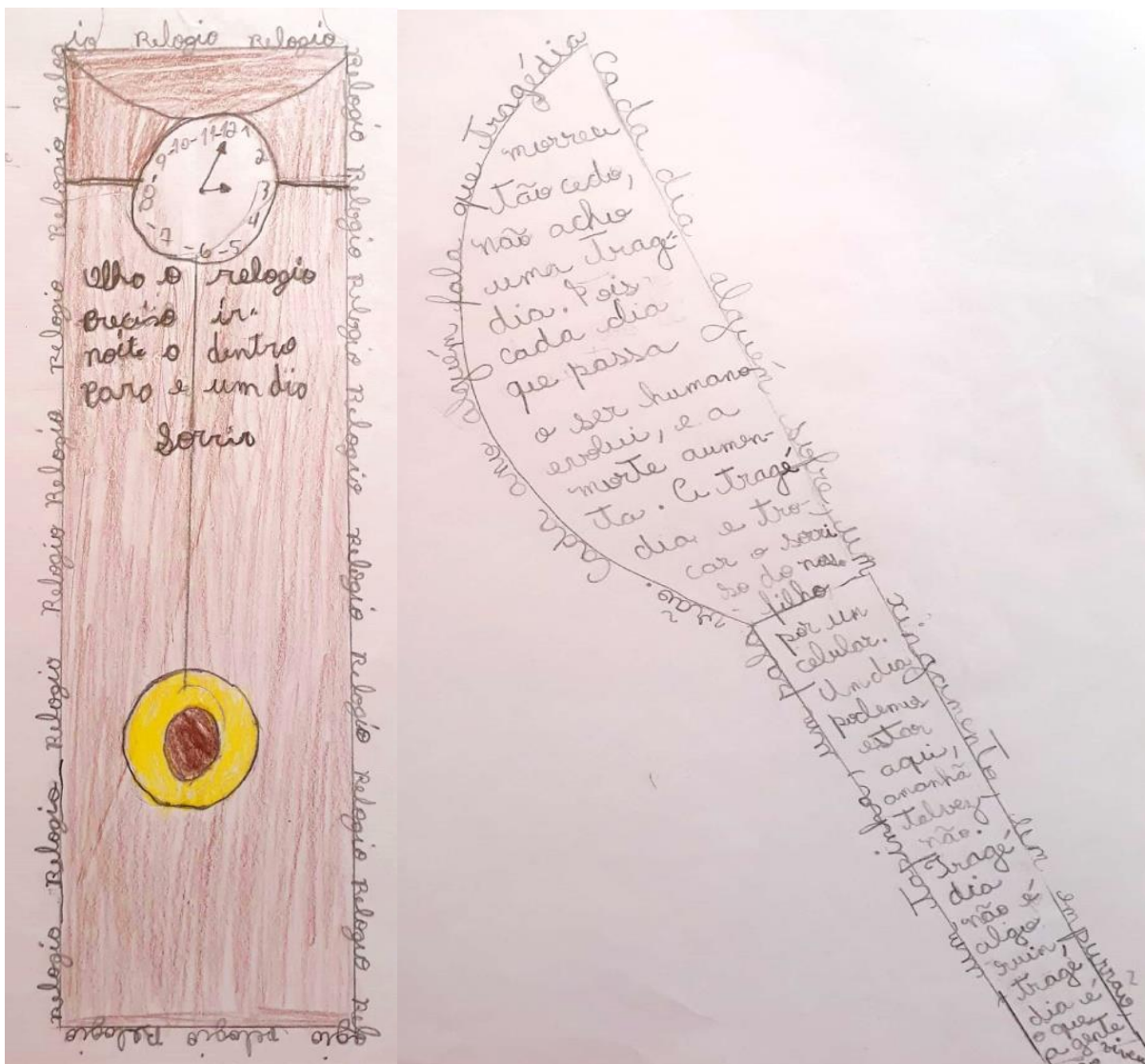


Fonte: Registro da autora (2018).

Em relação à composição da **aluna A**, percebemos que ao redor da projeção da imagem de um gato, há repetidas vezes o nome “gato”, procedimento semelhante ao que tanto Sérgio Capparelli quanto Fabiane Taylor realizaram em seus poemas, mostrando, assim, apropriação da criança desse procedimento. Ademais, sua produção ganha mais sentido quando na barriga do gato está escrito “gato / gatinho / foi pra casa do vizinho!”, mostrando que não só a alegoria do formato do gato foi importante para representá-lo, mas também essa combinação de palavras rimadas que fala sobre o “Gato manhoso” de dá o título ao poema.

A produção da **aluna I** remete a um eu lírico em primeira pessoa que não tem seu nome assinalados em grafia, mas que o visual nos ajuda a perceber isso. Assim, uma possível borboleta diz “Eu amo a natureza, / tenho várias cores / e adoro circular / pelas flores.” e se faz representar pelo desenho que tem o formato desse animal. Podemos comprovar isso pelo fato de sabermos que a borboleta é um inseto que pode ter muitas cores e andar pelas flores, como indica o poema.

Figuras 58 e 59 – Poemas visuais da aluna M e da aluna O, respectivamente



Fonte: Registro da autora (2018).

O poema da **aluna M** nos remete à imagem de um relógio de pêndulo, e ela também faz uso do recurso de repetir algumas vezes a mesma palavra projetando o que quer mostrar. Também foi desenhado um relógio analógico na mesma composição, indicando-nos que há uma possível temática sobre o tempo. Além disso, quando lemos “Olho o relógio, preciso ir. / Noite a dentro / para e um dia / sorrir”, confirmamos nossa hipótese e notamos que as rimas combinam não apenas foneticamente, mas também semanticamente, pois gera possibilidades de significados vários e coerentes à necessidade de um eu poético em conflito com o seu tempo e com a sua felicidade, por exemplo.

A última produção que selecionamos entre as demais da turma trata de algo mais sutil na relação entre a palavra e a imagem. A **aluna O** desenha o que podemos imaginar que é uma faca ou algo semelhante a ela, e no interior desse objeto escreve o seguinte: “Cada dia alguém sofre, um xingamento, um empurrão, um tapinha, um palavrão. Cada ano alguém fala que tragédia morreu tão cedo, não acho uma tragédia. Pois cada dia que passa o ser humano evolui, e a morte aumenta. A tragédia e trocar o sorriso do nosso filho por um celular. Um dia podemos estar aqui, amanhã talvez não. Tragédia não é algo ruim, tragédia é o que a gente ainda não viveu.”. Diante disso, percebemos que o eu poético dessa produção fala do que é tragédia dentro de um objeto (uma faca, por exemplo) que poderia causar uma, mas em nenhum momento esse objeto foi descrito e mesmo assim fez sentido dentro de um conjunto composicional.

Mostrados esses exemplos, fica-nos mais clara a ideia de que para os alunos a percepção, a fruição e a criação por meio do texto poético pode se fazer real, pois se assim não o fosse não veríamos produções tão criativas e notadamente arraigada de conhecimentos/procedimentos de leitores conscientes do processo de pensar, de significar e de ressignificar uma produção artística. Ressaltamos, ainda que denominamos as criações do alunos de poemas visuais, mas estamos tratando de sujeitos de ainda têm em média doze anos de idade que estão em processo de formação leitora, e não de escritores renomados e que muitas vezes fazem da arte poética um ofício.

Desse modo, a lírica cecilianiana, as ilustrações de Odilon Moraes em *Ou isto ou aquilo* (2012) e os poemas visuais até aqui apresentados contribuíram positivamente para a construção de conhecimentos sobre procedimentos leitores, como a visualização. Para que houvesse mais possibilidades de sensibilização e de compreensão leitora, levamos essas propostas aos alunos e comprovamos que a relação entre o texto escrito e a projeção de imagens mentais acerca do que se lê pode ter elementos que ajudem a educar cada vez mais a percepção leitora, como quando levamos muitos poemas em que a imagem seja tão importante quanto o texto verbal. Dito isso, discutiremos sobre outra estratégia importante nesse processo de compreensão leitora: a inferência.

### 3.2. Inferindo com poesia

Cumprindo nossa proposta de reforçar a consciência de procedimentos leitores que colaboram na atribuição de sentidos pelos alunos diante do texto poético, especialmente da

poesia de Cecília Meireles, na aulas seguintes centralizamos a leitura a partir da estratégia chamada “inferência”, que é um procedimento de previsão do que pode vir ou não no texto.

Feita essa introdução, defendemos que a inferência, assim como as outras estratégias metacognitivas de compreensão leitora devem ser ensinadas, não para terem um fim em si, mas para que à sensibilização e à compreensão leitora seja agregada uma consciência do processo do pensar. De modo ao possibilitar que os leitores em formação realizem esse procedimento, “[...] os professores ensinam-lhes como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e *ensinando como combiná-las* com o seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76, grifo nosso). Esse apontamento se justifica pelo fato de ser natural que o texto possua seus vazios, mas não é com qualquer elemento que se pode preenchê-los, por isso que é tão importante uma adequada mediação leitora.

Assim, na nona aula da etapa interventiva, ocorrida no dia 15/10/2018, apresentamos aos alunos o poema “O último andar” (Anexo G, p. 183), de Cecília Meireles. O intuito foi que com a leitura e discussão desse poema pudéssemos apresentar aos alunos o conceito de inferência, bem como indicá-los um exemplo possível do uso desse procedimento leitor, a fim de que uma busca para atribuir sentido a um poema se realizasse.

A aula desse dia foi um daqueles encontros em que a iniciamos e a finalizamos sem a necessidade de muitos recursos além do cognitivo. Não houve nenhuma solicitação de atividade, a não ser a indicação de que os alunos realizasse constantes leituras e releituras do poema proposto, conforme mostra os registros a seguir.

**Figuras 60 e 61** – Discussão do poema “O último andar”





Fonte: Registro da autora (2018).

Como é possível observar pela sequência das imagens anteriores, primeiro cada aluno estava com seu exemplar e em seguida estavam com uma cópia do poema para acompanhar as demais leituras. No primeiro momento, sugerimos que eles fechassem os olhos e/ou abaixassem as cabeças para se concentrarem melhor na leitura realizada pela mediadora e fossem tentando refletir sobre o que trata o poema “O último andar”, sobre o que poderia ser um último andar.

Nesse processo, foram feitas algumas releituras e, de modo mais pausado em cada uma deles, fomos elencando aos alunos algumas inferências que conseguíamos fazer quando nos deparávamos com esse poema, a fim de mostrar para eles, na prática, como a estratégia da inferência poderia ser ativada. Indicávamos que um andar pode ser um prédio, um passo de uma pessoa ou suscitar um sentido mais metafísico – algo que está além do plano concreto, que não é palpável – e fomos elencando isso na lousa. Lembramos que o fato de apresentarmos um modelo aos alunos de como realizar o procedimento da inferência não foi com o intuito de manipular as interpretações deles, até porque inúmeras vezes perguntávamos se eles concordavam ou não e por que.

Diante dessas questões, nosso objetivo com a prática mencionada foi de trabalhar mais a imaginação das crianças, quando, por exemplo, só entregamos as cópias dos textos a eles depois de terem treinado bastante a escuta. Assim, quando realizamos a ativação dos conhecimentos prévios tanto nossos quanto deles ao suscitarmos alguma das inferências mencionadas, geralmente dizendo que “isso” (alguma passagem do texto) “me faz lembrar disso”. Defendemos, então o ensino e a aprendizagem da inferência por acreditarmos que

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, tentar deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

Desse modo, mais uma vez retomamos o diálogo entre estratégias leitoras, como a imprescindível ativação do conhecimento prévio dos leitores acerca de alguns conhecimentos dos alunos. Todos eles têm repertório de algo, e não negamos que sempre é importante ampliá-lo, mas muitas vezes o que lhes falta é saber realizar os procedimentos aos quais esses repertórios podem vir à tona, facilitando, então, seu processo de formação leitora.

Diante dessas questões, no dia 22/10/2018, em que estávamos em nosso décimo encontro de intervenção, lemos e discutimos novamente o poema “O último andar” (Anexo G, p. 183) e “Roda na rua” (Anexo H, p. 184), ambos de Cecília Meireles. O objetivo foi retomar o poema apresentado na aula anterior e solicitar aos alunos que exponham suas inferências particulares sobre ele e sobre o que foi lido e discutido nessa aula. As figuras a seguir mostram a sistematização desse processo.

Figura 62 – Inferência de “O último andar” da aluna A

**INFERINDO COM POESIA**

**O último andar**

No último andar é mais bonito:  
do último andar se vê o mar.  
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:  
custa-se muito a chegar.  
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar.  
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço  
fica todo o luar.  
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,  
para ninguém os maltratar:  
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar:

no último andar.

• **Eu inferi que** Eu inferir que o andar pode ser  
passos que de mora para descansar. Porque  
os passos que você que descansar não demora e o  
caminho é longo

*Estes elementos me ajudaram a inferir.*

Fonte: Registro da autora (2018).

Conforme é possível notar na inferência feita pela **aluna A**, o sentido atribuído a “O último andar” segue uma das possibilidades apresentadas na lousa na aula anterior, em que “andar” faz referência a passos que são demorados de alcançar. Entretanto, há um diferencial, pois a aluna completa/justifica esse sentido remetendo aos versos “O último andar é muito longe: / custa-se muito a chegar.” e dizendo que “o caminho é longo”.

Figura 63 – Inferência de “O último andar” da aluna M

**INFERINDO COM POESIA**

**O último andar**

No último andar é mais bonito,  
do último andar se vê o mar.  
É lá que eu quero morar. → *eu entendi que lá era alto e da  
pro ver o mar*

O último andar é muito longe;  
custa-se muito a chegar.  
Mas é lá que eu quero morar. → *O último andar é como o céu  
de novo pro você poder ir pra lá*

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar.  
É lá que eu quero morar. → *é como a noite no céu que  
fica com estrelas e é muito escura*

Quando faz lua, no terraço  
fica todo o luar.  
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,  
para ninguém os maltratar:  
no último andar. → *nas nuvens e ninguém mexe com  
eles porque estão muito alto*

De lá se avista o mundo inteiro:  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar: → *imagina que o último andar passa  
as nuvens e tudo parece perto do  
ar*

no último andar.

• **Eu inferi que** *Eu entendi que no "último andar" era alto  
mas não tão alto, é como o céu que da pra  
ver o mar, os passarinhos se escondem lá quando  
eles voam, e quando chega a noite o céu fica com  
muitas estrelas*

Fonte: Registro da autora (2018).

Em relação à inferência realizada pela **aluna M**, percebemos que ela sugere que “O último andar” é o céu. Essa sugestão é justificada pelas marcações que ela faz no texto, como quando há a indicação do seu processo de pensar sobre os versos “Os passarinhos lá se escondem / para ninguém os maltratar: / no último andar.”, inferindo que esse “lá” são as nuvens e que ninguém mexe com os passarinhos porque eles estão muito altos. Assim, essa relação se faz coerente, já que é de conhecimento comum que os passarinho ficam tão altos quanto as nuvens e o céu.

Feitas essas explicações, distribuímos entre os alunos o poema “Roda na rua” e realizamos sua leitura e discussão, conforme mostra a figura a seguir:

**Figuras 64 e 65** – Leitura e discussão do poema “Roda na rua”



Fonte: Registro da autora (2018).

Nessa e nas próximas aulas, é possível perceber que priorizamos a seleção de poemas de modo a proporcionar práticas que pudessem fixar a ativação da inferência das crianças. Na lousa foi um escrito um modelo, enquanto sugestão, de como sistematizar essa estratégia no papel e sua respectiva justificativa. Assim, quando os alunos receberam seus exemplares para escrever sobre suas inferências, já tinham conhecimento de como realizar esse procedimento, mesmo que pontuassem visões diferentes.

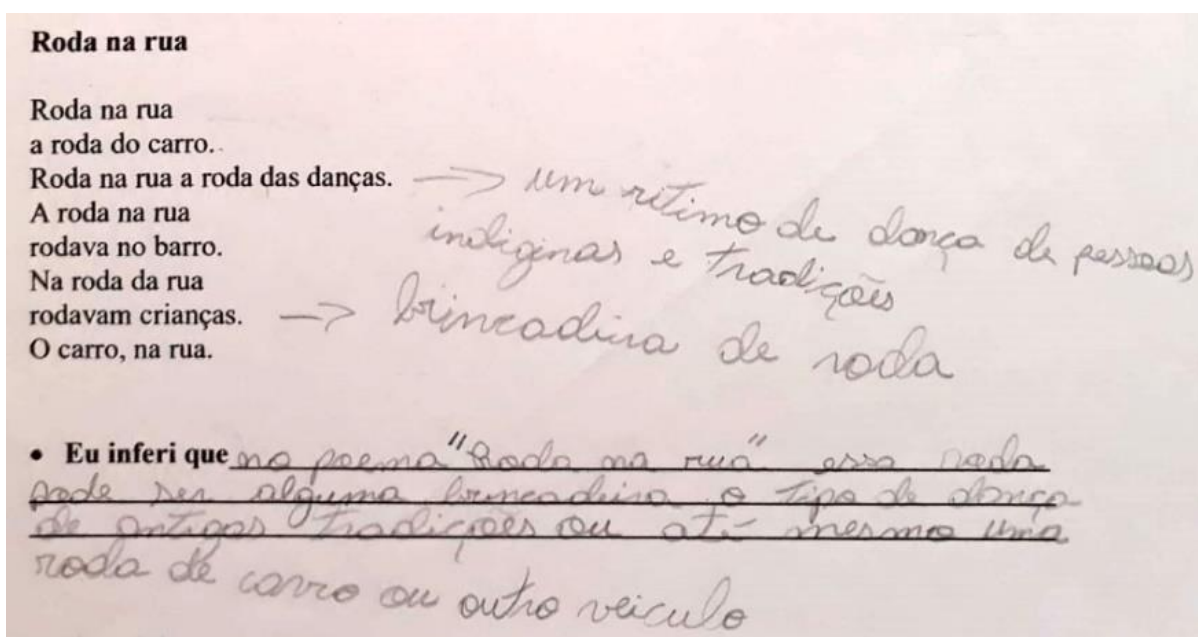
Nessa seara, continuamos a defender e a justificar o ensino de procedimentos que possibilitem a consciência do pensar dos leitores, tanto porque é direito deles quanto porque é comum se pensar que eles não precisam saber que estão se utilizando de estratégias para realizá-las. De fato, as estratégias podem acontecer com ou sem consciência de seu uso, entretanto, entendemos que quando os leitores sabem como, quando e por que empregá-las, muitos elementos importantes que estão nas linhas e nas entrelinhas do texto deixam de passar despercebidos, auxiliando para uma melhor experiência leitora. Afinal,

Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter. Isso pode envolver conhecimento sobre vocabulário, um conceito, organização do texto, sobre o autor ou outras conexões que é preciso ter para com o texto (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76-77).

Com base, então, na explanação das autoras, compreendemos que o entendimento do leitor pode se potencializar ao fazer o uso consciente das estratégias leitoras. Com o modelo que realizamos em sala de aula, tentamos mostrar isso e indicar que é um processo que todo aluno é capaz de fazer, pois a mediação leitora mostrava possibilidades para essas inferências acontecerem, como constantemente fazer perguntas ativadoras de seus conhecimentos prévios. Desse modo, mais uma vez percebemos o diálogo entre estratégias diferentes, como o uso de inferências e de conexões ao mesmo tempo, afinal, quando se infere algo é quando se estabelece alguma relação com outro algo, o que ao mesmo tempo se pode dizer que é uma relação de conexão, já que só fazemos referência com aquilo que já conhecemos.

Feitos os esclarecimentos anteriores, ao mesmo tempo que percebíamos as especificidades das estratégias e seus diálogos, mostrávamos isso aos alunos, reforçando então um uso não artificial delas e sua concomitância. Também acreditamos necessário explicar ao leitor deste trabalho que o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora não aconteceu isoladamente à leitura e discussão dos poemas. Pelo contrário, foi justamente para trabalhá-los em sala de aula que uma formação leitora por meio desses procedimentos se fez necessária. Esperamos que com os exemplos mostrados aqui e com a discussão acerca da recepção leitora refletida neles isso esteja claro. Assim, seguimos mostrando mais das inferências dos alunos, conforme os próximos registros.

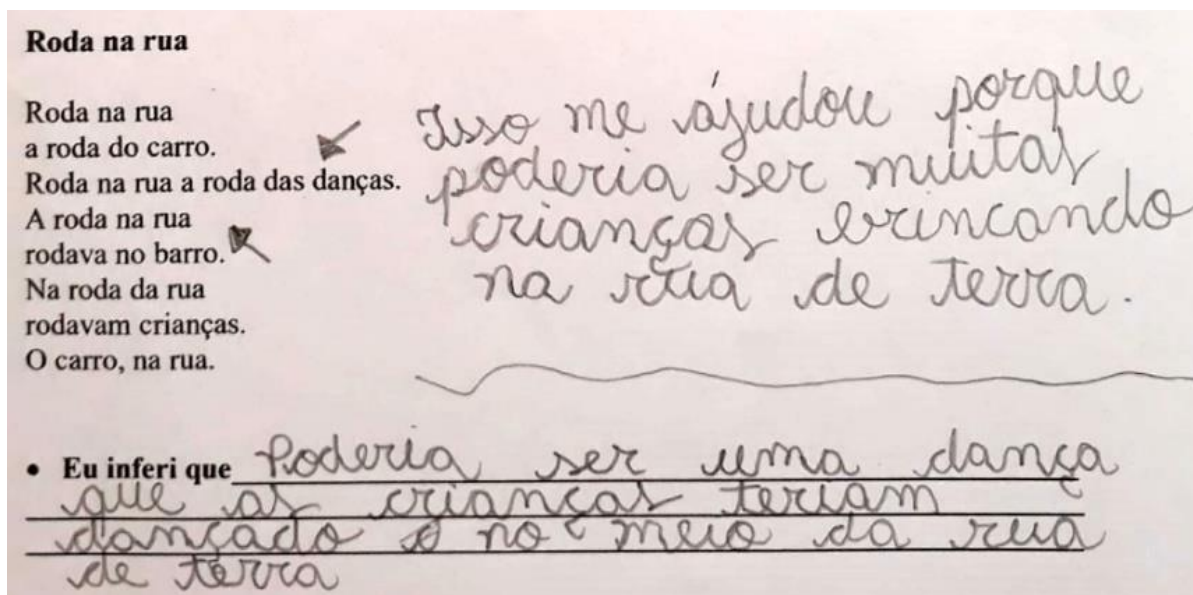
**Figura 66** – Inferência de “Roda na rua” da Aluna D



Fonte: Registro da autora (2018).

Nas inferências realizadas pela **aluna D**, percebemos que ela ativa conhecimentos acerca do poema proposto que dizem respeito às cantigas de roda, dando-nos o entendimento que se ela lembra disso é porque provavelmente suas experiências a proporcionaram esse saber. Além do mais, ela justifica essa hipótese indicando passagens no próprio texto, conforme podemos visualizar na figura anterior. Imaginar que a roda referida na composição poética em questão pode ser a roda de um veículo também faz parte de suas previsões. Isso nos mostra que os procedimentos leitores que apresentamos e que mostramos como acontecem foram apropriados pela leitora de modo que ela mostrou para si mesma e para nós que sua linha de raciocínio acerca das hipóteses para os significados do texto são coerentes.

**Figura 67** – Inferência da de “Roda na rua” da Aluna P



Fonte: Registro da autora (2018).

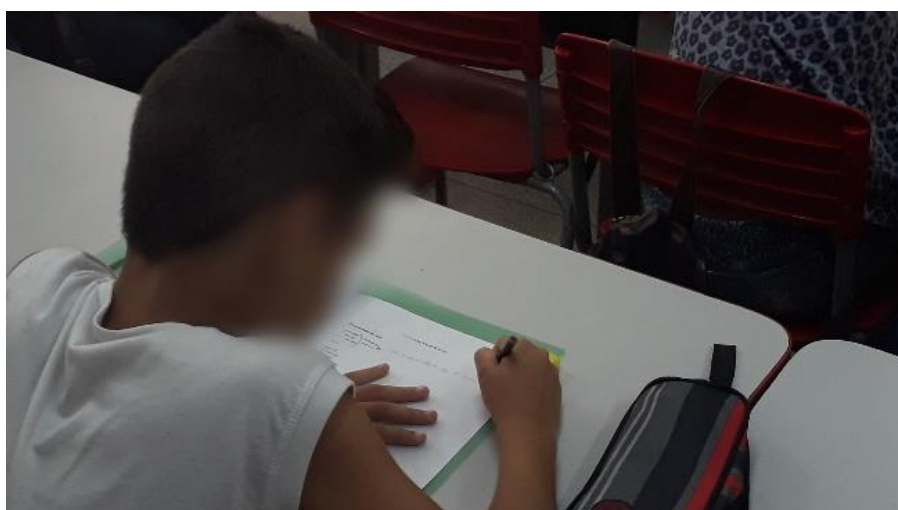
Em relação à inferência realizada pela **aluna P**, percebemos uma hipótese semelhante a uma das que mostramos no exemplo anterior, onde o conhecimento de mundo da aluna provavelmente a possibilitou fazer uma relação em que “A roda na rua” de que diz o poema talvez seja “uma dança que as crianças teriam dançado no meio da rua de terra”, conforme escreve a leitora. Como também é possível ver nas marcações que ela faz no texto, são alguns versos que a fazem ter essa percepção, pois ela aponta para os vocábulos “roda das danças” e “rua”. Por fim, um último elemento nos chamou atenção: o fato dela dizer que a rua é de terra, dando-nos a imaginar que essas danças são comuns em um ambiente menos urbano, como um campo afastado da cidade ou um sítio, por exemplo.

Apresentadas, então, discussões sobre esse poema, mostraremos ainda um segundo poema em que os alunos realizaram suas inferências sem necessariamente o auxílio de um modelo da mesma produção, como fizemos com o “Último andar”. Independentemente disso, o que mais importava era o fato da criança saber como proceder para utilizar os artifícios leitores indicados, pois, assim, teriam a possibilidade de agir autonomamente diante de outros texto.

Desse modo, em nosso décimo primeiro encontro das intervenções, no dia 29/10/2018, levamos poema “Passarinho no sapé” (Anexo I, p. 185), de Cecília Meireles. Da mesma maneira que antes, objetivamos ler e discutir, individual e coletivamente, o poema proposto, a fim de

que os alunos exponham suas inferências e indiquem que procedimentos utilizaram para chegar a elas. Os registros a seguir ilustram um pouco desse momento.

**Figuras 68, 69, 70 e 71 – Leitura e discussão de “Passarinho no sapé”**





Fonte: Registro da autora (2018).

Uma observação que acreditamos importante registrar é que antes dos alunos registrarem suas inferências individualmente no papel, sempre fazíamos uma leitura coletiva e discutíamos o poema em questão. Não temos como certificar se essa era uma prática boa ou ruim, no sentido de talvez influenciar os registros dos alunos no momento em que cumpriam nossa proposta. Fato é que entendemos que sem uma mediação prévia das leituras dos poemas os alunos se mostravam com muitas dúvidas acerca do que liam. Notávamos falas do tipo “Ah, eu não gostei, não entendi nada.” e após muito debate e levantamento de hipóteses várias, com suas confirmação a partir do texto, do contexto etc. o mesmo aluno que se queixava depois dizia “Ah... agora eu entendi!” e se expressava com satisfação.

Sabemos que os sentidos da poesia podem ser vários, por isso mesmo que direcionar o olhar dos leitores aos caminhos diversos proporcionados pela composição poética fazia sempre parte de nossas práticas. Desse modo, seguimos defendendo a mediação leitora de modo coletivo, em que cada aluno ouvia o que o outro dizia e tinha a possibilidade de expandir sua compreensão e sua sensibilização com isso, para somente depois poder analisar a recepção leitora de maneira individual, respeitando e procurando entender as subjetividades de cada criança diante do texto. As duas figuras a seguir mostrarão, portanto, dois exemplos com o poema proposto nessa aula.

**Figura 72** – Inferência de “Passarinho no sapé” do aluno E

**INFERINDO COM POESIA**

P tem papo  
o P tem pé.  
 É o P que pia?

(Piu!)

Quem é?  
 O P não pia.  
 O P não é.  
 O P só tem papo  
 e pé.

Será o sapo?  
 O sapo não é.

(Piu!)

É o passarinho  
 que fez seu ninho  
 no sapé.

Pio com papo.  
 Pio com pé.  
 Piu-piu-piu:  
 Passarinho.

Passarinho  
 no sapé.

• Eu inferi que o P pode significar o passarinho porque o P tem pé e o passarinho também, o P tem papo e o passarinho também, e o P é a letra inicial de passarinho

Fonte: Registro da autora (2018).

O **aluno E** registra e justifica suas inferências de modo a evidenciar que o “P” de que trata o poema é sinônimo de “passarinho”, pois os dois têm pé (um, no sentido literal: pé do

passarinho; outro, no sentido metafórico: pé da letra “p”) e também têm papo (pela mesma lógica: papo do passarinho e papo da letra “p” – nesse caso, até desenhamos no quadro um “p” deitado, quando um outro aluno sugeriu isso na discussão coletiva, e de fato dava para melhor visualizar um papo nessa letra). Essas sugestões foram apontadas de acordo com as dicas que o próprio poema oferece, logo, são plausíveis e mostram sensibilidade em relação à percepção da poesia em questão, especialmente quando o aluno indica que o “p” é também a letra inicial de “passarinho”.

**Figura 73** – Inferência de “Passarinho no sapé” da aluna P

**INFERINDO COM POESIA**

P tem papo  
o P tem pé.  
É o P que pia?

(Piu!) → *isso me ajudou porque quem faz esse barulho é o passarinho.*

Quem é?  
O P não pia:  
O P não é.  
O P só tem papo e pé.

Será o sapo?  
O sapo não é.

(Piu!)

É o passarinho que fez seu ninho no sapé.

Pio com papo.  
Pio com pé.  
Piu-piu-piu:  
Passarinho.

Passarinho no sapé.

• *Eu inferi que a letra P, poderia ser a imitativa da palavra passarinho e eu inferi que antes de dizer isso já dava pra colocar em mente que era um passarinho porque já falava (piu)*

Fonte: Registro da autora (2018).

De modo semelhante a uma inferência apontada no exemplo anterior, a **aluna P** registra suas previsões, indicando a possibilidade da letra “p” representar a palavra “passarinho”, já que é a letra inicial dessa palavra. Entretanto, há um diferencial na justificativa dessa leitora, pois ela diz que inferiu que antes do eu poético dizer que é isso (o passarinho) já dava para saber que o era, pois, conforme aponta no próprio poema, o “(Piu!)” a ajuda a fazer essa previsão, pois ela sabe que quem faz esse barulho é justamente o passarinho.

Para finalizar as discussões sobre inferência, no dia 05/11/2018 estávamos em nossa décima segunda aula da etapa interventiva e propusemos ler e discutir o poema “O lagarto medroso” (Anexo J, p. 186), de Cecília Meireles. Objetivamos que os alunos expusessem suas inferências acerca do que era solicitado, centralizando as pistas do texto que os fizeram chegar a atribuir um nome ao que propositalmente foi retirado do poema, que era a palavra “lagarto”. A seguir, estão alguns registros dessa prática.

**Figuras 74 e 75** – Leitura e discussão do poema “O lagarto medroso”



Fonte: Registro da autora (2018).

Conforme é possível notar tanto nas imagens anteriores quanto na próxima figura, fizemos na lousa três colunas para as possibilidades que os alunos levantaram acerca de qual palavra/animal poderia compor o espaço vazio da cópia do poema que entregamos a eles. A ideia era de que não fosse apenas uma dinâmica de adivinhação, mas que as diferentes inferências compartilhadas pelos alunos pudessem chegar a um acordo do que foi atribuído, do que é possível, e do que havia na escrita original do poema de Cecília Meireles. Cabe-nos dizer que realçamos isso aos alunos e que as pistas para cumprir a proposta lançada poderiam ser percebidas pelo restante de todo o texto.

**Figura 76** – Nomes dos animais que os alunos inferiram



Fonte: Registro da autora (2018).

Assim, fizemos uma primeira leitura coletiva do poema e discutimos sobre algumas possibilidades das palavras que poderia completar a lacuna que fizemos no exemplar que os alunos receberam. Para isso, demos a eles a pista de que essa palavra era o nome de um animal. Na primeira coluna, escrevemos as inferências que as crianças sugeriram apenas após a realização da primeira leitura e, nas duas seguintes, após uma segunda e uma terceira releitura. O intuito desse procedimento foi que a cada nova leitura e respectiva discussão dela os alunos pudessem olhar para o poema mais criticamente, a partir das contribuições dos colegas e da mediadora.

À medida que eles faziam suas hipóteses, questionávamos a razão deles chegarem até ela e, na maioria das vezes, percebemos que os animais que eles indicaram tinham uma

coerência semântica tanto quanto a palavra “lagarto”, que é o bicho de que aborda o poema. Como não se tratava de uma competição para saber quem acertava ou não, e sim uma prática de fixação sobre como proceder para encontrar possibilidades significativas para o texto a partir das inferências realizadas pelos leitores, esse foi mais um dos ricos momentos de debate com as crianças. A seguir, mostraremos dois exemplos da sistematização dos alunos acerca dessa vivência.

Figura 77 – Inferência de “O lagarto medroso” da aluna I

**INFERINDO COM POESIA**

O lagarto medroso

O lagarto parece uma folha verde e amarela.  
 E reside entre as folhas, o tanque e a escada de pedra.  
De repente sai da folhagem,  
 depressa, depressa,  
 olha o sol, mira as nuvens e corre por cima da pedra.  
 Bebe o sol, bebe o dia parado,  
sua forma tão quieta,  
 não se sabe se é bicho, se é folha caída na pedra.  
 Quando alguém se aproxima,  
 – oh! Que sombra é aquela? –  
 o lagarto logo se esconde entre folhas e pedra.  
Mas, no abrigo, levanta a cabeça  
 assustada e esperta:  
 que gigantes são esses que passam pela escada de pedra?  
 Assim vive, cheio de medo, intimidado e alerta,  
 o lagarto (de que todos gostam) entre as folhas, o tanque e a pedra.

Cuidadoso e curioso,  
 o lagarto observa.  
 E não vê que os gigantes sorriem para ele, da pedra.

• Eu inferi que o animal poderia ser um caracol, pois ele se esconde nas folhas e depois percebi que não era ele. É sim o lagarto que tem tudo a ver com o texto

• Sublinhe no texto as pistas que provam que o poema poderia ser sobre o animal que você sugeriu. O que esses elementos (pistas) têm para que sua hipótese (suposição) esteja adequada?  
O caracol é meio verde e amarelo, ele se esconde nas folhas e ele é medroso. E também é quieta.

Conforme indicamos anteriormente, foi comum que os alunos levantassem sugestões sobre alguns animais que não fosse o lagarto, mas que diante das pistas do texto eram plausíveis. Um dos exemplos que mostram isso foi a inferência realizada pelo **aluna I**, em que a primeira inferência diz respeito a um caracol, e somente depois a um lagarto. É possível que essa alteração tenha ocorrido justamente pelas constantes suposições levantadas pelos alunos à medida que mais leituras e conversas sobre o poema se realizavam.

**Figura 78** – Inferência de “O lagarto medroso” da aluna P

**INFERINDO COM POESIA**

**O LAGARTO medroso** → a |

O LAGARTO parece uma folha verde e amarela.  
E reside entre as folhas, o tanque e a escada de pedra.  
De repente sai da folhagem, depressa, depressa, olha o sol, mira as nuvens e corre por cima da pedra.  
Bebe o sol, bebe o dia parado, sua forma tão quieta, → a | a |

não se sabe se é bicho, se é folha caída na pedra.  
Quando alguém se aproxima, – oh! Que sombra é aquela? – o LAGARTO logo se esconde entre folhas e pedra.  
Mas, no abrigo, levanta a cabeça assustada e esperta: que gigantes são esses que passam pela escada de pedra?  
Assim vive, cheio de medo, intimidado e alerta, o LAGARTO. (de que todos gostam) entre as folhas, o tanque e a pedra.

Cuidadoso e curioso, o LAGARTO observa.  
E não vê que os gigantes sorriem para ele, da pedra.

1. camaleão  
passáreo  
gato  
lagarto

2. passáreo  
leuva-deus  
caracol  
camaleão  
lagarto

3. sapo  
lagarto  
camaleão  
lichão - folha

• Eu inferi que esse é o ANIMAL

pois O LAGARTO é MUITO medroso e quieto

• Sublinhe no texto as pistas que provam que o poema poderia ser sobre o animal que você sugeriu. O que esses elementos (pistas) têm para que sua hipótese (suposição) esteja adequada?

ISSO ME AJUDOU POIS, TODOS OS LAGARTOS SÃO medrosos e ele corre RAPIDO e e TODOS FICAM PARADO QUANDO NINGUEM se MECHER.

Fonte: Registro da autora (2018).

Como podemos notar, a inferência realizada pela **aluna P** indica que o animal ao qual buscamos saber se trata de um lagarto. Para justificar sua hipótese, ela recorre às ideias do texto e possivelmente ao seu conhecimento de mundo para dizer que os lagartos são medrosos e correm rápido.

Mostradas as práticas assinaladas acerca da estratégia da inferência como procedimento metodológico da lírica cecilianiana, a próxima seção continuará a analisar a recepção leitora dos alunos centralizando a última estratégia proposta neste estudo: a conexão.

### 3.3. Conectando com poesia

Em conformidade às propostas pensadas para a mediação leitora de parte da obra de Cecília Meireles em sala de aula, propusemos ainda mediar o ensino da estratégia de leitura chamada conexão, que é o estabelecimento de relações do texto com outro elemento, seja ele de cunho pessoal ou não. Realizar conexões serve para “[...] aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 67). Assim, defendemos o ensino desse procedimento leitor.

Nessa seara, Girotto e Souza (2010) apontam que há três tipos de conexões: *texto-texto*, “em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes” (p. 68); *texto-leitor*, que “são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida” (p. 68); e *texto-mundo*, em que “são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global” (p. 69). Desse modo, apresentamos esses três tipos de relações aos alunos, mostrando a consciência desse processo à medida que fazíamos comentários dos poemas lidos e discutidos.

Diante da justificativa apresentada, no dia 12/11/2018, em que estávamos em nossa décima terceira aula da etapa interventiva, levamos o poema “As duas velhinhas” (Anexo K, p. 187), de Cecília Meireles. Objetivamos, a partir da leitura e da discussão do poema proposto, trabalhar com os alunos o conceito e os tipos de conexão. Com isso, possibilitamos que os alunos regatassem suas memórias e ativassem a consciência desse procedimento leitor, a fim de auxiliar na busca por significação do poema. Além do mais, incitamos os alunos a justificarem as relações estabelecidas ao longo da leitura e da discussão do texto, para que a tomada de consciência ficasse explícita, especialmente para eles, mostrando que o mesmo

procedimento poderia ser realizado com autonomia diante de outros textos. Os registros a seguir mostram um pouco desse momento.

**Figuras 79 e 80 – Leitura e discussão do poema “As duas velhinhas”**



Fonte: Registro da autora (2018).

Retomando nossas memórias, reforçamos uma observação dita outrora neste trabalho: a importância dada às ilustrações dos poemas. Não mencionamos isso ao longo de todas as discussões das aulas, mas esclarecemos ao nosso leitor que, juntamente às explicações do texto verbal, as imagens eram igualmente debatidas, e isso fez uma diferença muito grande em nossas ações. Não era incomum ouvirmos que o texto poético é difícil de ler, mas defendemos que essa prática não é impossível de acontecer, principalmente quando junto a isso é agregada a leitura das imagens. Os sujeitos leitores de nossa pesquisa geralmente demonstravam que entendiam

mais quando olhavam as ilustrações dos poemas que estávamos trabalhando, por isso defendemos que esse é um elemento indispensável na mediação leitora.

Para as conexões que os alunos tinham de sistematizar acerca do poema “As duas velhinhas”, elaboramos um gráfico organizador e o entregamos a eles junto à cópia do poema, conforme é possível verificar na figura a seguir. Nesse gráfico, perguntamos sobre o que, para eles, o poema em questão falava, sobre o que ele os fazia lembrar e, por fim, sugerimos, que eles indicassem o tipo de conexão que realizaram ao responderem às duas questões anteriores. É importante esclarecer que a última coluna desse gráfico, em que os alunos preencheram o tipo de conexão constava na atividade, foi elaborada para mostrar que isso era uma forma de sistematizar o conhecimento do leitor, e não necessariamente para preencher informações classificatórias da estratégia em questão. A título de ilustração da análise da recepção leitora dessa nossa proposta, também seguem dois exemplos das respostas elaboradas pelas crianças. Salientamos que elas só preencheram esse esquema de sistematização das estratégias depois de algumas leituras e releituras individuais e compartilhadas do texto em questão. Assim, os alunos já sabiam um modo de como proceder tanto em relação ao conteúdo que eles colocaram no papel quanto aos procedimentos leitores que precisavam realizar nesse processo de organização do conhecimento e da percepção poética.

**Figura 81** – Conexão de “As duas velhinhas” da aluna D

**CONECTANDO COM POESIA**

**As duas velhinhas, de Cecília Meireles**

Duas velhinhas muito bonitas,  
Mariana e Marina,  
estão sentadas na varanda:  
Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,  
Mariana e Marina,  
e penteados de tranças:  
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,  
Mariana e Marina,  
em xícaras de porcelana:  
Marina e Mariana.

Uma diz: “Como a tarde é linda,  
não é Marina?”  
A outra diz: “Como as ondas dançam,  
não é, Mariana?”

“Ontem, eu era pequenina”,  
diz Marina.  
“Ontem, nós éramos crianças”,  
diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,  
Mariana e Marina,  
as xicrinhas de porcelana:  
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,  
Mariana e Marina.  
E falam de suas lembranças,  
Marina e Mariana.

<b>SOBRE O QUE FALA ESTE POEMA?</b>	<b>DO QUE ELE FAZ VOCÊ LEMBRAR?</b>	<b>TIPO DE CONEXÃO</b>
duas velhinhas	poesia do nhem	T-T
sobre a infância	do minha avó contando sobre a infância	T-L
o donco das ondas	mas	T-M

Fonte: Registro da autora (2018).

Conforme é possível notar, a **aluna D** realiza os três tipos de conexões que lhes apresentamos e sistematiza essas relações adequadamente. Quando ela diz que o poema fala sobre duas velhinhas e faz a relação com a “poesia do nhem”, como ela diz, tal referência diz respeito à “Língua do nhem”, poema de Cecília Meireles que trabalhamos com os alunos ainda no diagnóstico. Certificamos-nos disso porque alguns outros alunos também fizeram a mesma relação, caracterizando, assim, uma conexão texto-texto, bem como o poema "do nhem" ficou na memória e no gosto das crianças. A leitora em questão também diz que o poema fala sobre a infância e faz uma conexão do tipo texto-leitor ao dizer que lembra de sua avó contando sobre a infância. Por fim, ela realiza uma conexão texto-mundo ao dizer que o poema fala da dança das ondas e ela lembra do mar.

**Figura 82** – Conexão de “As duas velhinhas” do aluno U

SOBRE O QUE FALA ESTE POEMA?	DO QUE ELE FAZ VOCÊ LEMBRAR?	TIPO DE CONEXÃO
Sobre as velhinhas.	Minha avó na calçada	T-L
Sobre o tempo	Minha avó contando sobre sua infância	T-L
Sobre as lembranças	Do mar	T-M

Fonte: Registro da autora (2018).

O **aluno U** realiza apenas dois tipos de conexões, mas igualmente válidas. Primeiro, há duas relações texto-leitor, em que ele diz que o poema fala sobre velhinhas e ele lembra de sua avó na calçada e que também fala sobre o tempo e ele lembra de sua avó contando sobre a infância. Depois, há uma conexão texto-mundo, em que o leitor diz que o poema fala sobre lembranças e ele lembra do mar.

Mostrados esses exemplos, é válido notar que no conjunto das respostas dos alunos as conexões foram bastante semelhantes, e não necessariamente todos os alunos estabeleceram relações dos três tipos possíveis. Dizemos isso para esclarecer que o número e o tipo de conexões feitas não qualifica ou desqualifica nenhum aluno, apenas diferencia seus comportamentos leitores diante de um texto. É natural que em uma interpretação haja essas diferenças de estabelecimento de relações, afinal, cada sujeito tem um repertório – de texto, pessoal e de mundo – diverso e particular.

Seguindo, então, a ideia de continuar possibilitar mais vivências com a lírica cecilianiana, na décima quarta aula das intervenções, ocorrida no dia 19/11/2018, trabalhamos o poema “A

chácara do Chico Bolacha” (Anexo L, p. 188), de Cecília Meireles. O intuito disso foi ler e discutir o poema proposto, oferecendo aos alunos mais vivências com o texto poético para que eles tivessem melhores condições de realizarem os diferentes tipos de conexão e que tinham consciência desse processo ao preencherem o gráfico organizador proposto. A figura a seguir mostra um pouco desse encontro.

**Figura 83** – Leitura e discussão do poema “A chácara do Chico Bolacha”



Fonte: Registro da autora (2018).

Diante da imagem anterior, também recorremos aos fios da memória para reforçar que o cerne dos conteúdos de nossas aulas era a leitura. Sendo assim, foi imprescindível a participação dos alunos na atribuição de significados ao texto. À medida que os indagávamos sobre o que alguma parte do texto os fazia lembrar, mostrávamos a eles que suas repostas eram um tipo de conexão que estavam estabelecendo. Nesse sentido, o processo não acontecia com artificialidade, já que o ponto de partida e de chegada era o próprio texto, e não a definição de conceitos em si mesma, sem seu uso efetivo.

Com as práticas mencionadas, o alunos tinham a possibilidade de potencializar suas percepções leitoras sabendo que fazendo conexões com outro texto, com algo particular de suas vidas ou com algum conhecimento de mundo, mais amplo e global, estariam ativando um processo reflexivo de compreensão e possível sensibilização leitora. “Uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 69), logo, se tornam autônomos diante de textos das mais

variadas naturezas, enriquecendo sua formação leitora. A seguir, discutiremos dois exemplos das conexões realizadas com o poema selecionado nesta aula.

**Figura 84** – Conexão de “A chácara do Chico Bolacha” da aluna D

**CONECTANDO COM POESIA**

**A chácara do Chico Bolacha, de Cecília Meireles**

Na chácara do Chico Bolacha,  
o que se procura  
nunca se acha!

Quando chove muito,  
O Chico brinca de barco,  
porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,  
Chico trabalha com a enxada  
e logo se machuca  
e fica de mão inchada.

Por isso, com Chico Bolacha,  
o que se procura  
nunca se acha.

Dizem que a chácara do Chico  
só tem mesmo chuchu  
e um cachorrinho coxo  
que se chama Caxambu.

Outras coisas, ninguém procura,  
porque não acha.  
Coitado do Chico Bolacha!

<b>SOBRE O QUE FALA ESTE POEMA?</b>	<b>DO QUE ELE FAZ VOCÊ LEMBRAR?</b>	<b>TIPO DE CONEXÃO</b>
Chácara	um lugar de lazer	T-M
Chico Bolacha	Chico Bento	T-T
Barco	De um barquinho do meu irmão	T-E

Fonte: Registro da autora (2018).

Diante do exposto, notamos que a **aluna D** diz que o poema fala sobre chácara, sobre Chico Bolacha e sobre barco, e que ele faz lembrar de um lugar de lazer, do Chico Bento e de um barquinho de seu irmão. Com isso, ela estabeleceu os três tipos de conexões que apresentamos: com o mundo, ao entender que um lugar de lazer é de amplo conhecimento; com outro texto, ao lembrar que o personagem de Maurício de Sousa também é do campo, como o Chico Bolacha de que trata o poema; com a vida dela mesma, quando diz que o barco que há no texto a lembra o de seu irmão.

**Figura 85** – Conexão de “A chácara do Chico Bolacha” da aluna O

SOBRE O QUE FALA ESTE POEMA?	DO QUE ELE FAZ VOCÊ LEMBRAR?	TIPO DE CONEXÃO
Sobre o Chico Bolacha.	Eu me lembrei do gibi Chico Bento	T-T

Fonte: Registro da autora (2018).

A **aluna O** também realiza uma conexão semelhante à anterior, de natureza texto-texto, mas a selecionamos porque nos chamou atenção a forma a qual se expressou. A aluna faz menção ao gênero “gibi”, e não somente ao personagem “Chico Bento”, e isso nos faz remeter ao que em outro momento pontuamos quando falávamos das conexões, em que o leitor pode estabelecer relação com textos do mesmo gênero ou não. O fato aqui não foi somente o tipo de relação estabelecida, mas também a aluna mostrar apropriação ao mencionar outro gênero.

Destacamos que todos os tipos de conexões são válidos se coerentes com os limites que o texto proporciona, mas lembramos que mesmo tendo apresentado apenas dois exemplos anteriores, a maioria das conexões que os alunos realizaram foi do tipo texto-leitor, geralmente lembrando de um lugar rural que já fez parte das vivências deles. Assim, não se pode esquecer da importância que tem o conhecimento de mundo, afinal, “Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e os conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 67).

Apresentados, então, os dois poemas anteriores e a respectiva análise da recepção dos alunos acerca deles e centralizando a estratégia conexão, propusemos um terceiro poema para trabalharmos a fixação dessa estratégia. Assim, no dia 26/11/2018, em que estávamos na décima

quinta aula das intervenções, lemos e discutimos o poema “O menino azul” (Anexo M, p. 189), de Cecília Meireles. Diferentemente dos outros encontros, dessa vez objetivamos apresentar outro suporte do poema proposto, centralizando a ilustração e a forma como o poema está na página dos diferentes livros, reforçando aos alunos que as conexões que eles fazem não diz respeito apenas ao léxico do texto, e sim aos sentidos que o poema como um todo suscita. A seguir, estão alguns registros dessa aula.

**Figuras 86 e 87 – Leitura e discussão do poema “O menino azul”**



Fonte: Registro da autora (2018).

Diante dos objetivos ditos anteriormente, apresentamos outro livro onde o poema proposto também constava e que, inclusive, dá título a ele. Trata-se de um projeto editorial da editora Global que tem resgatado poemas de autores como Cecília Meireles e Manuel Bandeira

e muitas vezes dividindo versos em páginas transformam um poema como "Trem de ferro" ou "O menino azul" em um livro infantil. Desta maneira, com suportes diferentes, os alunos tiveram acesso ao texto tanto pelo cópia que lhes foi fornecida quanto pelos dois livros de Cecília Meireles que mostrávamos: *Ou isto ou aquilo* (2012) e *O menino azul* (2013).

**Figuras 88 e 89** – Capas de *Ou isto ou aquilo* (2012) e de *O menino azul* (2013)



Fonte: Registro da autora (2019).

A ideia de apresentar os dois suportes foi mostrar que as ilustrações são diferentes e a intencionalidade de se ter um único poema constituindo um livro também. Assim, leituras diferentes de um mesmo poema também poderiam acontecer. Os dois exemplos a seguir ilustram um pouco da recepção dos alunos diante do poema proposto

Figura 90 – Conexão de “O menino azul” da aluna A

**CONECTANDO COM POESIA**

**O Menino Azul, de Cecília Meireles**

O menino quer um burrinho para passear.  
Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, - de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a Ruas das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.)

Melmbta de um linda jardim  
Porque jardins são agradavelis - T-M

Lendo este texto eu posso concluir que o menino ele é solitário muita coisa ele pode ter o despretada da sua vida e ele para ficar mais contente pode ter imaginado um burrinho para fazer

SOBRE O QUE FALA ESTE POEMA?	DO QUE ELE FAZ VOCÊ LEMBRAR?	TIPO DE CONEXÃO
Esse menino ele é um menino melmbta de ginacia e quer um burrinho que imagine burrinho para	um filme que o burrinho fala	J-J
O menino é azul	me lembra do filme Avatar	T-T

Fonte: Registro da autora (2018).

As conexões estabelecidas pela **aluna A** indicam que são do tipo texto-texto, pois ela estabelece relação tanto com um filme em que um burro falava (possivelmente o “Shrek”, já que em sala de aula muitas crianças mencionaram essa conexão) e com o filme “Avatar”, em que há uma personagem da cor azul. Entendemos, então, que ela realizou as conexões mencionadas justamente pelo que sugeriu que o poema trata: de um menino azul que quer um burrinho.

Além dos comentários anteriores, o que nos chamou bastante atenção foi a sistematização do seu pensamento que a leitora fez no próprio texto, mostrando/justificando outra conexão, a de tipo texto-mundo, em que ela diz que os versos cecilianos “o nome dos rios, / das montanhas, das flores” a faz relacionar com um lindo e agradável jardim. Por fim, ela diz que ao ler o texto, conclui que o menino é solitário e que pode ser que ele seja desprezado na escola e que para que ele fique mais contente imagina um burro, com isso ela também realizou o procedimento da inferência, comprovando, assim, que as estratégias podem acontecer concomitantemente – mas não necessariamente, é válido lembrar – e que isso tende a auxiliar na compreensão e percepção do leitor.

**Figura 91** – Conexão de “O menino azul” da aluna D

SOBRE O QUE FALA ESTE POEMA?	DO QUE ELE FAZ VOCÊ LEMBRAR?	TIPO DE CONEXÃO
Burrinho que fala	Shrek	T-T
na estrofe 4 fala sobre um jardim.	um lugar belo e agradável	T-M
O menino Azul	SMURFS	T-T

Fonte: Registro da autora (2018).

Por fim, destacamos as conexões que a **aluna D** realiza, em que ela diz que o poema trata de um burrinho que fala, como também de um jardim e de um menino azul. Assim, ela fez duas conexões do tipo texto-texto, ao lembrar do Shrek e dos Smurfs (o primeiro é um filme que tem um burrinho falante e o segundo é um filme em que há personagens da cor

azul). Além do mais, uma conexão do tipo texto-mundo é realizada quando ela diz que lembra de um lugar belo e agradável. Para isso, ela faz menção à 4ª estrofe do poema, comprovando que a apropriação de para quê e como fazer uso na natureza formal/estrutural do texto, localizando-se e localizando o seu leitor de modo coerentemente.

Realizadas, portanto, todas as discussões acerca das estratégias metacognitivas de compreensão leitora enquanto procedimento metodológico nas leituras dos textos poéticos, faremos uma última seção para finalizar este capítulo. Nela, centralizaremos a compreensão e a fruição do leitor poético, de modo a mostrar a essência dos conhecimentos e das experiências alcançados pelos alunos.

### 3.4. Compreensão e fruição do leitor poético

Discutir sobre compreensão e fruição do leitor poético diante de parte da produção de Cecília Meireles não é novidade nesta dissertação, visto que foi o eixo norteador dos esclarecimentos feitos até aqui. Entretanto, definimos essa seção com essa especificidade ainda em voga para mostrar um panorama geral da sistematização do conhecimento realizada pelos próprios alunos. Dessa maneira, a recepção leitora ainda será aqui analisada, mostrando os dois últimos encontros que tivemos na etapa interventiva, situando a prática dos próprios alunos mediando a leitura poética, bem como a finalização do gráfico organizador iniciado ainda na etapa do diagnóstico.

Diante de tudo o que já mostramos e realçamos sobre compreensão leitora por meio do que as estratégias metacognitivas possibilitam, acreditamos mais uma vez reforçar que não as utilizamos com finalidades nelas mesmas. O fato de estarmos tratando de um gênero artístico, aberto, plurissignificativo, como o texto poético, pode gerar dúvidas quanto ao uso dessas estratégias, pois o receptor pode ou não se sensibilizar e não compreender determinado poema. Sim, pode, mas defendemos que a aprendizagem de artifícios leitores proporcionam aos alunos caminhos para a percepção do texto, o que, conseqüentemente, pode gerar uma compreensão, e vice-versa. Nesse sentido, é válido lembrar que

Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses [...]. Todo o tempo estão acontecendo previsões e hipóteses estão sendo construídas. Todo

o tempo estamos nos esforçando para compreender e para aprender. Isso é tão natural e permanente para uma criança como o fato de respirar (SMITH, 1999, p. 87-88).

Diante dos fundamentos do autor mencionado, relacionamos, então, ao fato de que a aprendizagem está diretamente ligada ao uso de estratégias que fazemos o tempo todo. Em nosso caso, tratamos de estratégias que auxiliem o processo do pensar diante da leitura, e isso não é dispensável quando tratamos da leitura literária, que gera também aprendizado das mais diversas naturezas. O que precisamos deixar claro é que o processo de formação do leitor com a poesia não se limita ao fato de uma dessas naturezas (compreensiva, fruidora etc.) se sobrepor ou não à outra, até porque não devemos segregá-las, mas sim à possibilidade e ao direito dos sujeitos terem acesso à experiência com o texto tanto quanto a procedimentos leitores que o auxiliem na atribuição de seus significados.

Feitos esses apontamentos, no dia 03/12/2018 estávamos em nossa décima sexta aula das intervenções e levamos os poemas “O eco” (Anexo N, p. 190), “Lua depois da chuva” (Anexo O, p. 191) e “Canção de Dulce” (Anexo P, p. 192), de Cecília Meireles. A ideia foi que dessa vez eles fizessem todo o papel da mediação dos poemas, utilizando-se dos recursos que aprenderam ao longo de todos os encontros anteriores. Cabe lembrar que à época do ano as aulas já estavam terminando e não eram todos os alunos que estavam indo para a escola, por isso, nessa aula somente cerca da metade dos alunos compareceu.

Com as crianças que estavam, fizemos uma divisão de três grupos (dois com três alunos e outro com quatro) e distribuímos para cada um deles dois poemas. Assim, um poema foi escolhido por grupo, justamente os que mencionamos anteriormente e, em conjunto eles ficaram, responsáveis por selecionar e por apresentar ao restante da turma o poema eleito.

Esclarecemos para os alunos que os colegas ainda não conheciam os poemas que apresentariam, logo, eles seriam os mediadores de leitura uns para os outros naquela aula. Também os lembramos que suas performances não precisava ser algo muito complexo, pois poderiam fazer algo semelhante ao que a pesquisadora sempre fazia, e esse tipo de vivência eles já tinham experienciado muitas vezes. Todos concordaram e se mostraram muito dispostos em planejar e em apresentar à frente da sala de aula suas percepções individuais e enquanto grupo ao restante da turma.

O objetivos da proposta que lançamos às crianças nesse encontro foi possibilitar a elas uma retomada das estratégias de leitura e dos elementos da poesia trabalhados até essa aula. Assim, antes deles começarem a preparar suas apresentações com o grupo, solicitamos que eles

falassem em tópicos o que tínhamos trabalhado e pontuamos na lousa em tópicos os assuntos levantados pelas crianças. Além do mais, almejamos possibilitar que os alunos assumissem uma postura mais autônoma à frente da sala de aula no momento da leitura e da discussão dos poemas propostos. Por fim, também foi nosso intuito indicar que seria possível que os alunos utilizassem as estratégias leitoras trabalhadas ao longo das aulas anteriores, a fim de que a tomada de consciência desse processo fosse reconhecida no momento da discussão da leitura protagonizada por eles. A seguir, estão alguns registros dessa aula.

**Figuras 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98 e 99**– Planejamento e apresentação dos alunos com os poemas “O eco”, “Lua depois da chuva” e “Canção de Dulce”







experiências com o que dizia no poema e fazendo retomadas aos conceitos e elementos que elencamos na lousa.

O primeiro grupo escolheu o poema “O eco” e iniciou a apresentação para a turma com uma leitura em voz alta. Em seguida, apontaram que fizeram uma conexão do tipo texto-mundo, justificando que poderia ser uma pessoa qualquer a falando livremente o que é eco, o que não é incomum. Depois, disseram que há rima no texto, indicada pela repetição de “onde” e “esconde” e pelo próprio “Onde? Onde?”. O grupo também disse que entendeu que ao final do poema só se diz metade da palavra, pois é assim que o eco faz: não fala a palavra inteira (isso em referência à palavra “amigo” e “migo”). A partir dessa última fala, incitamos à aluna que tinha expressado essa significação a dar um exemplo de como o eco fazia, então ela estabeleceu uma relação com a sua vida (conexão texto-leitor) e disse que quando mudou para a sua casa nova ainda não tinha nenhum móvel, então ela gritou o seu nome e ouviu a imitação (o eco) do final dele. Por fim, a equipe disse que na ilustração do texto (Anexo N, p. 190) percebiam um menino em cima de uma montanha chamando pelo eco, então perguntamos como sabiam o menino chamava pelo eco e não por outra coisa, e responderam que era pelo que estava escrito no texto. Desse modo, mostraram coerência na leitura da relação texto verbal e texto visual.

Já o segundo grupo selecionou o poema “Lua depois da chuva” e também iniciou sua apresentação com um integrante do grupo fazendo uma leitura em voz alta. Logo em seguida já deram ênfase à ilustração e mostraram aos colegas que os guarda-chuvas que acompanhavam o poema (Anexo O, p. 191) davam o entendimento de que pessoas os estariam segurando, sendo possível ter uma visualização (imagem mental) de uma mulher andando pela rua com seu guarda-chuva e vendo a calçada sendo molhada pela chuva. Chamamos atenção para o fato de que depois que o grupo disse isso, perguntaram aos colegas o que eles também poderiam entender ao virem a ilustração do poema, e uma colega disse que essa mulher que foi dita que está sendo visualizada poderia ser a própria Cecília Meireles, então o grupo continuou o diálogo e disse que poderia, sim, e que inclusive poderia ter vivido “aquela tarde”, como disseram e ter escrito esse poema. Os integrantes da equipe também disseram que em relação aos versos “Cada gota de água / como um bago de uva” a faz pensar que a gota de água parece um bago de uva, e muitas gotas caindo forma a chuva, ou “um bago de chuva”, como também dito por eles. Por fim, o grupo também destacou a recorrência das rimas, como “chuva” com “luva” e com “viúva”, indicando que isso ajuda a dar sonoridade ao poema, mostrando-se, assim, estando igualmente atento aos sentidos e aos elementos da poesia.

Por fim, o terceiro grupo escolheu o poema “Canção de Dulce”. Eles iniciaram a discussão não com a leitura, mas fazendo um levantamento prévio do que os colegas imaginariam que o poema poderia tratar, assim, leram primeiramente só o seu título. Um aluno sugeriu que pode ser que falasse de uma menina que poderia ser compositora; uma outra aluna inferiu que pode ser também uma garotinha que fez uma canção dela mesma e deu esse título. Depois o grupo realizou a leitura em voz alta do poema e disse que realizaram uma conexão texto-texto ao relacionarem a “Dulce” de que o poema trata à personagem “Dulce Maria”, da novela “Carinha de anjo”. Além do mais, a equipe também atribuiu significação à Dulce dizendo que ela poderia ser doce, elegante, bonita, delicada como uma rosa, mas que não literalmente seria uma rosa. Também disseram que esses adjetivos atribuídos à Dulce poderiam ser a representação da própria infância de Cecília Meireles, justificando que ela parecia uma rosa: doce, elegante, bonita, delicada, mas também com espinhos. Os integrantes do grupo disseram isso porque lembraram que a infância da poetisa teve algumas dificuldades/tristezas, então, os espinhos poderiam representar os momentos ruins dessa etapa, mesmo com os bons adjetivos de uma flor.

Como dito anteriormente, no encontro anterior muitos alunos já não estavam mais indo para a escola, pois estavam nos últimos dias de aula (sabemos que essa é uma prática comum e que não nos cabe julgar aqui as razões dela), então decidimos não solicitar ainda a finalização do preenchimento do gráfico organizador dos conhecimentos sobre poesia. No entanto, sabíamos que na semana seguinte haveria um evento para toda a turma na escola, então combinamos que eles preencheriam esse gráfico nesse encontro, pois eles já tinham um combinado para se encontrarem na sala de aula. Com isso, esclarecemos que nosso último encontro não se trataria efetivamente de uma aula, apenas acordamos que seria uma oportunidade em que mais alunos da turma iriam para a escola nesse dia, assim teríamos mais dados coletados acerca das informações relevantes que buscávamos.

Os alunos e a professora, como sempre, foram generosos e concordaram com a proposta mencionada. Assim, no dia 10/12/2018, em que estávamos em nosso décimo sétimo encontro da etapa interventiva, retomamos o gráfico organizador do diagnóstico e solicitamos que eles preenchessem a última coluna dele. O objetivo disso foi possibilitar que os alunos registrassem alguns pontos do que ficou mais marcante na aprendizagem com e sobre poesia. Assim, os fios da memória mais uma vez teriam a chance de ser ativados, mas não pela mera prática de memorização, e sim pelo fato de que a sistematização do conhecimento no pensamento e no

papel se fizesse real, bem como aconteceu no encontro anterior com a ativação de suas aprendizagens no trato com a lírica cecilianiana sendo apresentada aos colegas.

Por fim, indicamos que estamos apresentando o gráfico organizador na íntegra ao leitor desta pesquisa somente neste momento justamente para notarmos as diferenças entre a primeira e a segunda coluna, preenchidas ainda em nossas primeiras aulas. Cabe-nos ainda realçar que o que está escrito nas colunas não é apenas o que indica a mudança qualitativa do leitor poético, mas principalmente a postura cognitiva dos alunos diante dos textos, os comentários que eles faziam, a apropriação dos modos de ler – por meio das estratégias metacognitivas de compreensão leitora que mediamos – que eles demonstravam etc. Selecionamos, a seguir, alguns exemplos do que os alunos registraram.

**Figura 100** – Gráfico organizador sobre poesia da aluna D

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA
Leitura	escrever poesia	Poesia concreta
trato com rimas	sobre poetas e poéticas	ASSONANSSIA
	ou poemas de guitarras	ALITERAÇÃO
criticar declarar		
que expressa sentimentos		
que faz agente Pensar na vida		

Fonte: Registro da autora (2018).

**Figura 101** – Gráfico organizador sobre poesia do aluno F

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA
Leitura	Aprender mais Leitura,	Eu consegui rimar e fazer poesia.
Escrever com rimar	Aprender rimar,	É também sobre a Cecília Meireles
É um texto que não chega no fim da linha	Aprender à fazer poesia.	
Pode escrever alegria	Aprender fazer poesia de dentro animada.	

Fonte: Registro da autora (2018).

Figura 102 – Gráfico organizador sobre poesia da aluna I

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA
é Leitura	fazer rimas	Conexões Inferencia
é texto com rimas	aprender a fazer uma poesia	poesias muito legais. T-T, T-M e T-L.
é divertido de ler.		
fala sobre tudo que você imagina.		
Você aprende muitas coi- sas com poesias.		

Fonte: Registro da autora (2018).

**Figura 103** – Gráfico organizador sobre poesia da aluna M

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA
As palavras tem de rimar	Eu gostaria de aprender a escrever um poema direito.	Eu aprendi sobre o T-T T-N-T=L
Alguns poemas são muito engraçados		Aprendi como rimar e rima as outras letras
Alguns poemas são bem feios		

Fonte: Registro da autora (2018).

**Figura 104** – Gráfico organizador sobre poesia da aluna N

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA
Lectura	Quero aprender todos os detalhes das poesias	Eu aprendi varias coisas.
Ajuda a melhorar a escrita		eu aprendi que a poesia me fez
Ajuda corrigir as palavras		muita poesia e agente esta aprendendo
Olegria		

Fonte: Registro da autora (2018).

**Figura 105** – Gráfico organizador sobre poesia do aluno R

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA
Ela inspira	como escrever exercício	Qual é poesia concreta
Ela exprime senti- mentos	quero que lição e lição no sentido da imaginação	como uma pontuação
ajuda na esta- bulação da cabeça	que se aprende a lidar com a poesia	como fazer poesia
sobre a escrita e a amor	eu quero ser poeta aprender a colocar meu amor	O sentido do falar
que uma poesia pode fazer em um casal	aprender e ensinar a fazer poesia	como uma preze <sup>tudo</sup> muda
poesia é tudo o amor e a esperança	quero amar po- esia e falar	que faz com as frases

Fonte: Registro da autora (2018).

**Figura 106** – Gráfico organizador sobre poesia da aluna V

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA
		Eu aprendi que poesia é uma coisa simples
		E também aprendi várias coisas

Fonte: Registro da autora (2018).

Diante dos exemplos apresentados, é possível notar que as respostas dos alunos caminharam sob as mais diversas naturezas do texto poético e sobre como proceder diante deles. As crianças se referiram a: rimas, tipos de repetições, significados, poesia concreta, Cecília Meireles e estratégias de leitura. Desse modo, compreendemos que elas se apropriaram desses termos não necessariamente em relação ao vocábulo, mas principalmente no que diz respeito ao seu uso, à atribuição de sentidos e à potencialização de artifícios que auxiliem na compreensão e na fruição leitora.

Por fim, é válido também notar que para além dos apontamentos dos alunos no último gráfico organizador, por mais que tenhamos notado muitas referências a conceitos – atribuímos a isso, inclusive, o modelo escolar dos alunos escreverem algo muito objetivo/conceitual, pensando que é o que vai agradar ao professor, pois que está arraigado na prática deles –, o que prevaleceu foi a riqueza da experiência com os poemas lidos e discutidos na pesquisa em campo. Assim, sabemos que é complexo mensurar o processo de vivência que as crianças tiveram com a poesia em sala de aula, mas que foi isso o que prevaleceu como importante e necessário na formação leitora delas. A seguir, tecemos as últimas considerações a respeito desse e dos demais resultados que apontamos nesta dissertação.

## UM VOO DAS ÚLTIMAS PALAVRAS

*Além das paredes, dos móveis,  
principalmente o espelho,  
principalmente o relógio,*

*além das portas com seus caminhos,  
além da janela com seu pensar,*

*estão as palavras.*

*As palavras pousadas aqui e ali,  
sem poeira.  
Límpidas, nítidas, como objetos de ouro.*

*Sobre elas amanhece e anoitece.  
São invulneráveis.  
Fiéis a si mesmas.*

*As palavras não morrem.  
Tão leves e cheias de eternidade.*

*E assim estão em redor de nós,  
com sua substância,  
e há dentro delas eternos olhos  
que nos fitam.*

*(Além das paredes, dos móveis, Cecília Meireles)*

O ensino de literatura de um modo geral sempre vai demandar renovação de pesquisas que se voltem ao leitor, pois é para a sua formação integral que a leitura e a arte devem estar a serviço. De maneira específica, o trato com o texto poético merece também um debruçar em direção à formação leitora, visto que é um gênero em que é dada uma menor importância no ambiente escolar. Pensando nisso, os objetivos propostos neste trabalho caminharam em direção a essas discussões.

As questões que nos nortearam neste processo investigativo não foram somente em relação ao espaço dedicado à poesia em sala de aula, mesmo acreditando ser fundamental que ele se efetive, mas fundamentalmente foram direcionadas à forma de abordagem desse tipo de texto em um ambiente formal de ensino. Diante da necessidade exposta, acreditamos que colaboramos com a formação leitora e humana dos alunos ao lhes oportunizar experiências diversas com o poema.

Realçamos o fato de que as práticas que aqui discutimos se distanciam do que a tradição do ensino de poesia abraça. Priorizamos a compreensão do leitor não por meio de normas

gramaticais, ou pela abordagem formal e estrutural com finalidade em si mesmas, ou ainda pelo mero exercício de memorização, e sim pelo diálogo em busca de significação e de sensibilização leitora. Para isso, utilizamos como recurso metodológico de ensino as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, que são recursos para um caminho de entendimento do texto, mas também de fruição, já que quanto mais elementos se percebe no texto mais se tem uma leitura agregada de significados.

Ainda na seara da compreensão ligada à sensibilização leitora, realçamos nossa concepção de que, quando nos referimos ao que é inteligível, não nos detemos a modelos de perguntas e respostas exatas, visto que o que pode sensibilizar um leitor pode não sensibilizar outro, e vice-versa. Entretanto, ao tratarmos da natureza sensível que a poesia é capaz de despertar, relacionamos isso à chance que o receptor tem de sentir que atribuiu algum sentido para si diante do texto lido justamente porque foi tocado por ele e/ou pelos elementos que cercam determinado texto, como o seu contexto. Assim, reforçamos a máxima de que os sujeitos que têm acesso aos procedimentos leitores que os permitam ter autonomia reflexiva diante dos textos têm mais chances de encontrar elementos significativos em uma produção, que, se não fossem os artifícios utilizados no processo do pensar, seria mais complexa a leitura.

Também elencamos algumas condições indispensáveis que professor deve estar atento para trabalhar com o texto poético na escola, mostrando a importância de se dedicar às suas próprias experiências poéticas para mediar o ensino de poesia. Assim, realçamos que nas etapas interventivas um dos pontos cruciais foi uma adequada mediação leitora dos poemas propostos aos alunos. Buscamos sempre destacar que a experiência leitora era o principal dos conteúdos, que vivenciar práticas que permitam acesso à poesia sem limitações da subjetividade do leitor se fazia urgente e necessário. Desse modo, os artifícios leitores ensinados tinham uma real funcionalidade: a chance dos leitores estarem conscientes dos processos do pensar que os faziam chegar a alguma compreensão e possível sensibilização. Além disso, julgamos que todas as práticas com poesias no planejamento das intervenções podem ser feitas sem necessariamente materiais caros e ostensivos, o professor precisa compreender, gostar e reconhecer que é ele responsável por disseminar o gosto e apresentar diferentes poetas e poesias aos alunos.

Por fim, analisamos a recepção leitora dos alunos diante da poesia que lhe era apresentada em sala de aula, especialmente dos poemas de Cecília Meireles e percebemos uma mudança qualitativa do perfil do leitor poético. As práticas propostas mostraram que ao final

das intervenções os alunos conseguiam se portar autonomamente diante do gênero poético, expondo seus conhecimentos acerca dos artifícios aprendidos, mas principalmente mostrando-se sensíveis diante das produções poéticas. A cada descoberta de sentido, a cada estabelecimento de relação que eles faziam, a cada discussão gerada, percebíamos que eles se apropriavam cada vez mais dos modos de ler poesia, de olhar para as ilustrações do texto, de perceberem-se nos poemas, de, enfim, constantemente se formarem leitores.

Diante do exposto, ressaltamos a contribuição social gerada a partir dessa pesquisa, pois visto as discussões aqui realizadas caminharam por três perspectivas essenciais de mudança ao se pensar a poesia em sala de aula: o ensino observado (diagnóstico); o ensino ideal (planejado); e o ensino real (resposta/recepção). Lembramos que esse é um eixo que pode mover um trabalho docente para boas perspectivas de formação leitora, já que o que propusemos não foi utópico de acontecer em sala de aula, apenas nos dedicamos a dar importância devida à poesia na escola para além de um discurso comum, como se o fato dela constantemente aparecer nos manuais didáticos formasse leitores. Essa afirmação advém do fato de sabemos que isso não acontece, pois os poemas podem até estar no suporte do livro didático, mas se não houver uma adequada mediação os resultados alcançados nessa investigação ainda estarão longe da realidade escolar. É preciso muito mais que isso, especialmente no que diz respeito às metodologias de mediação leitora diante dos textos dessa natureza. Com isso, entendemos que um avanço desta pesquisa para a formação de professores seja um passo importante de continuidade das contribuições metodológicas para o ensino de poesia.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, José Hélder Pinheiro. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: UNESP, 2011.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria e análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CAMARGO, Luís. A poesia infantil de Cecília Meireles. In: AGUAI, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Ilustrações de Ana Gruszynski. 19 ed. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- D'ÁVILA, Antônio. **Literatura infanto-juvenil: de acordo com o programa das escolas normais**. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.
- FERNANDES, Hercília Maria. **Cecília Meireles e a lírica pedagógica em “Criança meu amor” (1924)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14289/1/HerciliaMF.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 185-203, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a12>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da Costa Santos; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GOÉS, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. JohannesKretschmer. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. JohannesKretschmer. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Odilon Moraes. Org. Walmir Ayala. São Paulo: Global, 2012.

MEIRELES, Cecília. **O menino azul**. Ilustrações de Elma. 3. ed. São Paulo: Global, 2013.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Poesia infantil**: concepções e modos de ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em:  
[http://www.culturaacademica.com.br/\\_img/arquivos/Poesia\\_infantil-WEB.pdf](http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/Poesia_infantil-WEB.pdf). Acesso em: 22 fev. 2017.

TAYLOR, Fabiani. **Hieróglifos**. São Paulo: Kazuá, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVIZAN, Zizi. **Poesia e ensino** antologia comentada. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

# APÊNDICES

## Apêndice A

### ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**Datas:** 13/08/2018 e 14/08/2018

**1ª)** No quadro a seguir, preencha as duas primeiras colunas para que possamos listar alguns conhecimentos prévios sobre poesia. A terceira coluna só deverá ser preenchida em um outro /momento.

O QUE EU SEI SOBRE POESIA	O QUE EU QUERO APRENDER SOBRE POESIA	O QUE EU APRENDI SOBRE POESIA

❖ Faça uma leitura silenciosa do poema a seguir, para depois possamos fazer uma em voz alta e discutir um poema de Cecília Meireles e em seguida responder alguns questionamentos.



Fonte: MEIRELES(2012)

**2ª)** Quais suas experiências com pessoas idosas? Dica: Comente se já teve ou ainda tem contato com essas pessoas e como elas se comportam – se gostam de conversar, se se sentem solitárias, se resmungam muito e por que fazem isso; como fazem isso etc.

---



---



---



---



---

**3ª)** Que relação você consegue estabelecer entre a velhinha do poema e o referencial de idoso que você tem em mente?

---



---



---



---



---

**4ª)** O que significa, nesse contexto, a repetição “nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...”? Tal repetição está errada, por quê?

---



---

---

---

**5ª)** Qual(is) a(s) sua(s) hipótese(s) sobre o porquê da velhinha se sentir sozinha?

---

---

---

---

**6ª)** Por que a solidão pode fazer com que uma pessoa seja resmungona?

---

---

---

---

**7ª)** Que tipos de velhinhas temos em nossa sociedade? E qual a sua opinião por elas serem da forma como você as descreve?

---

---

---

---

**8ª)** Você concorda que em algum momento todos nós somos resmungões? O que costuma deixar você resmungando?

---

---

---

---

**9ª)** Em sua opinião, qual a explicação de, mesmo continuando a resmungar, a velhinha se sente contente ao final do poema?

---

---

---

---

---

**10ª)** A ilustração do poema ajuda na visualização e na compreensão do que ele transmite? Por quê?

---

---

---

---



---

---

**13ª)** Ambos abordam o mesmo tema? Qual e por quê?

---

---

---

---

**14ª)** O que a menina está fazendo na segunda imagem? E, fazendo relação com o poema “O trabalho e o lavrador”, o que isso pode significar?

---

---

---

---

**15ª)** A imagem presente no poema auxilia em sua interpretação? Por quê?

---

---

---

---

**16ª)** No poema em questão, a palavra “trabalho” assume um formato. O que isso pode significar?

---

---

---

---

**17ª)** Ainda pensando na forma da ilustração do poema, a poesia concreta nos auxilia a entendê-lo. O que você sabe sobre esse tipo de poesia?

---

---

---

---

# ANEXOS

## Anexo A

### Poema “Jogo de bola”, de Cecília Meireles



Fonte: MEIRELES (2012)

**Anexo B****Poema “A bailarina”, de Cecília Meireles****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  
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.

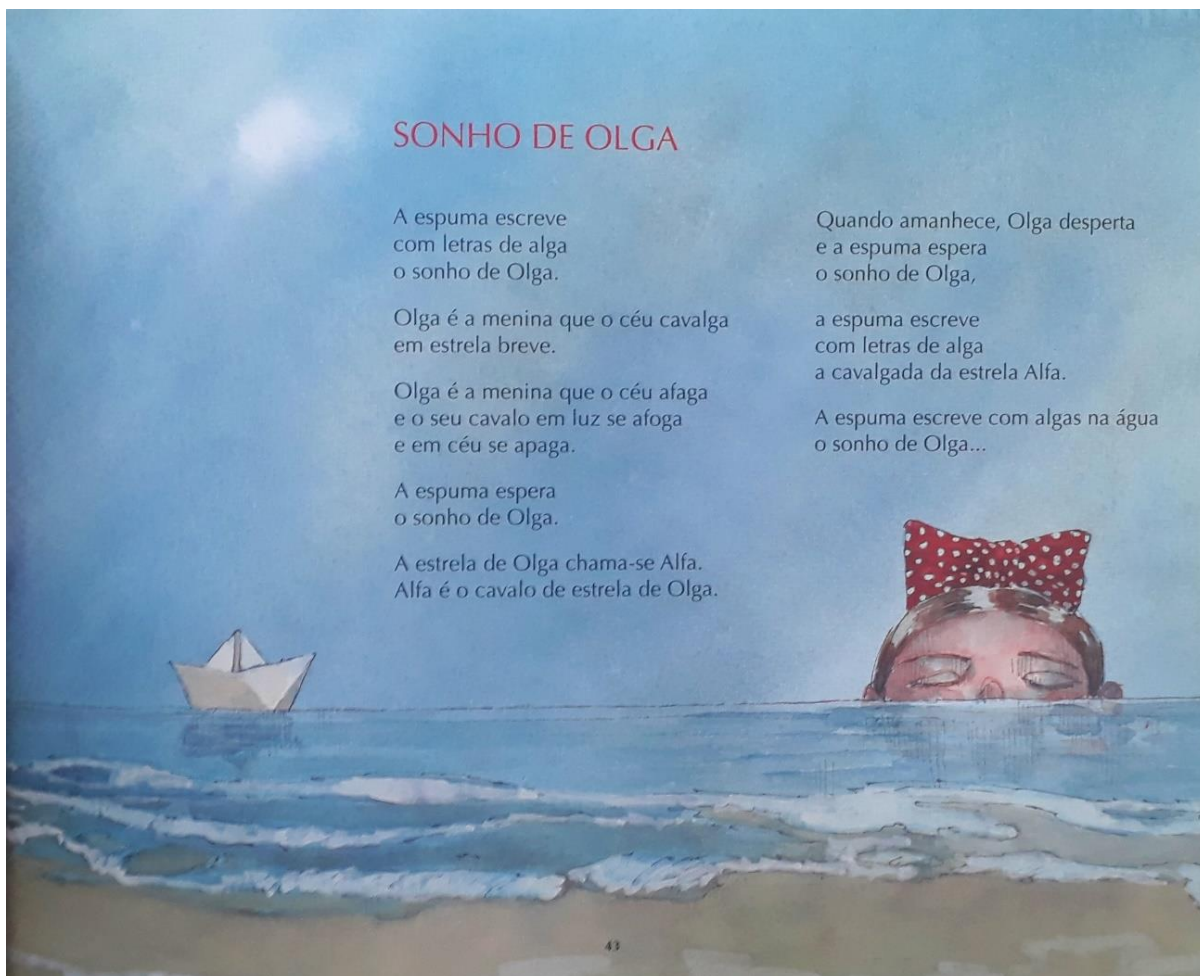
Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

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



## Anexo C

### Poema “Sonho de Olga”, de Cecília Meireles



Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo D

Poema “Canção”, de Cecília Meireles



Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo E

## Poema “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles



## LEILÃO DE JARDIM

Quem me compra um jardim  
com flores?

borboletas de muitas  
cores,

lavadeiras e  
passarinhos,

ovos verdes e azuis  
nos ninhos?

Quem me compra este  
caracol?

Quem me compra um raio  
de sol?

Um lagarto entre o muro  
e a hera,

uma estátua da  
Primavera?

Quem me compra este  
formigueiro?

E este sapo, que é  
jardineiro?

E a cigarra e a sua  
canção?

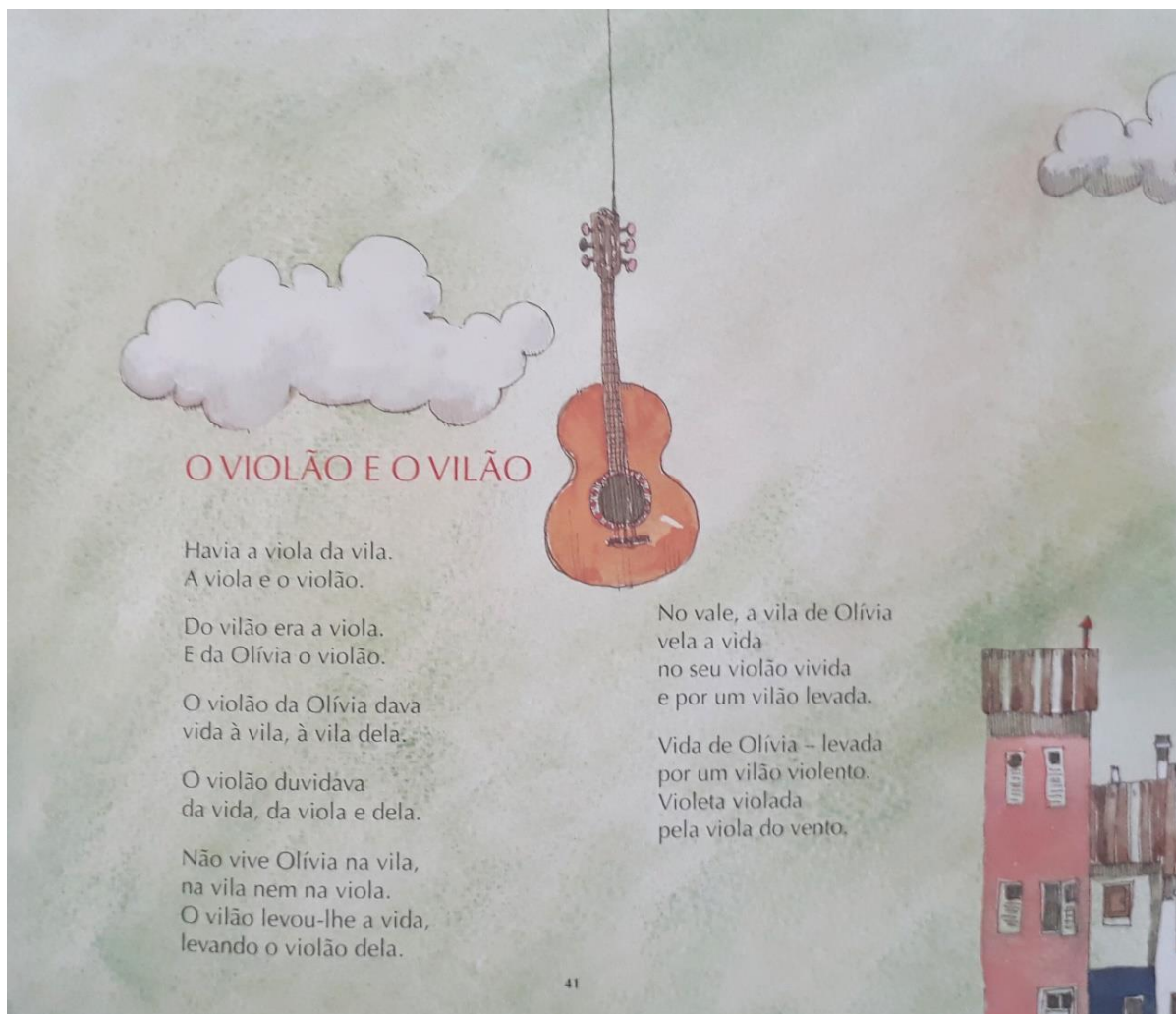
E o grilinho dentro  
do chão?

(Este é o meu leilão!)

Fonte: MEIRELES (2012)

**Anexo F**

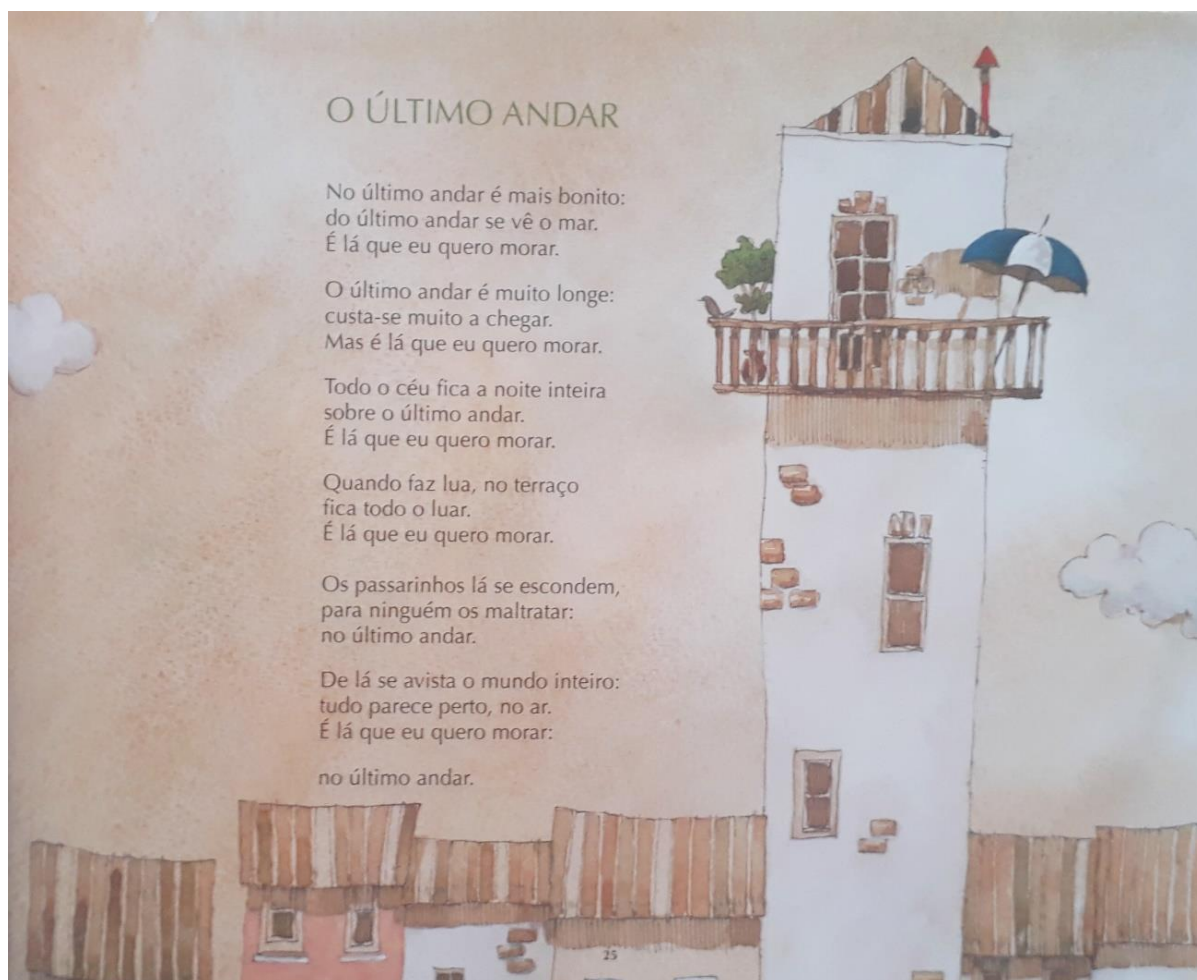
Poema “O violão e o vilão”, de Cecília Meireles



Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo G

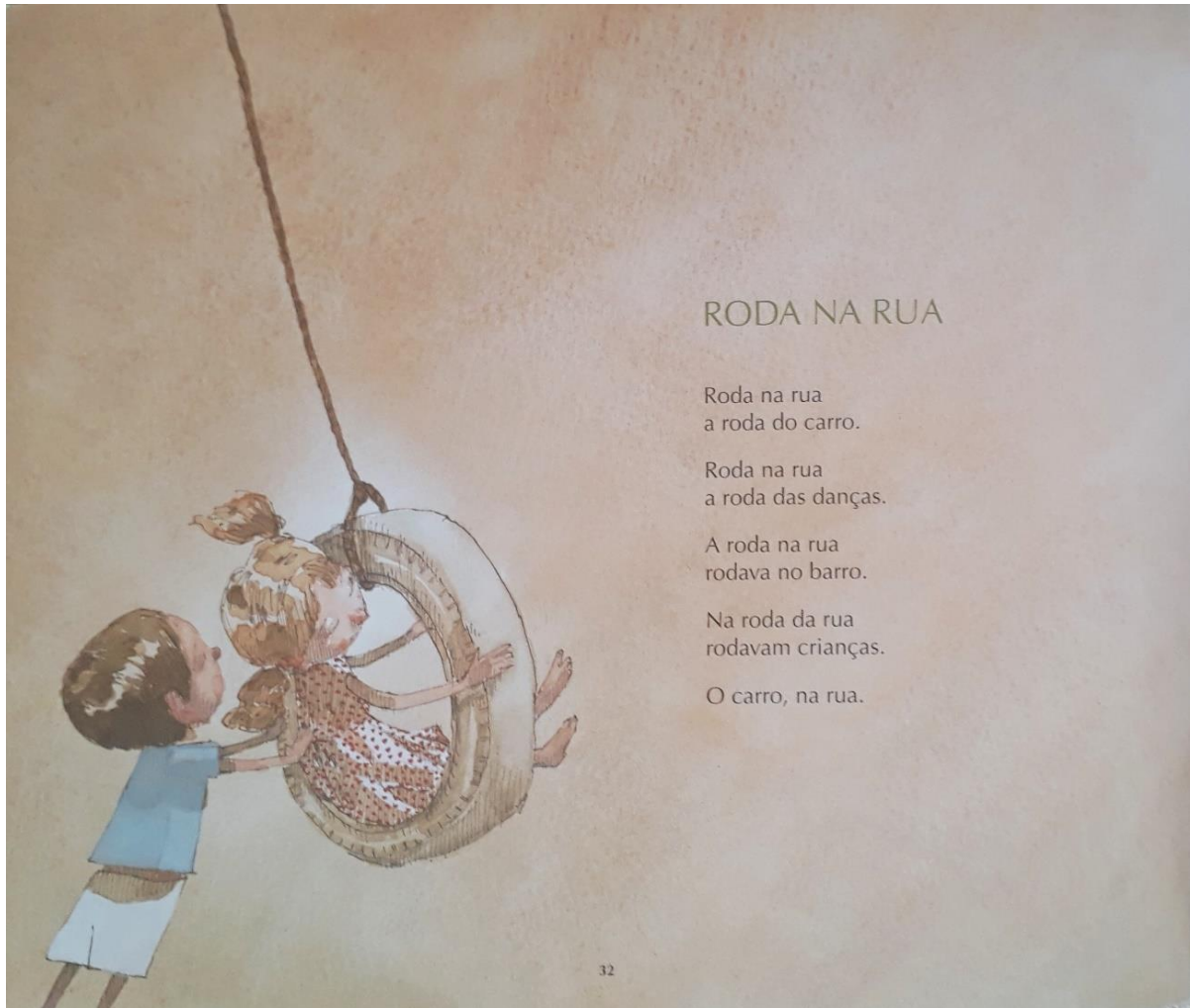
### Poema “O último andar”, de Cecília Meireles



Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo H

Poema “Roda na rua”, de Cecília Meireles



### RODA NA RUA

Roda na rua  
a roda do carro.

Roda na rua  
a roda das danças.

A roda na rua  
rodava no barro.

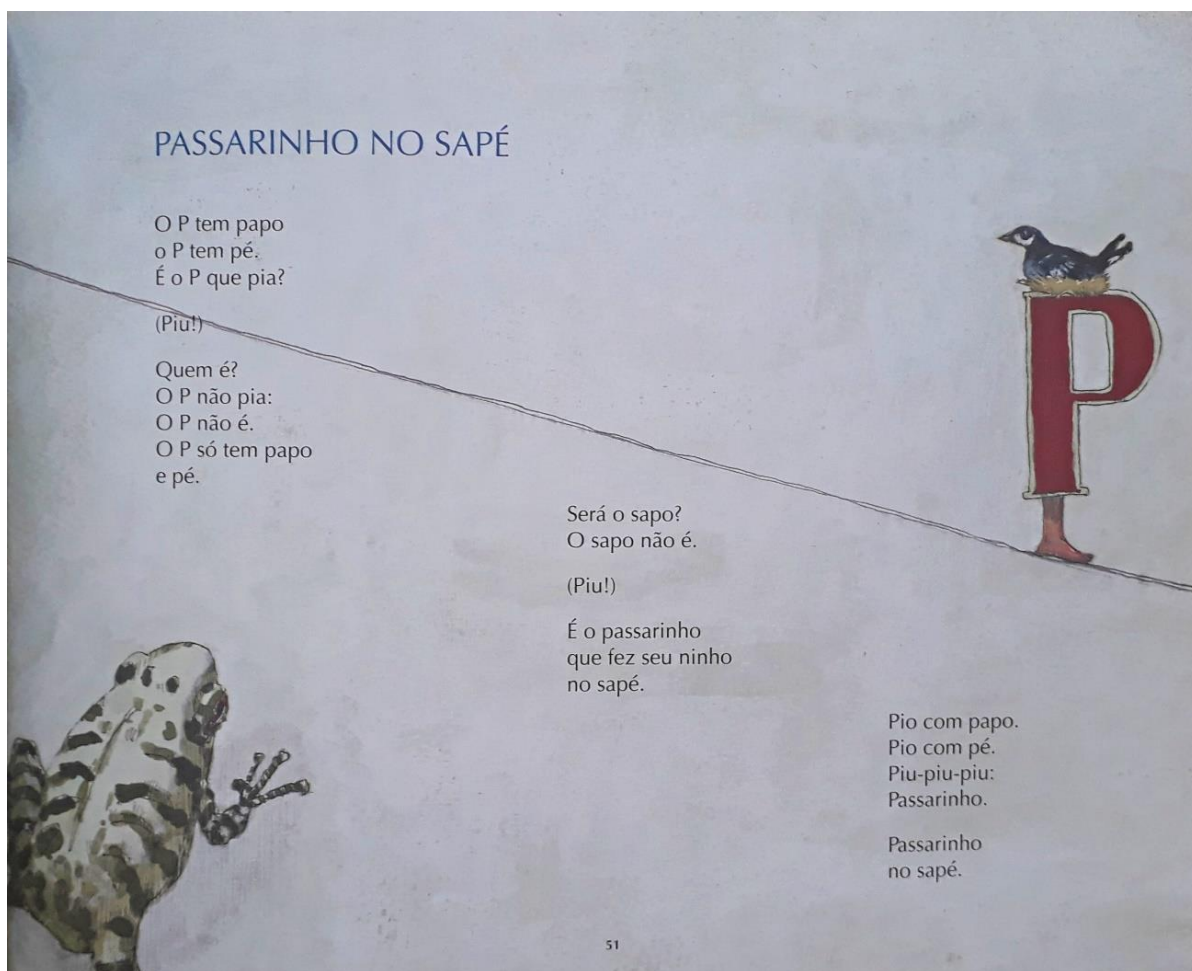
Na roda da rua  
rodavam crianças.

O carro, na rua.

Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo I

## Poema “Passarinho no sapé”, de Cecília Meireles



## PASSARINHO NO SAPÉ

O P tem papo  
o P tem pé.  
É o P que pia?

(Piu!)

Quem é?  
O P não pia:  
O P não é.  
O P só tem papo  
e pé.

Será o sapo?  
O sapo não é.

(Piu!)

É o passarinho  
que fez seu ninho  
no sapé.

Pio com papo.  
Pio com pé.  
Piu-piu-piu:  
Passarinho.

Passarinho  
no sapé.

## Anexo J

### Poema “O lagarto medroso”, de Cecília Meireles



#### O LAGARTO MEDROSO

O lagarto parece uma folha  
verde e amarela.  
E reside entre as folhas, o tanque  
e a escada de pedra.  
De repente sai da folhagem,  
depressa, depressa,  
olha o sol, mira as nuvens e corre  
por cima da pedra.  
Bebe o sol, bebe o dia parado,  
sua forma tão quieta,  
não se sabe se é bicho, se é folha  
caída na pedra.  
Quando alguém se aproxima,  
– oh! que sombra é aquela? –  
o lagarto logo se esconde  
entre as folhas e a pedra.  
Mas, no abrigo, levanta a cabeça  
assustada e esperta:  
que gigantes são esses que passam  
pela escada de pedra?  
Assim vive, cheio de medo,  
intimidado e alerta,  
o lagarto, (de que todos gostam)  
entre as folhas, o tanque e a pedra.  
  
Cuidadoso e curioso,  
o lagarto observa.  
E não vê que os gigantes sorriem  
para ele, da pedra.

## Anexo K

### Poema “As duas velhinhas”, de Cecília Meireles



#### AS DUAS VELHINHAS

Duas velhinhas muito bonitas,  
Mariana e Marina,  
estão sentadas na varanda:  
Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,  
Mariana e Marina,  
e penteados de tranças:  
Marina e Mariana.

Tomam chocolate as velhinhas,  
Mariana e Marina,  
em xícaras de porcelana:  
Marina e Mariana.

Uma diz: “Como a tarde é linda,  
não é, Marina?”  
A outra diz: “Como as ondas dançam,  
não é, Mariana?”

“Ontem eu era pequenina”,  
diz Marina.  
“Ontem, nós éramos crianças”,  
diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,  
Mariana e Marina,  
as xicrinhas de porcelana:  
Marina e Mariana.

Tomam chocolate as velhinhas,  
Mariana e Marina.  
E falam de suas lembranças,  
Marina e Mariana.

Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo L

Poema “A chácara do Chico Bolacha”, de Cecília Meireles



### A CHÁCARA DO CHICO BOLACHA

Na chácara do Chico Bolacha,  
o que se procura  
nunca se acha!

Quando chove muito,  
o Chico brinca de barco,  
porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,  
Chico trabalha com a enxada  
e logo se machuca  
e fica de mão inchada.

Por isso, com o Chico Bolacha,  
o que se procura  
nunca se acha.

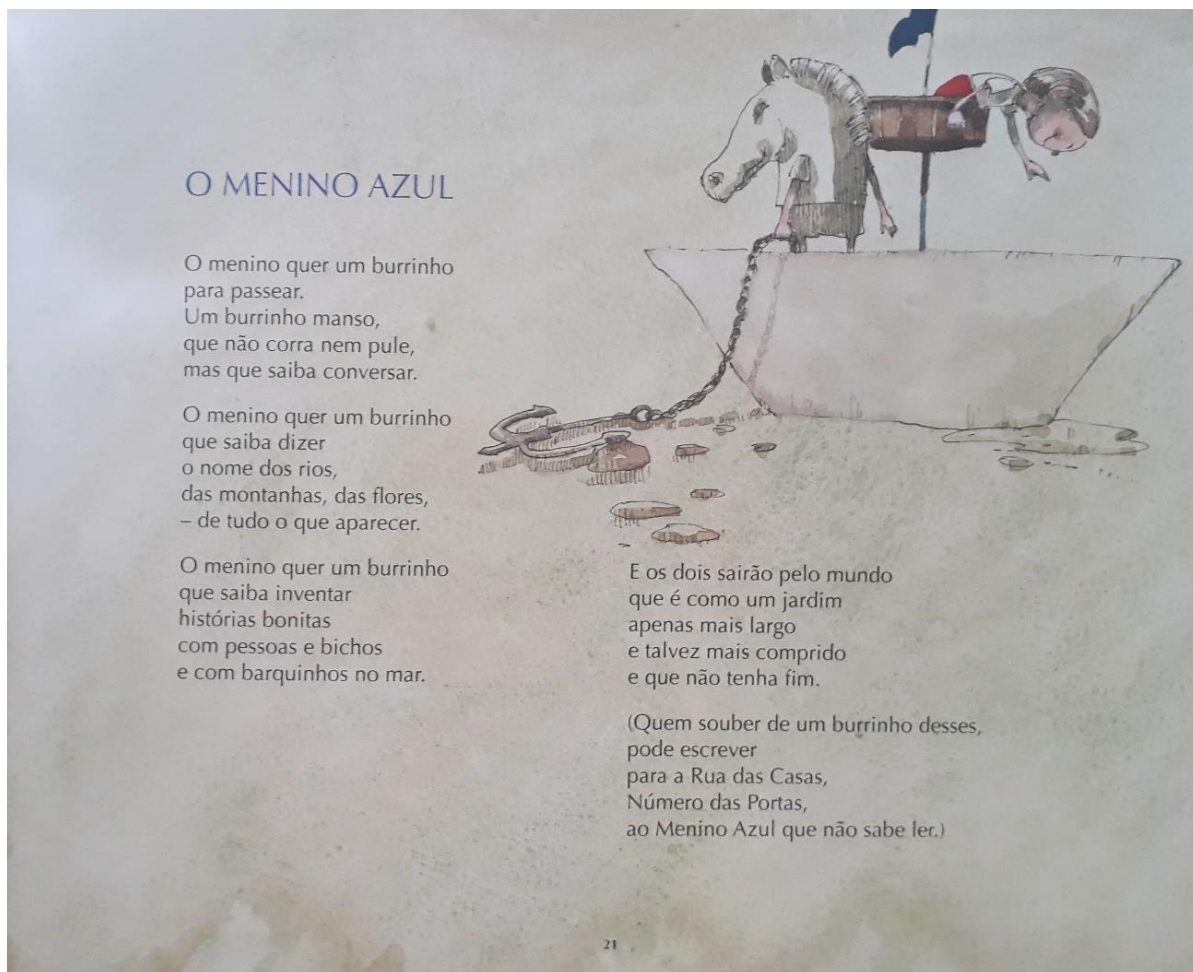
Dizem que a chácara do Chico  
só tem mesmo chuchu  
e um cachorrinho coxo  
que se chama Caxambu.

Outras coisas, ninguém procure,  
porque não acha.  
Coitado do Chico Bolacha!

Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo M

### Poema “O menino azul”, de Cecília Meireles



#### O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho  
para passear.  
Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
– de tudo o que aparecer.

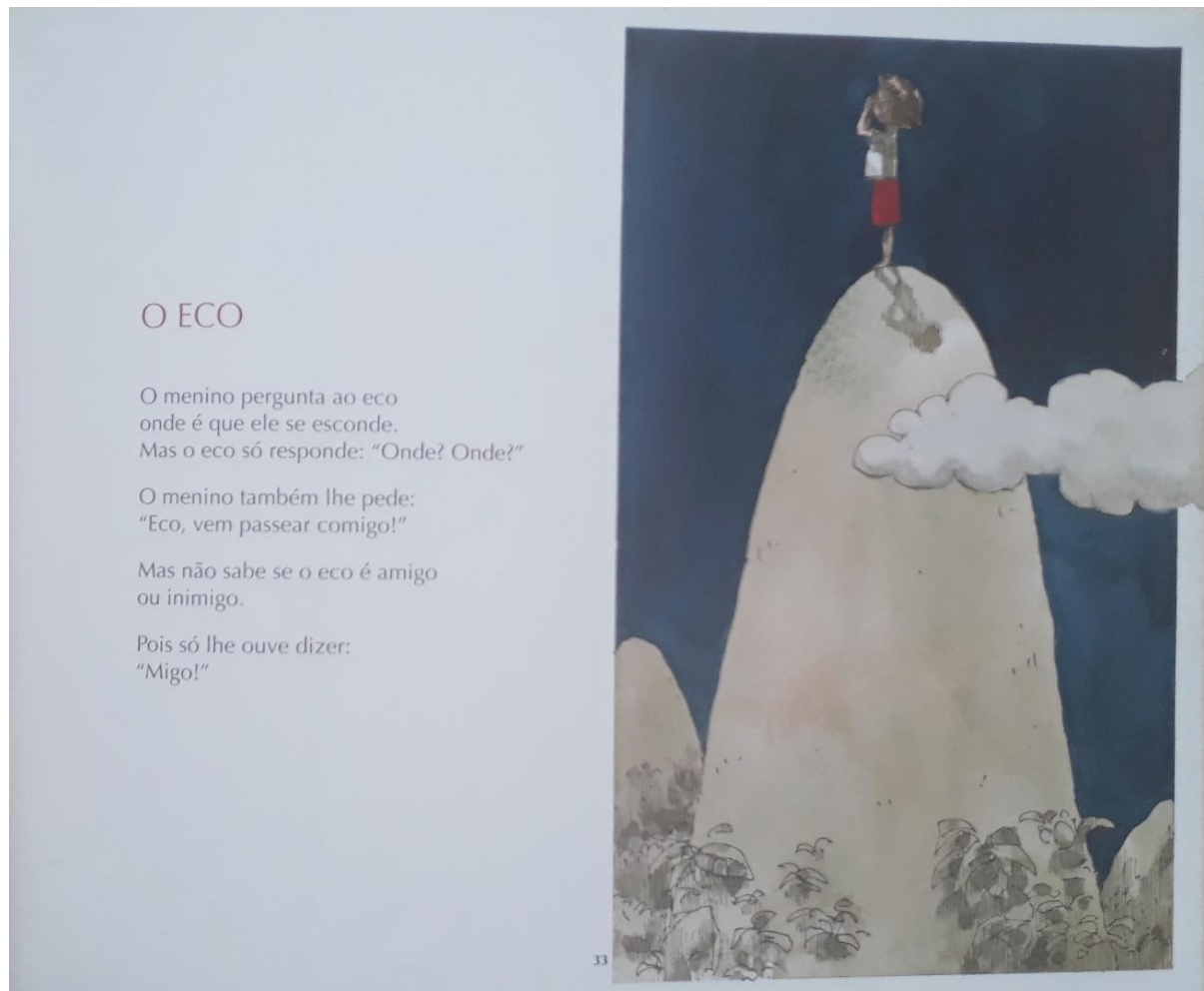
O menino quer um burrinho  
que saiba inventar  
histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever  
para a Rua das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.)

## Anexo N

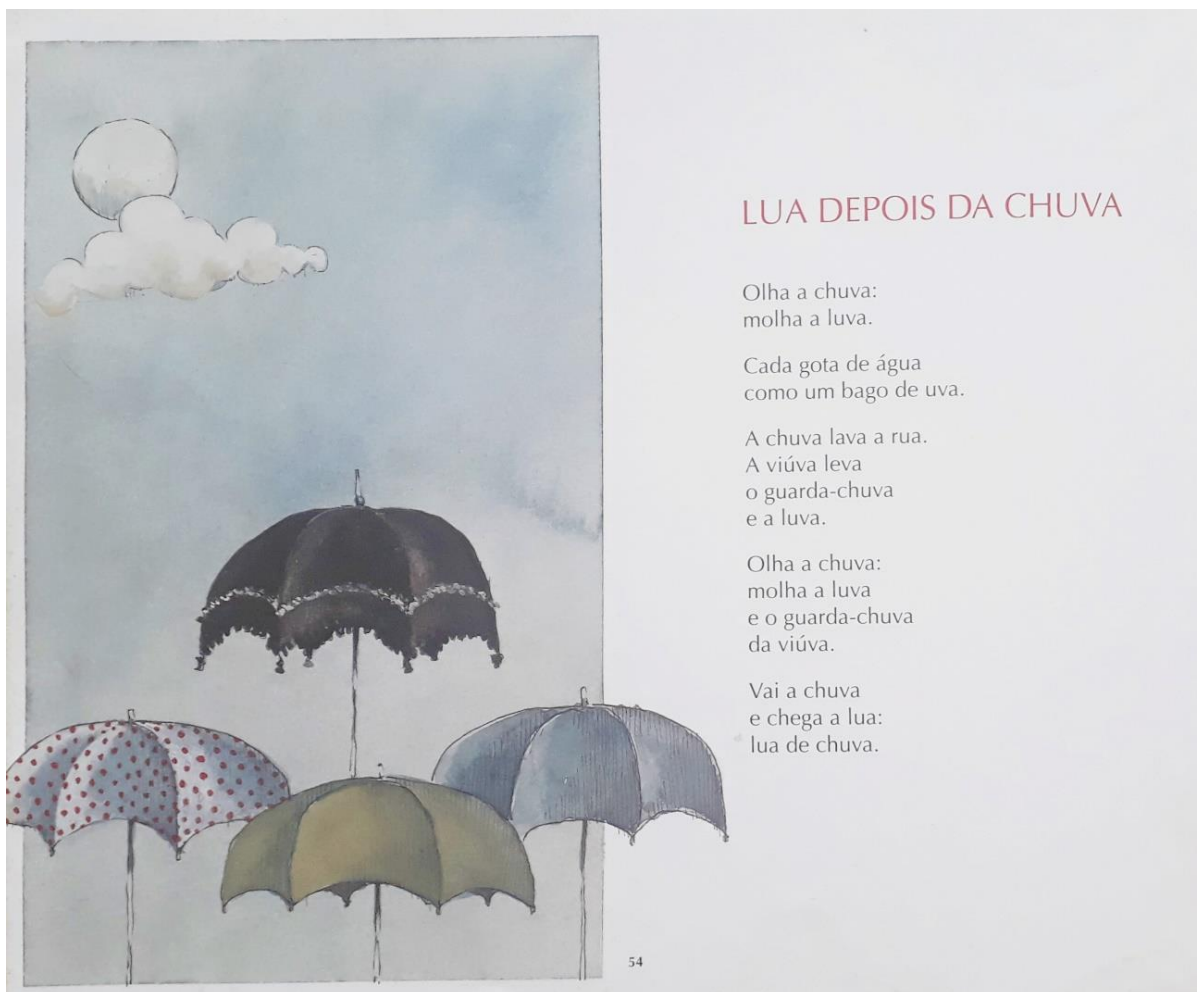
### Poema “O eco”, de Cecília Meireles



Fonte: MEIRELES (2012)

## Anexo O

Poema “Lua depois da chuva”, de Cecília Meireles



### LUA DEPOIS DA CHUVA

Olha a chuva:  
molha a luva.

Cada gota de água  
como um bago de uva.

A chuva lava a rua.  
A viúva leva  
o guarda-chuva  
e a luva.

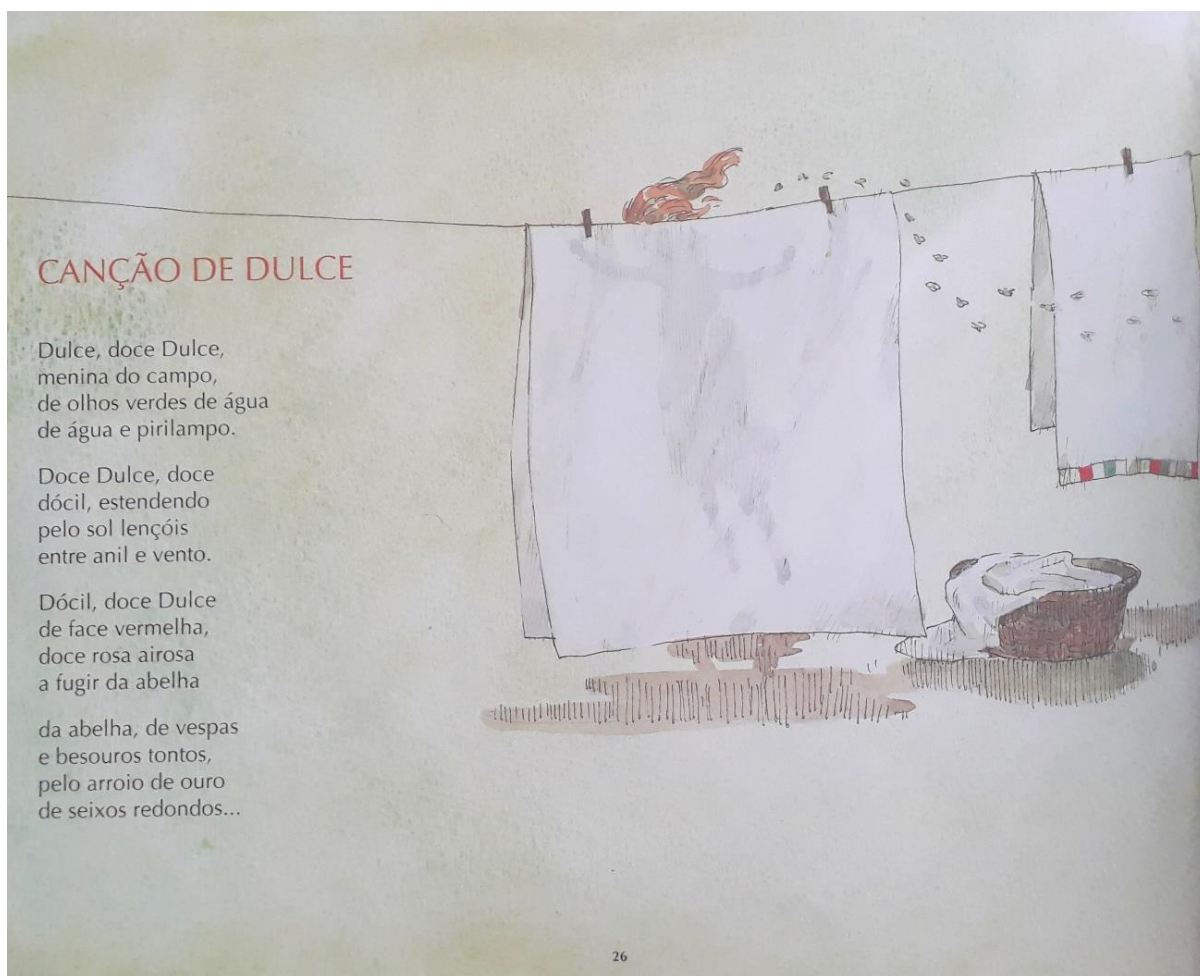
Olha a chuva:  
molha a luva  
e o guarda-chuva  
da viúva.

Vai a chuva  
e chega a lua:  
lua de chuva.

Fonte: MEIRELES (2012)

**Anexo P**

## Poema “Canção de Dulce”, de Cecília Meireles

**CANÇÃO DE DULCE**

Dulce, doce Dulce,  
menina do campo,  
de olhos verdes de água  
de água e pirlampo.

Doce Dulce, doce  
dócil, estendendo  
pelo sol lençóis  
entre anil e vento.

Dócil, doce Dulce  
de face vermelha,  
doce rosa airosa  
a fugir da abelha

da abelha, de vespas  
e besouros tontos,  
pelo arroio de ouro  
de seixos redondos...

## Anexo Q

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RECEPÇÃO DA OBRA DE CECÍLIA MEIRELES: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE POESIA**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Raquel Sousa da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Junqueira de Souza

1. **Natureza da pesquisa:** seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade realizar ações pedagógicas construindo espaços de leitura do texto literário.
2. **Participantes da pesquisa:** Para o desenvolvimento do trabalho, as atividades ocorrerão com os 28 alunos da sala de aula regular, da escola onde seu filho está cursando o 5º ano, durante o horário normal de aula, sendo que algumas atividades podem ser gravadas e filmadas, como também fotografadas. Como colaborador, seu filho(a) participará das atividades com os outros alunos de sua sala de aula.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar como voluntário desta pesquisa, seu(sua) filho(a) contribuirá com as investigações propostas pela pesquisadora. No entanto, tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo. A qualquer momento poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Riscos e desconforto:** Sua participação não lhe trará complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** As informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais de modo que somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).
6. **Benefícios:** Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente seu filho(a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Isso porque esperamos que este estudo traga dados importantes para a formação do aluno leitor e a construção de novos espaços da leitura do texto literário. Considerando-se, contudo, que a pesquisa a ser desenvolvida caracteriza-se pela aplicação de uma metodologia de ensino de leitura, tem como objetivo contribuir para a formação do aluno leitor. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** A participação de seu filho(a) na pesquisa não lhe acarretará nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, autorizo meu filho(a) \_\_\_\_\_, por meio deste instrumento de autorização, dou pleno consentimento às pesquisadoras abaixo relacionadas a realizarem as análises necessárias da pesquisa “**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RECEPÇÃO DA OBRA DE CECÍLIA MEIRELES: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE POESIA**”. Tenho pleno conhecimento dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a serem executados e da possibilidade de receber esclarecimentos sempre que considerar necessário. Autorizo gravações, filmagens e fotos com meu filho(a) para confirmação dos dados coletados.

Também concordo que os dados obtidos ou quaisquer outras informações permaneçam como propriedade exclusiva da pesquisadora. Dou pleno direito da utilização desses dados e informações para uso no ensino, pesquisa e divulgação em periódicos científicos, ciente do sigilo da identidade de meu filho(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Raquel Sousa da Silva

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Junqueira de Souza