UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - ASSIS

GELBA FERNANDES DE ANDRADE

VERSOS NO 6º ANO, UMA PROPOSTA DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA POESIA DE MANOEL DE BARROS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ASSIS - SP
2025

GELBA FERNANDES DE ANDRADE

VERSOS NO 6º ANO, UMA PROPOSTA DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA POESIA DE MANOEL DE BARROS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profª Dra. Rosângela Nogarini Hilário

ASSIS - SP

2025

A553v

Andrade, Gelba Fernandes de

Versos no 6º ano, uma proposta didática: contribuições da poesia de Manoel de Barros para o letramento literário no ensino fundamental II. / Gelba Fernandes de Andrade. -- Assis, 2025

126 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Nogarini Hilário

1. Letramento literário. 2. Poesia. 3. Ensino de literatura. 4. Manoel de Barros. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GELBA FERNANDES DE ANDRADE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 27 dias do mês de junho do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GELBA FERNANDES DE ANDRADE, intitulada **VERSOS NO 6 ANO, UMA PROPOSTA DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA POESIA DE MANOEL DE BARROS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, sob orientação da Profa. Dra. Rosângela Nogarini Hilário. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA (Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO

Dedico este trabalho a Deus e à minha família, com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é perfeito e amoroso, por abrir as portas para o meu sonhado mestrado e me capacitar para este trabalho, me tranquilizando nos momentos de angústia.

Aos meus pais amados, Avelino (*in memoriam*) e Terezinha, por me ensinarem que é possível ter sonhos e colaborarem na minha formação, para que eu pudesse traçar metas para conquistá-las. À minha mãe, por sempre estar ao meu lado.

Com amor, aos meus filhos Amanda, Pedro Otávio e também meu neto Heitor, por me ouvirem, me motivarem e me apoiarem. Esse, mesmo em sua tenra idade, conseguiu me inspirar em algumas ideias. Eles me deram forças para chegar até aqui.

Ao Mário, com amor, pelo estímulo e paciência.

À minha querida irmã Joelma, por sempre estar por perto e me escutar.

Às minhas colegas do mestrado Renata e Gisceli, pela amizade, por tornarem a jornada mais leve e divertida.

À cara docente, Profa. Dra. Rosângela Nogarini Hilário, sempre presente, pelas ricas orientações e dedicação.

Aos meus estimados e inspiradores professores da turma 9, de 2023, do PROFLETRAS, que foram fundamentais para a minha formação intelectual: Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, Profa. Dra. Luciane de Paula, Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes, Prof. Dr. Marco Antônio Domingues Sant'Anna, Profa. Dra. Débora Baliello Barcala, Profa. Dra. Ana Carolina S. Criscuolo.

Às Profas Dras. das bancas de qualificação e defesa Evangelina Maria Brito de Faria e Luciane de Paula, por colaborarem com importantes apontamentos.

À coordenadora do curso de pós-graduação, Profa. Dra. Luciane de Paula, por seu apoio durante a minha trajetória.

Ao PROFLETRAS, pela experiência fantástica!

À CAPES, pela bolsa de estudos no período de 24 meses.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001."

"Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco." *(1 Tessalonicenses 5:18)*

RESUMO

O primeiro objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didática voltada para docentes aplicarem em suas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, a fim de que possam abordar o ensino de literatura utilizando, como base, os poemas de Manoel de Barros. Já o segundo é compreender como metodologias inovadoras podem transformar a relação dos alunos com a leitura poética. A fundamentação teórica envolve os seguintes autores, entre outros: Cosson (2006), Rojo (2006), Todorov (2009), Candido (1995), Colomer (2007), Sorrenti (2009), Almeida (2021), Zilberman (2009), Lessa (2015). A proposta centra-se em promover um letramento literário, através de textos diversificados, que vá além da leitura tradicional, utilizando estratégias como análise textual e culminando em um sarau de poesia, que permitirá aos estudantes consolidarem e integrarem os diversos aspectos explorados. A metodologia está apoiada na sequência básica de Cosson (2006) e estruturada em diferentes etapas, como leituras guiadas, discussões reflexivas e análises poéticas interativas, com enfoque na sensibilização estética e cultural dos discentes. Espera-se que os resultados obtidos pelos educadores apontem que, práticas dinâmicas e criativas, possam ressignificar a presença da literatura na escola, promovendo um aprendizado mais envolvente e impactante.

Palavras-chave: Letramento literário. Poesia. Ensino de literatura. Poemas. Manoel de Barros.

ABSTRACT

The first objective of this work is to present a didactic proposal for teachers to apply to their 6th-grade elementary school classes, so that they can approach literature teaching using the poems of Manoel de Barros as a basis. The second is to understand how innovative methodologies can transform students' relationship with poetic reading. The theoretical foundation involves the following authors, among others: Cosson (2006), Rojo (2006), Todorov (2009), Candido (1995), Colomer (2007), Sorrenti (2009), Almeida (2021), Zilberman (2009), and Lessa (2015). The proposal focuses on promoting literary literacy through diverse texts that goes beyond traditional reading, using strategies such as textual analysis and culminating in a poetry recital, which will allow students to consolidate and integrate the various aspects explored. The methodology is based on Cosson's (2006) basic sequence and structured in different stages, such as guided readings, reflective discussions, and interactive poetic analyses, with a focus on raising students' aesthetic and cultural awareness. The results obtained by educators are expected to indicate that dynamic and creative practices can redefine the presence of literature in schools, promoting more engaging and impactful learning.

Keywords: Literary literacy. Poetry. Literature teaching. Poems. Manoel de Barros.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diário de Um Banana 74

Figura 2. Harry Potter 74

Figura 3. As Crônicas de Nárnia 75

Figura 4. Agatha Christie 75

Figura 5. As Aventuras de Sherlock Holmes 76

Figura 6. Bat Pat 77

Figura 7. O Mistério do 5 Estrelas 78

Figura 8. O Gênio do Crime 78

Figura 9. História de Abílio e Seu Cachorro Jupi 79

Figura 10. *De Passarinhos* 98

Figura 11. *Borboletas* 102

Figura 12. *Vento* 104

Figura 13. *Um bem-te-vi* 108

Figura 14. O Apanhador de Desperdícios 110

Figura 15. Infância 114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Organização das Atividades Didáticas 91

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....14

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....22

2.1. Os conceitos de letramento e de letramento literário.....22

2.1.1. O letramento na contemporaneidade.....29

2.1.2. O letramento literário na educação de leitores.....32

2.2. A importância da literatura na formação do leitor.....37

2.2.1. A poesia no ensino fundamental.....38

2.2.2. Outras formas de leitura literária.....40

2.3. O papel do professor no letramento literário.....41

2.3.1. A dinâmica das atividades de leitura no processo educacional...45

2.4. Diretrizes educacionais.....47

2.4.1. A BNCC e o letramento literário.....47

2.4.2. A BNCC e a poesia.....53

2.5. A poesia de Manoel de Barros.....60

2.5.1. Manoel de Barros: elementos característicos.....62

2.5.2. Poesia no 6º ano com Manoel de Barros.....65

2.5.3. Percorrendo a natureza e o cotidiano.....67

2.5.4. Os elementos na poética de Manoel de Barros.....70

2.5.5. O gosto literário dos alunos do 6º ano.....71

3. METODOLOGIA.....83

3.1. Abordagem pedagógica.....83

3.2. Proposta didática.....86

3.2.1. Os poemas selecionados e outros materiais.....89

3.2.2. Ferramentas de ensino: o sarau de poesia.....92

4. A PROPOSTA DIDÁTICA: VERSOS NO 6º ANO.....94

4.1. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas.....97

4.2. “De Passarinhos”.....101

4.2.1. “Borboletas”.....104

4.2.2. “Vento”.....104

4.2.3. “Um Bem-te-vi”.....107

4.2.4. “O Apanhador de Desperdícios”.....110

4.2.5. “Infância”.....113

4.2.6. Sarau de poesia como culminância.....116

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....120

REFERÊNCIAS.....124

1. INTRODUÇÃO

A problemática que orienta esta dissertação insere-se em uma questão ampla e persistente no campo da educação literária: de que maneira a escola pode superar a instrumentalização do ensino de literatura, transformando-a em um espaço de fruição e formação estética?

A leitura literária assume um papel fundamental na constituição do sujeito leitor, sobretudo em contextos marcados pela diversidade de linguagens e pela proliferação de discursos culturais. Nesse ambiente plural, a prática do letramento literário ultrapassa o mero reconhecimento de palavras, exigindo uma aproximação sensível, estética e crítica da obra literária. Conforme aponta Cosson (2006), essa forma de letramento se configura como uma experiência que transcende o funcionalismo da leitura escolarizada, fomentando uma relação mais significativa entre leitor e texto. Com base nessa perspectiva, a dissertação intitulada "Versos no 6º ano, uma proposta didática: contribuições da poesia de Manoel de Barros para o letramento literário no Ensino Fundamental II" visa explorar o potencial formativo da poesia de Manoel de Barros, compreendida como um recurso eficaz na promoção de habilidades leitoras e de reflexão sobre a linguagem. Trata-se de um autor relevante da literatura nacional, cuja obra tem sido pouco explorada nos materiais didáticos do 6º ano.

A marginalização da poesia nos currículos escolares, mesmo diante de seu reconhecido valor formativo, é uma das questões centrais que esta dissertação busca enfrentar. Lessa (2015) salienta que o gênero poético é frequentemente considerado de difícil acesso, sendo substituído por narrativas mais tradicionais ou textos de caráter expositivo, em uma tentativa de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ao reduzir a presença da poesia, limita-se também o desenvolvimento da sensibilidade estética e da imaginação, conforme argumenta Sorrenti (2009). A leitura poética, com sua linguagem condensada e metafórica, promove um exercício cognitivo e emocional que se revela essencial à formação integral do estudante.

No conjunto de autores que compõem o cenário literário nacional, Manoel de Barros ocupa um lugar de destaque, especialmente por sua poética centrada no detalhe, na natureza e na infância. Sua obra propõe uma subversão da linguagem ordinária, conferindo valor àquilo que é normalmente ignorado. Segundo Lemos (1995), esse olhar invertido do poeta reconfigura o cotidiano em poesia, tornando sua

escrita particularmente compatível com as sensibilidades do público escolar. No entanto, a baixa incidência de seus textos nos livros didáticos e no planejamento pedagógico do Ensino Fundamental II indica um espaço ainda não plenamente ocupado, o que reforça a pertinência de pesquisas que se proponham a inseri-lo de forma mais sistemática nas práticas educativas.

Este trabalho propõe, portanto, o uso da poesia de Manoel de Barros como meio para expandir o repertório literário dos alunos e favorecer experiências estéticas que confrontem a rigidez do ensino tradicional. A literatura, entendida aqui como forma de conhecimento e de sensibilidade, oferece um contrapeso à racionalização excessiva das metodologias escolares. Como afirma Candido (1995), a literatura deve ser vista como um direito humano fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da empatia, da memória e da imaginação moral. Ao integrar essas dimensões no ambiente escolar, promove-se uma formação que ultrapassa os limites conteudistas e prepara o estudante para uma compreensão mais ampla do mundo. Vale ressaltar que o letramento literário não é mais importante que outros letramentos. Não se trata de hierarquizar qual é o melhor ou o pior. Neste caso, aplica-se o literário e, mais especificamente, o poético, eleito como conteúdo educacional. Assim, os outros também são importantes.

A indagação que orienta esta dissertação inscreve-se em um debate clássico da didática da literatura: como converter a escola em um espaço de fruição estética, sem que o ensino da literatura se reduza a instrumento de avaliação ou decoração gramatical? Todorov (2009) critica o afastamento da literatura dos currículos, ressaltando que sua ausência compromete não apenas a formação leitora, mas também a capacidade de interpretação da realidade. Com base nesse pressuposto, defende-se, aqui, que o contato com a poesia pode atuar como via privilegiada para ampliar a percepção simbólica e a criatividade dos discentes, contribuindo para a resistência à superficialidade das leituras instrumentais.

Reconhecendo as delimitações inerentes a qualquer pesquisa, este estudo restringe-se ao contexto do 6º ano do Ensino Fundamental, priorizando a leitura como foco principal de análise. A seleção metodológica de um conjunto de texto específico busca aprofundar a compreensão das possibilidades pedagógicas da poesia de Barros. Outro elemento essencial para o êxito dessa abordagem é a mediação qualificada do professor. Sorrenti (2009) enfatiza que a presença ativa do educador é determinante para estabelecer uma relação dialógica entre aluno e texto. A formação

do leitor literário depende, em grande medida, da capacidade do docente em criar condições favoráveis para o encontro com a literatura. Por essa razão, esta dissertação procura não apenas apresentar uma proposta didática inovadora, mas também oferecer subsídios teóricos e metodológicos para sua implementação eficaz. A discussão aqui proposta extrapola os limites da escola, inserindo-se em uma perspectiva mais ampla de defesa da literatura como bem cultural indispensável. Candido (1995) argumenta que a experiência literária humaniza, pois possibilita o contato com outras formas de existir, pensar e sentir. Ao propor a inserção da poesia de Manoel de Barros no cotidiano escolar, este estudo reafirma a necessidade de resistência à mercantilização do conhecimento e à instrumentalização da leitura. Como aponta Todorov (2009), é urgente devolver à literatura seu espaço de formação crítica e de fruição.

A articulação entre teoria e prática constitui um dos pilares deste trabalho, ao propor caminhos pedagógicos que possam ser adaptados a diferentes contextos educacionais. Cosson (2006) destaca que o letramento literário, além de formar leitores autônomos, contribui para a criação de comunidades interpretativas, nas quais a troca de experiências literárias fortalece a dimensão coletiva da leitura. A experiência com os poemas de Manoel de Barros, nesse sentido, busca estimular a construção de espaços escolares mais dialógicos, criativos e afetivos.

A intenção subjacente a este projeto é resgatar a relação entre estudante e texto literário, reafirmando o poder formativo da poesia como experiência de linguagem, de mundo e de si. Assim, apresentamos como foi pensada a proposta didática para o trabalho com letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental, cuja centralidade reside na utilização da poesia de Manoel de Barros, como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do letramento literário. Trata-se de uma alternativa concreta e metodologicamente fundamentada, capaz de suprir ausências e, simultaneamente, contribuir para a formação de docentes e discentes enquanto sujeitos leitores. Essa perspectiva encontra respaldo em Cosson (2006), que enfatiza a necessidade de práticas mediadas e planejadas para que o encontro entre aluno e texto literário seja, de fato, transformador. Rocha (2017, p. 26) discute que

> [...] a separação que se acentuou nos dias atuais que se fazia em relação aos conteúdos de literatura e, pois os estudos literários não fazem parte do currículo de língua portuguesa no ensino fundamental.

> Na sala de aula, a literatura é abordada apenas quando da leitura dos chamados "livros paradidáticos". Na verdade, ela é apresentada para um estudo mais cuidadoso, apenas no ensino médio, como sinônimo de história literária ou na apresentação de autores ou obras exigidas no vestibular. (ROCHA, 2017, p. 26).

Mediante isso, pensamos em contribuir com nossa proposta, inserindo a literatura de modo atuante na vida do estudante, que contempla uma sequência de atividades de leitura, análise e interação com composições poéticas, com ênfase na obra de Manoel de Barros, ainda que haja diversas publicações de outros autores. Sua escolha foi realizada a partir de critérios que privilegiaram não apenas o valor estético dos poemas, mas também sua capacidade de estabelecer vínculos significativos com o universo infanto-juvenil. A leitura literária, conforme defende Cosson (2006), não se esgota no contato com o texto, sendo essencial a presença de uma mediação competente e sensível, que viabilize a fruição estética e a reflexão crítica.

Ao estruturar atividades que se alinham aos interesses e capacidades dos alunos dessa faixa etária, a proposta aqui apresentada visa preencher lacunas apontadas na literatura e responder a desafios práticos enfrentados cotidianamente por professores de língua portuguesa. As atividades detalhadas contemplam múltiplas formas de envolvimento com a linguagem poética, incluindo leituras silenciosas e compartilhadas, discussões em grupo e culminância literária, como sarau temático.

A escolha por Manoel de Barros encontra justificativa tanto na qualidade estética de sua obra, quanto na sua capacidade de deslocar o olhar para as miudezas do cotidiano e dar voz ao que comumente passa despercebido. O caráter lúdico e filosófico de seus versos tensiona a rigidez pragmática que, frequentemente, domina o ambiente escolar.

A proposta didática adota, como referencial, a metodologia delineada por Cosson (2006), organizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação. Essa organização busca proporcionar uma jornada leitora que respeite o ritmo de apropriação do educando e amplie suas possibilidades de resposta ao texto literário. Tal estrutura permite, ainda, a alternância entre momentos de leitura silenciosa e experiências coletivas, expandindo o campo de significados e promovendo um ambiente de fruição estética partilhada.

A seleção dos textos contempla seis poemas de Manoel de Barros, acrescidos de outras formas poéticas breves, como haicai, música, conto, lenda e exemplos de poesia. Essa escolha reflete o esforço de ampliação do repertório dos estudantes, aspecto que, segundo Lemos (1995), constitui um dos pilares da formação do leitor literário. A ênfase conferida ao gênero poético, em detrimento de outros tipos textuais, justifica-se não apenas por suas especificidades formais, mas sobretudo por sua capacidade de mobilizar afetos, sensações e reflexões de ordem existencial e estética.

Como defende Todorov (2009), o texto literário deve ser explorado como campo de prazer e liberdade interpretativa, distanciando-se de abordagens prescritivas que inibem a criatividade. Os versos de Manoel de Barros, com sua simplicidade vocabular e densidade simbólica, representam uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento de um olhar poético sobre o mundo, capaz de sensibilizar os discentes para questões como o cuidado com a natureza, a percepção da beleza cotidiana e a valorização da linguagem como invenção. Tal sensibilidade encontra eco em Sorrenti (2009), que argumenta ser imprescindível o uso de textos capazes de provocar o encantamento, condição fundamental para o engajamento efetivo na leitura literária.

A constituição de sujeitos leitores na educação básica envolve desafios complexos, tanto teóricos quanto práticos. Nesse sentido, a proposta aqui delineada não apenas dialoga com os referenciais apresentados na revisão de literatura, mas também propõe soluções metodológicas viáveis, que buscam integrar estética, formação leitora e prática pedagógica. Sorrenti (2009) observa que a experiência literária escolar precisa ser dotada de encantamento, elemento que possibilita o envolvimento do aluno com o texto para além das exigências técnicas. Assim, esta proposta pretende ser mais do que um roteiro de atividades: almeja constituir-se como um convite ao prazer da leitura, à descoberta da linguagem poética e à formação crítica.

A fundamentação teórica e a metodologia que orientam esta proposta didática encontram suas bases na convergência de teorias contemporâneas sobre letramento literário e mediação pedagógica em práticas de leitura. A linguagem é interpretada de forma mútua e ativa, onde os indivíduos manifestam ponderações, ao arquitetarem percepções em situações comunicativas concretas (BAKHTIN, 1992).

Em se tratando da educação, principalmente, no Ensino Fundamental, Soares (2020) aponta que é imprescindível admitir que o poder da língua vai para além do simples emprego de normas, abarcando práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, a concepção de letramento é compreendida como a faculdade de valer-se da leitura e da escrita de modo considerável e crítico, contribuindo, dinamicamente, com os diversos setores comunicativos.

Segundo Cosson (2006), o letramento literário é um processo contínuo que envolve a apropriação do texto literário como meio de ampliar horizontes culturais e estabelecer conexões com experiências subjetivas.

> Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de algum modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (Cosson, 2006, p. 11-12).

Tal abordagem, ao integrar dimensões estéticas e interpretativas, fundamenta nossa proposição, pois considera a obra de Manoel de Barros ideal para transcender a leitura tradicional e promover um envolvimento lúdico com a literatura.

O objetivo deste trabalho centra-se em apresentar uma Proposta Didática capaz de fomentar o letramento literário dos alunos do 6º ano por meio da exploração da poesia de Manoel de Barros, articulando as dimensões criativa, cognitiva e afetiva do processo de leitura. Busca-se, assim, proporcionar aos educandos uma experiência estética transformadora, que vá além da simples decodificação textual e os desafie a se engajarem com o texto literário de maneira ativa e crítica. Entre as finalidades específicas, destaca-se o fortalecimento da capacidade interpretativa dos discentes ao explorar poemas que reconfiguram temas do cotidiano. Como Sorrenti (2009) observa, a familiaridade com temas da natureza em poemas promove uma identificação imediata, enquanto sua abordagem simbólica estimula a reflexão. A proposta também busca capacitar o professor a mediar a leitura e compreensão dos textos de maneira sensível, alinhando-os ao contexto sociocultural dos leitores.

Outro objetivo fundamental é possibilitar que os discentes desenvolvam a consciência de leitura como prática social significativa, conforme discutido por Lemos (1995), que enfatiza o impacto das atividades literárias em construir leitores críticos e participativos. Para isso, a proposta prevê que os estudantes sejam expostos a

leituras diversificadas, conectadas aos valores culturais e linguísticos da obra de Manoel de Barros. Por último, deseja-se estruturar práticas pedagógicas que possam ser replicadas ou adaptadas, oferecendo ao docente ferramentas didáticas claras para incorporar o letramento literário em suas aulas.

Para concretizar os objetivos do letramento literário, a presente proposta organiza-se, como já mencionado, em uma sequência articulada de etapas, cada qual voltada à indução de práticas que envolvam os alunos na leitura e na apreciação crítica da poesia de Manoel de Barros. Fundamentada na estrutura sugerida por Cosson (2006), a sequência inicia-se com a fase de motivação, momento no qual o professor apresenta aos estudantes uma breve biografia do autor e introduz elementos centrais de sua poética. Essa introdução, construída de forma acessível e instigante, visa despertar nos educandos o interesse pelo texto literário e sua linguagem singular. De acordo com Silva (2019), propiciar um primeiro contato leve com o autor e sua obra é essencial para criar um ambiente de receptividade à leitura e favorecer o engajamento estético dos discentes.

A etapa seguinte corresponde à leitura propriamente dita, que se desdobra em dois momentos estratégicos. No primeiro, a leitura oral realizada pelo tutor é acompanhada de pausas reflexivas e explicações pontuais sobre os recursos expressivos utilizados por Manoel de Barros, como os neologismos e as metáforas que perpassam seus versos. No segundo momento, as crianças assumem o protagonismo da leitura, realizando interpretações individuais ou em pequenos grupos, o que promove a construção de múltiplas compreensões e incentiva o exercício da autonomia leitora.

Superado o propósito da leitura, as atividades de interpretação ganham centralidade, estruturando-se em dinâmicas de discussão coletiva sobre os significados atribuídos aos poemas. Elas são pensadas para fomentar o debate e acolher a diversidade de sentidos produzidos pelos alunos, valorizando a pluralidade interpretativa como dimensão constitutiva do letramento literário. Lessa (2015) salienta que o diálogo entre diferentes leituras fortalece a formação crítica e ética dos estudantes, ao passo que estimula o respeito às diversas percepções do mundo. Nessa fase, também se propõem exercícios comparativos entre diferentes textos do autor e reflexões temáticas que aproximam a poesia do cotidiano dos educandos, sobretudo em relação à presença da natureza como elemento simbólico recorrente.

O ápice do percurso didático delineado se concretiza em uma atividade de culminância: um sarau literário. Trata-se de um momento simbólico e expressivo em que os discentes são convidados a apresentar suas leituras dos poemas trabalhados ao longo da proposta, por meio da declamação oral. Lemos (1995) enfatiza que essas práticas favorecem a ampliação do horizonte cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que inserem a literatura no campo das vivências coletivas e públicas. A criação de espaços de exposição estética dentro do ambiente escolar estimula a valorização da criatividade e ressignifica o lugar da poesia na formação escolar.

Ao estruturar esse conjunto de etapas de maneira sequencial, busca-se oferecer aos educadores um caminho metodológico que, mais do que transmitir conteúdos, promova experiências de leitura emancipatórias. A organização planejada das atividades visa não apenas desenvolver competências interpretativas, mas também formar sujeitos que se relacionem criticamente com a linguagem literária e reconheçam seu potencial humanizador. A proposta, nesse sentido, constitui-se como alternativa aos modelos tradicionais de ensino de literatura, ao propor um percurso sensível, reflexivo e inclusivo.

A fim de apresentar nosso percurso de trabalho, a estrutura desta dissertação foi organizada de forma a permitir uma abordagem progressiva e aprofundada do tema. Após essa introdução, o segundo capítulo apresenta a proposta didática, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico que sustenta a metodologia adotada. No terceiro capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que norteiam esta proposta para trabalho com letramento literário no 6º ano, fazendo referência aos conceitos de letramento, discutindo o papel da literatura na educação, a atuação docente e os documentos normativos, com ênfase para a BNCC. O quarto capítulo apresenta o método e, no quinto capítulo, surge a Proposta Didática propriamente dita, com sugestões de atividades a serem trabalhadas com os alunos e sobre como apresentá-las e direcioná-las.

Por fim, as considerações finais retomam os objetivos, avaliam a contribuição da pesquisa e indicam possibilidades futuras para o ensino de literatura.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão apresentados as teorias e principais conceitos que fundamentam esta proposta didática, para o letramento literário no 6º ano. A princípio, fazemos referência à definição de letramento literário¸ partindo, para isso, da obra de Rildo Cosson (2006), intitulada “Letramento literário: teoria e prática”. Situamos, ainda, o letramento literário em uma discussão mais ampla: a que aborda a sua importância, de forma geral, e da literatura, mais especificamente, na formação dos sujeitos, aliada à BNCC. Por fim, apresentamos a poesia de Manoel de Barros, justificando nossa escolha por esse autor e sua obra para o desenvolvimento desta proposta didática.

2.1. Os conceitos de Letramento e de Letramento Literário

No âmbito das discussões contemporâneas sobre leitura e formação leitora, os conceitos de letramento e letramento literário têm ganhado relevância, por ampliarem a compreensão do processo educativo, para além da mera aprendizagem do código alfabético. Ao passo que a alfabetização, tradicionalmente, remete ao domínio da escrita e da leitura, o letramento emerge como uma categoria mais abrangente, envolvendo práticas sociais diversas nas quais essas habilidades são mobilizadas. Essa distinção, proposta por estudiosos como Soares (2002), evidencia que a leitura não é uma prática neutra, mas atravessada por fatores culturais, históricos e sociais que moldam a forma como os sujeitos se inserem no mundo. Segundo a autora, o letramento resulta da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, o que implica dizer que o letramento é sempre contextual, situado e permeado pelas experiências e interações do indivíduo com seu meio.

Em se tratando do letramento literário, observa-se uma ampliação ainda mais significativa desse escopo, uma vez que ele pressupõe não apenas a capacidade de decodificar textos literários, mas a apropriação da literatura como um modo singular de conhecer, sentir e interpretar o mundo. Segundo Cosson (2006), o letramento literário diz respeito ao processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que ocorre de forma contínua, não estática, caracterizando-se pelo fato de estar sempre em movimento. Trata-se de uma atividade própria e individual de compreensão e interpretação que tem início com as primeiras interações da criança, a partir da escuta

de cantigas de ninar, de livros lidos para ela, do contato com filmes e obras dos mais variados tipos.

Diferentemente de abordagens escolares que se limitam a análises técnicas ou ao ensino de gêneros textuais em perspectiva instrumental, o letramento literário, nessa perspectiva, propõe uma vivência estética da leitura, entendendo a literatura como campo privilegiado de construção de sentidos. Conforme argumenta Cosson (2006), o letramento literário busca formar leitores de literatura a partir de práticas de leitura que tenham, como foco principal, a fruição, a reflexão e a crítica. Essa concepção rompe com a ideia de literatura como conteúdo escolar isolado, situando-a como uma experiência transformadora, capaz de fomentar vínculos afetivos, éticos e estéticos entre leitor e texto.

Tal perspectiva exige, portanto, um reposicionamento das práticas pedagógicas em sala de aula, de modo que o ensino de literatura deixe de ser conduzido apenas como exercício de interpretação canônica ou como etapa preparatória para avaliações padronizadas. A inserção da literatura como experiência formativa implica reconhecer que o contato com o texto literário deve provocar deslocamentos subjetivos, ampliando a sensibilidade e a capacidade de imaginar. Nesse sentido, o letramento literário não se encerra em um fim didático, mas desdobra-se em um processo contínuo de apropriação cultural e expansão da consciência crítica. Conforme defende Candido (1995), a literatura não apenas humaniza, mas constitui um direito simbólico, por meio do qual o sujeito acessa outras formas de existir e compreender o mundo. É a partir desse entendimento que a literatura, especialmente a poesia, ganha lugar de destaque no processo educacional.

Sorrenti (2009) chama a atenção para o papel da leitura literária na constituição de um sujeito sensível e imaginativo, destacando que ela educa os sentidos, ampliando o olhar do leitor. Assim, ao incorporar o letramento literário como parte estruturante do currículo, os educadores são convidados a rever não apenas seus métodos, mas também suas concepções sobre o que significa formar leitores em uma sociedade complexa e plural.

Ao se compreender a leitura literária como um direito e a literatura como um campo de formação simbólica, torna-se evidente a importância de práticas pedagógicas que não se limitem à instrução funcional, mas que incentivem a reflexão, a imaginação e a fruição estética. Tais práticas não devem excluir a análise crítica, mas sim articulá-la à experiência do texto como algo vivo e sensível. Nesse ponto, o

trabalho com o letramento literário adquire um papel crucial: formar leitores que, mais do que decifradores de signos, sejam intérpretes de si e do mundo.

Para Candido (1995), a literatura deveria ser encarada como um direito fundamental. Ele aponta que a leitura literária é muito mais do que um exercício técnico, sendo uma oportunidade para explorar questões universais sobre a condição humana. Esse pensamento encontra eco em Todorov (2009), que lamenta como o ensino da literatura frequentemente negligencia essa dimensão essencial. A aula envolvendo esse conteúdo não deveria ser apenas sobre métodos, mas sobre incentivar o interesse genuíno e a adequação das possibilidades humanas que os textos propõem. Ao considerar as múltiplas abordagens sobre a educação literária, evidencia-se a importância de compreender o texto não apenas como um aglomerado de palavras organizadas sob regras sintáticas, mas como um espaço significativo de produção de sentidos, atravessado por intencionalidades discursivas, afetivas e culturais.

A escolha pela poesia como objeto pedagógico não é meramente estética, mas também estratégica, dado seu potencial para despertar no leitor uma sensibilidade peculiar diante das palavras, suas imagens e seus ritmos. Ao analisar o papel do educador nesse processo, Sorrenti (2009) argumenta que o professor funciona como uma ponte entre o texto e os estudantes, sendo responsável por criar condições afetivas e cognitivas para que o poema deixe de ser uma estrutura estranha e torne-se uma experiência de leitura acolhedora e significativa. Tal mediação, no entanto, não se limita à exposição de informações contextuais sobre o texto ou o autor, mas exige do docente um posicionamento sensível, capaz de conduzir os alunos ao reconhecimento de sua própria humanidade refletida na tessitura poética. Dessa forma, o processo educativo se reveste de um caráter transformador, permitindo que a literatura atue como agente de formação integral — o que inclui o desenvolvimento de empatia, criatividade, escuta ativa e abertura ao outro.

Para alcançar tal propósito, é necessário que a leitura literária seja inserida em contextos significativos, ancorada nas práticas sociais que mobilizam o uso da linguagem em sua complexidade expressiva. Nesse sentido, a contribuição de Kleiman (2014) é essencial ao enfatizar que o letramento não deve ser concebido como uma habilidade genérica e descontextualizada, mas como uma prática social situada, que se dá em ambientes reais de uso da linguagem, nos quais os sujeitos interagem, produzem e negociam sentidos.

Ao trazer essa perspectiva para o universo escolar, a autora amplia as possibilidades de trabalho com a leitura ao sugerir que os textos literários sejam apresentados aos discentes em situações que façam sentido para suas vivências, suas emoções e seus modos de ver o mundo. É nesse entrelaçamento entre texto, contexto e experiência que o ensino de literatura pode cumprir sua função formativa mais profunda: contribuir para a construção de sujeitos críticos, sensíveis e culturalmente implicados.

Assim, ao articular as reflexões de Sorrenti e Kleiman, percebe-se que o trabalho com a literatura — e, em particular, com a poesia — deve assumir uma feição dialógica, afetiva e socialmente enraizada. Tal articulação exige do professor não apenas domínio técnico, mas também escuta sensível, flexibilidade metodológica e abertura para a pluralidade de leituras. A literatura, nesse quadro, deixa de ser objeto distante e passa a ser entendida como linguagem viva, capaz de acolher os diferentes modos de existência e de dizer o mundo.

A valorização da leitura, em especial da leitura literária, ultrapassa a dimensão de um ato isolado e se consolida como prática cultural que requer intencionalidade pedagógica e articulação com a experiência vivida dos alunos. Quando situada em contextos relevantes e conectada à realidade do sujeito leitor, a literatura deixa de ser um mero objeto didático para se tornar linguagem viva e atuante. Essa ressignificação é particularmente fecunda no Ensino Fundamental, fase em que o contato com a literatura pode estabelecer vínculos duradouros entre o texto e a construção do pensamento crítico.

A operacionalização do letramento literário no espaço escolar requer planejamento rigoroso, principalmente no que se refere à seleção dos textos. Lessa (2015) sustenta que o sucesso na formação de leitores está intrinsecamente ligado à escolha de obras que dialoguem com a bagagem cultural e os interesses dos discentes, sem desconsiderar os aspectos estéticos e cognitivos envolvidos. Poetas como Manoel de Barros revelam-se, nesse contexto, aliados privilegiados na mediação literária, sobretudo pela forma com que sua poesia, ao mesmo tempo singela e profunda, convoca o leitor a um reencontro com o lúdico, com a natureza e com a linguagem enquanto jogo criativo. Sua poética, carregada de imagens sensoriais e de construções inusitadas, estabelece pontes entre o universo interior do educando e o mundo simbólico que o cerca. Como aponta Colomer (2007), obras que exploram a sensibilidade, a imaginação e a subjetividade constituem-se como

importantes catalisadores do desejo de ler, favorecendo o engajamento afetivo e intelectual.

Ao explorar diferentes gêneros literários, amplia-se o repertório dos estudantes e aprofunda-se sua compreensão sobre os mecanismos expressivos da linguagem. Rojo (2006) defende que a comparação entre prosa e poesia, por exemplo, oferece aos alunos oportunidades para refletir sobre as especificidades de cada gênero, desenvolvendo uma leitura mais sofisticada e crítica. A presença de lendas, fábulas, haicais ou narrativas orais no planejamento didático cria tensionamentos produtivos que não apenas valorizam a diversidade de formas, mas evidenciam como a literatura, em suas múltiplas manifestações, atua na construção de sentido, identidade e pertencimento. A variedade textual, quando proposta de maneira articulada, permite ao educando identificar, por contraste, a força simbólica da linguagem poética, sua capacidade de condensar emoções, metáforas e visões de mundo em poucas palavras.

Rojo (2006) propõe que o ensino da linguagem, no cenário dos multiletramentos, tem de adotar e abarcar as variadas maneiras de significação presentes no acervo digital mundial, que contém imagens, sons, vídeos, gestos e recursos multiformes. Assim, cabe refletir sobre os currículos escolares, os quais ainda se conduzem por um olhar restritivo e normativo da linguagem. A pedagogia dos multiletramentos, de acordo com Rojo (2006), admite a multiplicidade cultural e linguística dos sujeitos, assimilando que os textos são construídos e decifrados a partir de suas identidades sociais e de suas vivências, requerendo técnicas educacionais que respeitem as diversas linguagens e impulsionem a construção de significado no ambiente educacional.

Ademais, a autora debate que a orientação dos multiletramentos conecta-se a uma pedagogia crítica, a qual aprecia a variabilidade e estimula a participação atuante dos discentes na geração dos saberes. Refere-se a treinar educandos aptos a circular por diversas linguagens e cenários discursivos, com pensamento crítico e autonomia.

Rojo (2006) adverte, ao realçar a função da escola, para a imediata renovação pedagógica que vá além de uma leve adequação de assuntos à tecnologia. De acordo com a teórica, torna-se imprescindível que os estabelecimentos de ensino insiram, nas práticas educacionais, os letramentos digitais, visuais, midiáticos, científicos e escolares, de modo unificado, pois todos eles constituem formas atuais de criação de

significado. A falta dessa inclusão acarreta em uma escola cada vez mais longe das práticas comunicativas dos estudantes, de modo que prejudica o seu valor social.

Os letramentos, como aponta Rojo (2006), devem ser compreendidos como atividades letradas, influenciadas pelo contexto histórico e cultural, que se conectam com as identidades sociais dos sujeitos e com as aplicações linguísticas em diversos aspectos da vida.

Ainda nesse campo, Smith (2003) traz uma contribuição relevante ao desestabilizar a ideia de alfabetização como processo técnico, desprovido de vínculos com o imaginário do sujeito. Em sua crítica ao modelo tradicional, o autor defende que a leitura deve ser cultivada como experiência viva, marcada pela curiosidade, pela emoção e pelo desejo. Tal compreensão é especialmente importante quando se trata de crianças e adolescentes, cujas primeiras relações com os livros tendem a moldar sua atitude frente à leitura por toda a vida. Quando o ensino literário privilegia apenas aspectos formais e gramaticais, corre-se o risco de sufocar o prazer estético e, consequentemente, desmobilizar o interesse dos discentes. Por isso, a proposta de letramento literário deve ir além da decodificação: ela precisa inspirar, provocar e transformar.

A obra completa de Manoel de Barros (2010), particularmente ao romper com a rigidez sintática e ao valorizar a reinvenção linguística, oferece um modelo de escrita que dialoga com o imaginário infantil e juvenil, convidando à experimentação. Ao propor atividades que incluam diversos formatos de poesia — como a concreta, a rimada, a minimalista — o professor amplia os horizontes interpretativos dos estudantes, estimulando a apreciação das múltiplas maneiras pelas quais a linguagem pode expressar o mundo. Esse convite ao inesperado, ao lúdico e ao novo, conforme defende Zilberman (2009), é condição essencial para formar leitores autônomos, criativos e afetivamente implicados com a literatura — leitores, enfim, que continuem lendo não porque precisam, mas porque descobriram que não podem mais deixar de fazê-lo.

Quando a literatura é compreendida para além de seu valor estético e reconhecida como dispositivo de emancipação subjetiva e social, ela adquire um papel de relevância inquestionável no contexto da educação básica. Sua inserção no currículo escolar não deve ser restrita a estratégias normativas ou avaliações

convencionais, mas sim pautada na construção de vivências que deem sentido à leitura, enquanto experiência transformadora. Nesse escopo, a leitura literária revela-se não apenas como ato cognitivo, mas como um gesto ético, que envolve sensibilidade, escuta e acolhimento.

Conforme argumenta Almeida (2021), práticas pedagógicas que envolvem momentos coletivos, como rodas de conversa literária, promovem uma “performance afetiva” da leitura, na qual o texto deixa de ser um objeto distante e passa a ser vivenciado como espaço de compartilhamento de emoções, ideias e visões de mundo. Tal movimento, ao mesmo tempo íntimo e coletivo, inaugura modos outros de ler e compreender, tanto o texto quanto o próprio leitor em formação.

Como propõe Cosson (2006), o letramento literário precisa ser pensado como um processo contínuo e dialógico, que articula fruição estética com formação crítica e que transforma o leitor não só em sujeito da leitura, mas também do discurso, capaz de dialogar com as múltiplas vozes que circulam no texto e no mundo. Assim, não se trata apenas de “ensinar a ler literatura”, mas de proporcionar vivências significativas que convoquem o leitor à reflexão sobre si, sobre os outros e sobre as linguagens que estruturam a vida em sociedade.

Nesse jogo de relações, a mediação do tutor assume papel decisivo, pois é ele quem cria as condições de possibilidade para que os textos se tornem experiências e para que os encontros com a literatura não se esgotem na análise formal ou na busca por significados unívocos. A prática docente, nesse contexto, exige sensibilidade para perceber o que o texto evoca no aluno, bem como abertura para escutar o que ele devolve ao texto. Sorrenti (2009) observa que o professor-leitor, quando mediador competente, atua como aquele que promove o encantamento e a reflexão, mas que, sobretudo, compartilha com seus estudantes a própria paixão pela palavra. Nesse sentido, o letramento literário não é um ponto de chegada, mas um percurso em constante reconstrução, alimentado pelas trocas, pelas descobertas e pelas singularidades de cada leitura realizada no espaço escolar.

Portanto, pensar o letramento literário sob esse prisma exige uma revisão das práticas escolares, de modo que a literatura não seja mais tratada como apêndice do currículo, mas como componente essencial da formação humana. A leitura, quando vivida como encontro, transforma — não apenas a compreensão do texto, mas o modo como o sujeito se posiciona no mundo. A escola, ao acolher essa potência, contribui

para formar leitores que não apenas decifram palavras, mas que atribuem sentido a elas; que não apenas leem livros, mas que também leem a vida.

2.1.1. O letramento na contemporaneidade

A compreensão contemporânea do conceito de letramento demanda um deslocamento teórico e prático, em relação à concepção tradicional de leitura e escrita, como habilidades meramente técnicas. Pensar o letramento, hoje, implica reconhecer que o ato de ler e escrever está intrinsecamente vinculado a práticas sociais situadas, mediadas por contextos históricos, políticos e culturais. Longe de restringir-se à decodificação alfabética ou à competência normativa, o letramento se apresenta como uma condição de inserção social pela linguagem. Nesse sentido, a leitura deve ser entendida como prática que estrutura modos de ver, interpretar e atuar no mundo.

Ao propor uma distinção entre alfabetização e letramento, Soares (2002) amplia os horizontes da análise educacional, ao argumentar que o letramento representa não apenas a aquisição de um saber técnico, mas um estado de participação efetiva em práticas sociais mediadas pela escrita e pela leitura. Para a autora, essa condição não se restringe à escola, mas se configura nos múltiplos espaços em que o sujeito se relaciona com a linguagem. O letramento, portanto, emerge como um processo contínuo, em que o indivíduo desenvolve sua competência discursiva ao mesmo tempo em que se insere em práticas culturais que atribuem sentido ao uso da linguagem. “Estar letrado” não significa apenas dominar a leitura e a escrita, mas compreender suas funções comunicativas, simbólicas e políticas em diferentes contextos de uso.

A inserção do letramento na agenda educacional, portanto, exige que se revisite o currículo, os materiais didáticos e, sobretudo, as práticas pedagógicas. É necessário repensar a leitura como experiência socialmente situada, marcada por relações de poder, por disputas simbólicas e por contextos interpretativos diversos. Compreender o letramento como uma prática cultural, plural e dinâmica é fundamental para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Isso significa reconhecer que a linguagem não é neutra e que o ato de ler e escrever carrega valores, visões de mundo e posicionamentos ideológicos.

A distinção conceitual entre alfabetização e letramento constitui um ponto nevrálgico na reflexão sobre as práticas linguísticas e pedagógicas contemporâneas. Embora muitas vezes empregados como sinônimos no senso comum, esses termos carregam implicações teóricas e metodológicas substancialmente distintas, que impactam diretamente a compreensão da linguagem, enquanto prática social. A alfabetização, em seu sentido mais restrito, refere-se à aprendizagem do sistema alfabético e à capacidade técnica de codificar e decodificar signos linguísticos. Já o letramento, conforme salienta Silva (2015), implica na apropriação cultural e funcional da leitura e da escrita em contextos sociais concretos, estendendo-se para além do domínio técnico e abrangendo os usos cotidianos da linguagem no interior de diversas esferas da vida pública e privada. Trata-se, portanto, de uma condição que depende não apenas do domínio da escrita, mas da sua vivência significativa, em contextos que conferem sentido à prática letrada. Em outras palavras, não basta saber ler: é necessário compreender por que, para que e com quem se lê.

Essa perspectiva se alinha a uma concepção de linguagem como instância constitutiva da experiência humana, profundamente implicada nas formas de interação e nos modos de subjetivação. Quando se compreende que o letramento não é um evento isolado, mas uma prática situada, mediada por elementos como contexto histórico, pertencimento social e acesso a práticas educativas intencionais, desloca-se o foco da técnica para a cultura.

Todorov (2009) critica a forma como a literatura vem sendo tratada nas escolas: burocratizada, desprovida de prazer e dissociada da vida emocional dos estudantes. Segundo o autor, “a literatura é um conhecimento do mundo, mas também de si”, e é nesse potencial formativo que reside sua força. Quando os textos literários são apresentados não como conteúdos a serem memorizados, mas como experiências estéticas e existenciais, o leitor é convidado a construir uma relação mais autêntica com a linguagem. Essa postura ressoa o pensamento de Candido (1995), para quem o acesso à literatura é um direito humano fundamental, pois ela contribui para a constituição do sujeito em sua dimensão ética e estética. Assim, o papel da escola deve ser o de garantir esse direito, criando condições materiais e simbólicas para que a leitura literária se efetive como prática transformadora.

Nesse processo, o professor assume uma função decisiva, não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador de experiências significativas de leitura. Sorrenti (2009) propõe uma imagem potente do docente como “curador de sentidos”,

alguém capaz de criar atmosferas afetivas e cognitivas, que favoreçam a apropriação do texto literário por parte dos alunos. A poesia, por sua natureza sintética, metafórica e rítmica, apresenta-se como gênero ideal para essa mediação. Sua liberdade formal e densidade semântica possibilitam múltiplas interpretações, criando um espaço aberto ao diálogo e à subjetividade. Incorporar a poesia no cotidiano escolar não significa apenas diversificar o repertório textual, mas instaurar uma nova ética da leitura, mais atenta ao sensível e à multiplicidade de vozes.

A literatura infantil adquire relevância pedagógica singular, por sua capacidade de articular fantasia e realidade, linguagem e imagem, lirismo e cotidiano. A obra de Manoel de Barros, nesse aspecto, é exemplar. Seus poemas, ao celebrarem o ordinário com deslumbramento e irreverência, aproximam-se da percepção pueril do mundo, marcada pela curiosidade, pelo encantamento e pela linguagem inventiva. Ao propor o uso da poesia de Barros em sala de aula, Almeida (2021) evidencia o potencial dessa literatura para despertar nos discentes um olhar poético sobre a realidade. A integração entre a palavra poética e as experiências concretas das crianças cria um vínculo afetivo com o texto, promovendo o envolvimento estético e, ao mesmo tempo, ampliando a competência leitora. O trabalho com sua obra torna-se, assim, uma possibilidade de fazer da literatura uma forma de ver, de sentir e de estar no mundo.

Por fim, a relação entre professor e estudante aparece como condição indispensável para o sucesso de qualquer prática de letramento literário. O entusiasmo do docente, sua familiaridade com a linguagem poética e sua disposição para partilhar leituras com autenticidade fazem toda a diferença na forma como os alunos se engajam com os textos.

A compreensão do letramento, quando situada no contexto das práticas educativas contemporâneas, revela-se como um fenômeno de implicações sociais profundas, que vai muito além do domínio funcional da leitura e da escrita. A leitura, nesse escopo ampliado, não pode mais ser concebida como uma habilidade neutra ou mecanizada, mas deve ser compreendida como prática cultural situada, capaz de produzir sentidos e intervir criticamente na realidade. Smith (2003) contribui para essa concepção ao afirmar que ser letrado é, acima de tudo, estabelecer relações significativas entre os textos e o mundo vivido, reconhecendo na leitura uma via de acesso à construção da identidade e da consciência social. A escola, portanto, deve assumir o papel de mediadora dessas experiências, fomentando o desenvolvimento

de leitores comprometidos com a compreensão crítica de seu entorno, por meio da articulação entre texto e vivência.

Esse entendimento exige que se vá além da simples instrumentalização da leitura, considerando que a formação do leitor não pode ser dissociada da formação do professor que o orienta. O processo de letramento, para ser efetivo, requer educadores que não apenas dominem a linguagem literária, mas que estejam imersos em práticas significativas de leitura, capazes de mobilizar o imaginário dos estudantes.

A atual configuração das salas de aula, atravessada por múltiplos letramentos e por sujeitos com repertórios heterogêneos, exige práticas pedagógicas que não se limitem a métodos rígidos ou respostas automatizadas. A complexidade do letramento no mundo contemporâneo desafia qualquer tentativa de reduzi-lo a uma sequência de procedimentos ou a um conjunto de competências fixas. Rojo (2006) reforça essa ideia ao defender que o letramento deve ser entendido como um processo dinâmico de negociação de sentidos, no qual o sujeito, ao ler, também se lê e relê o mundo. Nesse processo, os textos tornam-se territórios de diálogo e invenção, e a leitura, mais do que ato interpretativo, é ato político e estético. A escola, portanto, deve criar espaços em que a leitura se constitua como prática viva e significativa, capaz de promover deslocamentos no olhar e na escuta dos sujeitos envolvidos.

A literatura, por sua vez, torna-se mediadora de sentidos e formadora de consciências, especialmente quando o ensino é capaz de valorizar sua dimensão sensível. A presença de textos literários em sala de aula precisa ser pautada por práticas que respeitem o tempo do leitor, a complexidade da linguagem e a multiplicidade de interpretações.

Portanto, refletir sobre o letramento na contemporaneidade é também repensar o papel da escola como espaço de criação e partilha de sentidos. O trabalho com a linguagem, sobretudo a literária, precisa ser concebido como prática formadora, que contribui para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente implicados. Mais do que ensinar a ler textos, trata-se de formar leitores que leiam o mundo com empatia, rigor e imaginação. Esse é o desafio ético e pedagógico que se coloca aos educadores do presente: fazer do letramento não apenas um direito, mas uma experiência transformadora — que, ao mesmo tempo em que ensina, forma.

2.1.2. O Letramento Literário na Educação de Leitores

A noção de letramento literário, ao ser compreendida em sua densidade conceitual, revela-se como um processo formativo que ultrapassa os limites da aprendizagem técnica da leitura, pois se refere à incorporação da literatura enquanto linguagem simbólica e estética, que estrutura modos de percepção, sensibilidade e pensamento. Nesse sentido, a literatura não é percebida apenas como um conjunto de obras canônicas ou um conteúdo curricular a ser assimilado, mas como forma privilegiada de linguagem, carregada de densidade simbólica e potencial de significação. Cosson (2006), ao abordar o letramento literário, propõe uma concepção que valoriza o percurso formativo do leitor desde a tenra infância, quando o contato com a palavra literária se dá por meio das cantigas populares, das narrativas orais e das histórias contadas por familiares. Esses primeiros vínculos com a linguagem artística não apenas despertam o encantamento, mas instauram uma forma singular de relação com o mundo, mediada por metáforas, ritmos e imagens que constroem sentido.

A literatura, sob essa ótica, atua como mediadora entre o sujeito e a experiência, funcionando como espaço de elaboração simbólica das emoções, das memórias e das interpretações do real. Não se trata, portanto, de consumir textos literários como exercícios escolares, mas de construir uma trajetória leitora que seja ao mesmo tempo afetiva e crítica. O letramento literário exige, nesse ponto, uma dupla operação: por um lado, envolve o prazer estético, a fruição sensível da linguagem poética e narrativa; por outro, exige a capacidade de análise, de distanciamento interpretativo e de reflexão sobre as formas discursivas que estruturam o texto. É nessa articulação entre emoção e razão que se forma o leitor literário — aquele capaz de habitar o texto, de ser atravessado por suas imagens, mas também de problematizá-lo, relê-lo e vinculá-lo a outras vozes, outros contextos e outras leituras possíveis.

A dimensão contínua e processual do letramento literário, como enfatizada por Cosson (2006), demanda a criação de experiências leitoras significativas, que respeitem o tempo de amadurecimento do sujeito e valorizem a pluralidade das formas de ler. Ler literatura não é uma habilidade adquirida de forma imediata ou mecânica, mas um exercício constante de escuta, de construção de sentido e de abertura à alteridade. Nesse processo, o texto literário funciona como território fértil para a imaginação, para o diálogo e para a emergência de múltiplas interpretações.

Nesse contexto, a formação do leitor literário exige que o contato com os textos seja construído de forma cuidadosa e reflexiva, permitindo que a leitura não se reduza a uma atividade funcional ou decorativa, mas se constitua como prática formadora. A escola, nesse sentido, deve criar espaços que favoreçam o encontro entre o sujeito e a linguagem literária, não como obrigação curricular, mas como vivência estética e intelectual. O leitor que se forma nessas condições não apenas lê com competência, mas transforma sua relação com a linguagem, com os outros e consigo mesmo. Ler, nesse caso, não é apenas compreender o que o texto diz, mas permitir-se ser modificado por ele.

O letramento literário, portanto, não pode ser concebido como uma etapa ou como um conteúdo estanque, mas como um processo permanente de iniciação e aprofundamento na linguagem simbólica da literatura. A cada novo texto, a cada nova leitura, o leitor amplia sua capacidade de interpretação, de diálogo com o outro e de reelaboração de suas próprias experiências. Nesse movimento contínuo, o sujeito letrado literariamente torna-se alguém capaz de transitar entre diferentes universos culturais, de reconhecer o valor das múltiplas perspectivas e de compreender a literatura como forma de conhecimento e expressão da condição humana. A leitura literária, quando vivida nesse horizonte, deixa de ser uma prática elitista ou marginal e assume sua função originária: a de alimentar a imaginação, tensionar o pensamento e ampliar os horizontes do sensível.

> O processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2006 p, 12).

Ao considerar o espaço da literatura no contexto escolar contemporâneo, torna-se inevitável refletir sobre os modos como ela é, frequentemente, desvalorizada por abordagens que priorizam a dissecação técnica do texto, em detrimento de sua experiência estética e humanizadora. Todorov (2009) argumenta que o ensino da literatura tem se afastado de sua função mais nobre — a de promover o encontro sensível com a linguagem — ao privilegiar métodos excessivamente estruturalistas, que reduzem a obra a um objeto de análise fria.

Esse distanciamento pedagógico do prazer de ler compromete a formação de leitores que sejam capazes de perceber, na literatura, uma forma de compreender a si mesmos e o mundo que os cerca. Diante disso, torna-se imperativo recuperar, nas práticas escolares, o valor da experiência estética como parte do processo de letramento literário, reconhecendo o texto literário como mediador de sentidos que ultrapassam sua materialidade linguística. O equilíbrio entre a liberdade interpretativa dos estudantes e a mediação sensível do professor é, nesse cenário, condição essencial para que a leitura se converta em espaço de diálogo e descoberta.

A defesa do acesso à literatura como um direito humano fundamental encontra respaldo no pensamento de Candido (1995), que concebe a fruição literária como uma necessidade tão vital, quanto outras dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o letramento literário deve ser compreendido não como um luxo restrito a poucos, mas como parte do processo de formação integral do sujeito, capaz de proporcionar experiências críticas e estéticas que lhe permitam ampliar sua visão de mundo. A literatura, mesmo sem carregar um propósito pedagógico explícito, ensina por meio da sensibilização e da evocação de sentidos plurais. Ao aproximar o leitor de realidades diversas — sociais, históricas, emocionais — ela o convida a exercitar a empatia, a reflexão e o pensamento complexo.

Um aspecto que deve ser considerado, com atenção, no planejamento didático voltado ao letramento literário, diz respeito à diversidade de gêneros e estilos que compõem o universo literário. Rojo (2006) ressalta a importância de expor os discentes a diferentes formas narrativas, argumentando que essa multiplicidade contribui para a ampliação do repertório expressivo e interpretativo. Ao ler contos, crônicas, romances, peças teatrais e, em especial, poesia, os alunos têm a oportunidade de explorar distintas formas de ver o mundo, de experimentar diferentes ritmos e estéticas, e de dialogar com linguagens simbólicas variadas. A prática pedagógica deve, portanto, evitar uma abordagem homogênea e valorizadora apenas de determinados gêneros, como os narrativos, e investir em um currículo que contemple a pluralidade textual como estratégia de formação crítica. A presença da poesia, com sua força sensorial e simbólica, é particularmente potente nesse processo, pois convida à escuta, à contemplação e à reinvenção do sentido.

Entre os gêneros mais subestimados no ensino, mas de impacto profundo na formação leitora, a poesia desponta como possibilidade pedagógica fértil, especialmente no Ensino Fundamental e Médio. Sorrenti (2009) identifica na poesia

uma linguagem que tensiona as estruturas normativas da comunicação, oferecendo ao leitor uma experiência estética marcada por intensidade e subjetividade. A obra de Manoel de Barros, nesse sentido, oferece uma via privilegiada de acesso ao letramento literário, pois transforma o banal em poético, o pequeno em grandioso e o cotidiano em mistério. Ao trabalhar com seus poemas em sala de aula, o educador convida os discentes a lerem o mundo com um olhar mais sensível e inventivo. Essa proposta dialoga com a necessidade de pensar o educando não como um simples reprodutor de significados predefinidos, mas como sujeito criador, cuja imaginação deve ser mobilizada como parte do processo de aprendizagem.

Nesse percurso, Almeida (2021) argumenta que o uso da poesia como recurso didático contribui significativamente para o desenvolvimento do leitor literário, pois rompe com as amarras formais que, frequentemente, limitam a expressão dos alunos. A autora destaca o papel afetivo da leitura poética, afirmando que sua recepção desperta emoções que fortalecem o vínculo entre o estudante e o texto. Essa aproximação emocional é fundamental para que o leitor se sinta implicado na leitura, não como uma obrigação escolar, mas como uma vivência pessoal e significativa.

Nesse intuito, a proposta da sequência básica de Cosson (2006) se destaca por sua estrutura metodológica clara e aplicável, composta por etapas que vão da motivação à socialização, passando pela leitura e pela interpretação coletiva. Ao sistematizar o trabalho com o texto literário em fases progressivas, o autor oferece uma ferramenta pedagógica que permite integrar a experiência estética à vivência dos educandos, sem perder de vista a exigência do rigor acadêmico. A leitura, nesse modelo, não é atividade isolada, mas processo formativo contínuo, que articula emoção e reflexão. Tal proposta atende à necessidade de tornar o ensino da literatura mais acessível, envolvente e intelectualmente instigante.

Smith (2003), ao refletir sobre o papel da leitura no processo de formação humana, sustenta que o ato de ler, quando genuinamente vivido, ultrapassa os limites da técnica e se transforma em um exercício de autoconhecimento e de relação com o mundo. O autor propõe que as histórias lidas na infância funcionem como espelhos simbólicos, nos quais os sujeitos reconhecem suas emoções, dilemas e desejos. O texto literário, portanto, não é apenas um objeto a ser analisado, mas um lugar de pertencimento, onde o leitor encontra pistas para compreender sua própria existência. Essa concepção reforça o papel do letramento literário como prática não apenas escolar, mas também social, ética e política.

2.2. A importância da Literatura na formação do leitor

A literatura, em sua essência formativa, exerce papel determinante na constituição dos sujeitos, sendo reconhecida não apenas como veículo de aprimoramento linguístico, mas também como instrumento privilegiado de desenvolvimento ético, estético e social. Ao reconhecer sua amplitude e potência, Candido (1995) a define como um direito fundamental, inerente à condição humana, cuja função ultrapassa a dimensão artística para assumir um lugar central na construção de valores, percepções e vínculos entre culturas distintas. Sua capacidade de atravessar tempos e geografias não a torna apenas repositório de experiências simbólicas, mas ferramenta que, ao estimular a imaginação e a empatia, contribui para a formação de uma consciência crítica e plural. O leitor, ao se defrontar com a diversidade das vozes presentes nos textos literários, é convidado a repensar suas certezas e reconfigurar seu modo de estar no mundo.

Grisotto (2002), ao tratar do ensino da leitura a partir de uma abordagem epistemológica, ressalta a função do professor como mediador qualificado entre o aluno e o texto. Segundo o autor, a leitura crítica não emerge espontaneamente, mas requer estratégias planejadas que articulem intuição e análise, sensibilidade e rigor. A partir do diálogo entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as práticas docentes, Grisotto (2002) reforça a ideia de que a literatura é fundamental para a formação ética dos sujeitos, justamente por permitir o confronto com discursos dominantes e a possibilidade de ressignificação. Assim, a leitura deixa de ser uma atividade estanque e ganha contornos dinâmicos, atravessada por valores, conflitos e representações sociais que ampliam o repertório interpretativo do leitor.

A literatura infanto-juvenil, muitas vezes subestimada no ambiente escolar, revela-se como espaço de encantamento e aprendizagem profunda, especialmente nos primeiros contatos com o texto literário. Ramos (2010), ao refletir sobre esse universo textual, destaca que obras como *A terra dos meninos pelados* funcionam como portas de entrada para questões complexas, apresentadas de forma acessível e lúdica. O impacto dessas narrativas na formação do leitor reside justamente em sua capacidade de tratar temas densos com leveza, abrindo espaço para reflexões sobre identidade, diferença, exclusão e pertencimento. Ao despertar a curiosidade e o prazer

da leitura, a literatura para crianças e jovens consolida-se como instrumento imprescindível na construção de repertórios simbólicos, afetivos e sociais.

A literatura não é apenas conteúdo curricular: é ponte entre mundos, instrumento de transformação e expressão da condição humana. Formar leitores é, portanto, formar cidadãos, capazes de imaginar outros futuros, intervir na realidade e construir novas formas de convivência. Nesse sentido, reafirmar a importância da literatura é também reafirmar o valor da palavra, da escuta e da pluralidade. Cada leitura realizada, cada interpretação compartilhada, cada texto discutido coletivamente contribui para a formação de sujeitos sensíveis, conscientes e ativos. A literatura, em sua força simbólica e histórica, segue como uma das mais potentes expressões da humanidade — e, como tal, permanece indispensável à formação de qualquer sociedade que aspire à justiça, à beleza e à liberdade.

2.2.1. A Poesia no Ensino Fundamental

A poesia, enquanto forma literária singular, carrega em sua essência uma potência expressiva que transcende a função estética e alcança dimensões formativas fundamentais à constituição dos sujeitos em ambientes escolares. Sua presença no Ensino Fundamental desponta como recurso pedagógico capaz de mobilizar não apenas habilidades linguísticas, mas também disposições sensíveis e éticas. Nesse sentido, Lima (2021) argumenta que o ensino da poesia deve ser concebido como espaço de experiências significativas, rejeitando práticas reducionistas de mera decodificação textual e privilegiando abordagens que convidem os estudantes à fruição crítica e prazerosa da linguagem poética. A poesia, articulada a práticas pedagógicas envolventes, desvela múltiplas camadas de sentido, as quais promovem aprendizagens interdisciplinares e relações dialógicas com o mundo vivido.

Integrando a teoria do letramento literário ao campo do ensino, Cosson (2006) defende que a poesia ocupa um lugar estratégico na formação de leitores críticos. Seu caráter polissêmico, suas estruturas abertas e sua relação com o não-dito ativam processos de interpretação que estimulam tanto a criatividade quanto o pensamento divergente. Trabalhar a poesia em sala de aula, portanto, deve ser mais do que cumprir um conteúdo programático; é convocar os discentes a se reconhecerem como produtores de sentidos, mediando suas leituras com as próprias experiências de vida.

Assim, o letramento literário se impõe como prática emancipatória, na qual a literatura é vivida como expressão da liberdade humana.

A esse compromisso formativo soma-se a defesa de Sorrenti (2009), que reivindica metodologias voltadas ao envolvimento subjetivo dos alunos com o texto poético. Ao propor rodas de leitura e discussões interpretativas como estratégias para mobilizar o imaginário, o autor destaca a importância do diálogo como eixo estruturante do processo pedagógico. Tais práticas, ao reconhecerem a voz do educando e sua leitura particular, tornam o ambiente escolar espaço de produção de conhecimento coletivo e experiencial. O professor, nesse processo, é reposicionado como mediador do encontro entre texto e leitor, guiando o caminho sem limitar as possibilidades de apropriação.

Na trajetória da formação leitora na infância, Lemos (1995) propõe uma visão da poesia como espaço simbólico em que a criança pode exercer sua imaginação com liberdade. A fantasia, nesse sentido, não é tratada como fuga da realidade, mas como dimensão constitutiva da experiência humana que, ao ser trabalhada pedagogicamente, colabora para a apropriação crítica da linguagem. Ao experimentar diferentes formas de expressão poética, os discentes desenvolvem, de forma intuitiva, tanto o gosto pela leitura quanto a familiaridade com estruturas narrativas e discursivas, consolidando a poesia como prática fundante da educação literária.

A leitura poética, conforme refletido por Barros (2010), exige do leitor uma abertura ao simbólico e ao sensível que ultrapassa a mera compreensão gramatical. Essa imersão no texto, ao ativar sentidos profundos e subjetivos, exige mediação estética e afetiva que favoreça a internalização dos significados construídos. Nesse processo, Ramos (2020) enfatiza a relevância da combinação entre imagens visuais e linguagem poética como estratégia para ampliar o alcance da leitura no ambiente escolar. A multimodalidade, ao integrar recursos visuais e verbais, estimula a imaginação e facilita o acesso aos sentidos mais sutis da linguagem, tornando o ensino da poesia mais acessível e interdisciplinar.

Com base nesse conjunto de reflexões, pode-se afirmar que a inserção da poesia no Ensino Fundamental, quando pensada de maneira crítica, sensível e sistematizada, transforma o processo educativo. A literatura poética, ao ocupar um espaço pedagógico ativo, permite a construção de subjetividades reflexivas, sensíveis e abertas à pluralidade. O texto poético, portanto, não é um fim em si, mas uma travessia: por meio dele, crianças e jovens se iniciam no vasto universo das

linguagens, descobrem outras formas de dizer e sentir, e encontram, na palavra, um caminho para compreender e transformar o mundo em que vivem.

2.2.2. Outras formas de leitura literária

A leitura literária, quando compreendida em sua plenitude, ultrapassa os limites da mera apreensão narrativa para se configurar como prática estética, ética e cognitiva que articula múltiplas formas de relação entre o sujeito e a linguagem. No contexto da educação básica, particularmente no Ensino Fundamental, essa experiência adquire um caráter formativo singular. A poesia de Manoel de Barros, marcada por um jogo entre o lúdico e o filosófico, apresenta-se como exemplar nesse processo. A obra do autor evidencia como a ruptura com a linguagem tradicional pode cativar leitores iniciantes ao propor um exercício de leitura que alia simplicidade estrutural à complexidade simbólica. Nessa direção, Lima (2020) enfatiza a necessidade de que o trabalho com poesia na escola contemple tanto formatos narrativos convencionais quanto experiências inovadoras, capazes de despertar a curiosidade e o prazer pelo texto.

Ao se pensar na inclusão de formatos literários breves, o haicai surge como instrumento eficaz na formação de um olhar mais atento ao valor da síntese, da contemplação e da sugestão poética. A estrutura compacta desse tipo textual, somada à sua temática frequentemente voltada à natureza e ao cotidiano, favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética nos estudantes. Almeida (2021) observa que o haicai permite o exercício da percepção e do silêncio, compondo um espaço de leitura que exige do aluno não apenas decodificação, mas escuta atenta e construção de sentidos implícitos. Tais características tornam o referido gênero ferramenta útil também para práticas interdisciplinares, conectando o trabalho literário a saberes da ciência, da arte visual e da história ambiental. Ao se apropriar dessas conexões, o ensino da literatura abandona o isolamento disciplinar e transforma-se em campo de experimentação intelectual e sensível.

A inserção da poesia concreta no ambiente escolar intensifica ainda mais essa relação entre forma e conteúdo, conduzindo o leitor a uma experiência textual que extrapola a linearidade. Ramos (2020) aponta que, nesse tipo de composição, os aspectos gráficos e visuais do poema são tão significativos quanto seus elementos linguísticos, convocando o educando a um tipo de leitura que mobiliza outras

habilidades perceptivas e interpretativas. O texto deixa de ser apenas um campo semântico para tornar-se também objeto estético a ser observado, manipulado e reinterpretado. Essa abordagem contribui para a formação de leitores mais críticos e preparados para lidar com os códigos multimodais da contemporaneidade, em que a informação se apresenta de forma fragmentada, visual e muitas vezes performativa.

2.3. O papel do professor no letramento literário

A prática do letramento literário, entendida como processo formativo que capacita o leitor a acessar criticamente os diferentes níveis de significação do texto literário, exige do professor um papel que extrapola a função de mero transmissor de técnicas interpretativas. Tal como propõe Cosson (2006), o trabalho do educador deve ser concebido como uma mediação sensível e qualificada, que promova o encontro entre o sujeito-leitor e a obra, favorecendo uma vivência estética que mobilize a sensibilidade e o pensamento.

Nessa perspectiva, o exercício docente no campo literário ultrapassa metodologias prescritivas, exigindo uma compreensão ampla da literatura como prática social e como direito cultural capaz de transformar o repertório simbólico do indivíduo. O tutor, nesse contexto, torna-se facilitador do acesso a sentidos que vão além da superfície textual, abrindo espaço para interpretações plurais e experiências subjetivas significativas.

Ao considerar o pensamento de Candido (1995), evidencia-se que o direito à literatura deve ser reconhecido como dimensão essencial da dignidade humana. No espaço da escola, cabe ao docente assumir a tarefa de apresentar os textos literários como dispositivos de emancipação crítica. Para tanto, o mediador não pode limitar-se à função técnica: é necessário que ele atue como intérprete e coparticipante no processo de leitura. Tal atuação revela-se especialmente desafiadora em ambientes educacionais onde predomina uma lógica utilitarista, frequentemente avessa às expressões artísticas e afetivas. Assim, o professor se configura como sujeito de resistência, incumbido de assegurar a presença da literatura em sua forma plena, como linguagem de alteridade e espaço de liberdade.

Essa concepção é corroborada por Todorov (2009), que adverte para o risco de a literatura ser tratada como objeto distante e desprovido de vitalidade, perdendo, assim, seu potencial formativo. A mediação pedagógica deve, portanto, reconectar os

alunos ao texto literário como experiência transformadora de leitura, convocando-os a interpretá-lo não como enigma técnico, mas como espelho e janela do mundo. Para isso, o tutor precisa adotar práticas dialógicas que valorizem a escuta e a fala do aluno, reconhecendo-o como interlocutor ativo e legítimo. Através dessa abordagem, a literatura se torna instrumento de autoconhecimento e de percepção crítica da realidade, rompendo com a imagem elitista e inacessível que ainda paira sobre os textos canônicos.

Especificamente em relação ao ensino de poesia, Almeida (2021) observa que esse gênero literário oferece uma via expressiva potente, que articula som, imagem e emoção de modo singular. Por essa razão, a mediação do docente deve favorecer uma aproximação lúdica e experimental com o poema, mobilizando atividades que envolvam leitura em voz alta e exploração sensorial da linguagem. Essa abordagem contraria a tendência à técnica excessiva, valorizando a dimensão afetiva e performática da poesia como campo de significação.

Em síntese, o papel do tutor no letramento literário é profundamente articulado com uma visão ética, estética e política da educação. Como demonstrado nos aportes teóricos aqui reunidos, sua função extrapola o ensino de técnicas de leitura, sendo fundamental para garantir o acesso democrático à literatura como instrumento de formação integral. O educador que atua nesse campo precisa aliar sensibilidade estética, comprometimento crítico e competência didática, construindo pontes entre o texto e o mundo, entre o aluno e a sua própria história. Dessa maneira, a literatura deixa de ser um conteúdo a ser decorado e torna-se uma linguagem de humanização e transformação.

No processo educacional contemporâneo, a mediação literária desponta como um dos elementos mais sutis e complexos da prática docente. Ela não se restringe à tarefa de apresentar obras aos estudantes, mas pressupõe um exercício interpretativo e afetivo que demanda do professor a construção consciente de conexões entre os textos e os universos subjetivos dos educandos. A escolha das obras, nesse sentido, não pode ser aleatória nem meramente curricular: exige critérios que considerem a maturidade cognitiva e emocional da turma, o contexto social em que estão inseridos e os possíveis pontos de identificação entre o conteúdo narrativo e as vivências discentes.

Ao abordar essa perspectiva, Lessa (2015) sublinha que a curadoria literária realizada pelo tutor deve propiciar ao leitor iniciante uma experiência simultaneamente

crítica e prazerosa, em que a literatura não seja imposta, mas descoberta em sua riqueza de sentidos. Assim, o docente assume um papel híbrido, que transcende o da instrução técnica e se aproxima do compartilhamento sensível de um repertório simbólico que ele próprio valoriza enquanto leitor experiente.

Esse entrelaçamento entre leitura e experiência pessoal adquire densidade particular quando se pensa na poesia como canal privilegiado de aproximação entre linguagem e subjetividade. A obra de Manoel de Barros, por exemplo, cujos versos se estruturam a partir de imagens do cotidiano, da natureza e da infância, oferece um campo fértil para a mediação afetiva no ambiente escolar. Ao explorar tais temas, o tutor possibilita que a poesia atue como espelho e como janela: reflete os mundos internos dos alunos e os convida a reconhecer dimensões ainda não verbalizadas de si mesmos. A esse respeito, Sorrenti (2009) observa que o envolvimento do educador com os textos poéticos é fundamental para instaurar um clima de escuta e de partilha que reconfigura a sala de aula em espaço de experiências significativas.

Quando o docente revela sua própria relação com a leitura, legitima, por meio do exemplo, o valor existencial da literatura e propicia aos discentes um contato não instrumentalizado com o texto poético, capaz de sensibilizar e formar ao mesmo tempo. À medida que se aprofunda essa compreensão, torna-se claro que a literatura, quando mediada com sensibilidade, pode contribuir decisivamente para a formação cultural dos estudantes. Esse processo formativo, contudo, não se dá de modo unilateral nem imediato; ele depende de uma dinâmica de trocas simbólicas que se estabelece na leitura compartilhada, nas rodas de conversa e nas interpretações múltiplas que emergem da coletividade.

Cosson (2006) afirma que o verdadeiro letramento literário ocorre quando o discente se torna capaz de dialogar criativamente com a obra, propondo sentidos, problematizando elementos e reconhecendo a polissemia do discurso literário. Para que isso aconteça, é indispensável que o professor proponha práticas pedagógicas que instiguem a participação ativa das crianças, tais como debates, encenações e performances, estabelecendo assim uma pedagogia da invenção em que a leitura é também uma forma de criação.

Inserir no repertório escolar obras de autores afro-brasileiros, indígenas, quilombolas e periféricos é, portanto, uma medida urgente para que a literatura cumpra seu papel formador com efetividade. Como destaca Peruzzo (2019), a inclusão dessas narrativas permite que estudantes historicamente marginalizados se

encontrem representados e legitimados nos espaços educativos, o que fortalece o sentimento de pertencimento e autoestima. A presença dessas vozes, no entanto, não deve ser pontual, nem ornamental: é necessário que façam parte de um projeto pedagógico comprometido com a justiça cultural e com a superação das desigualdades simbólicas. O educador, como mediador, assume a tarefa de construir pontes entre essas produções e os temas universais da condição humana, criando possibilidades para um diálogo entre o local e o global, o ancestral e o contemporâneo. Ao trabalhar com literatura voltada ao público infantil, esse compromisso formativo adquire uma tonalidade ainda mais desafiadora, pois é preciso equilibrar fantasia e realidade de modo a tornar o ato de ler uma experiência formativa e prazerosa desde os primeiros anos escolares. Lemos (1995) observa que o tutor deve atuar como um arquiteto de sentidos, capaz de propor atividades que integrem ludicidade e reflexão, linguagem simbólica e conteúdos formativos. Lendas, contos de fadas, fábulas e outras narrativas arquetípicas constituem dispositivos poderosos para trabalhar valores éticos, convivência social e imaginário cultural. A mediação pedagógica, nesse âmbito, precisa ser cuidadosa e atenta às potências expressivas do texto, estimulando o desenvolvimento integral da criança — emocional, moral, linguístico e cognitivo.

Contudo, essa tarefa exige uma formação docente que articule competência técnica e sensibilidade humanista. Como enfatiza Almeida (2021), planejar ações pedagógicas com literatura requer do professor não apenas domínio do conteúdo, mas também abertura à escuta, ao improviso e à experimentação. Práticas engessadas, centradas na avaliação mecânica da compreensão textual, tendem a reduzir a literatura a um instrumento de aferição, esvaziando seu potencial formador.

Diante do exposto, é possível concluir que a mediação literária configura-se como uma das práticas educativas mais complexas e fecundas, especialmente no que se refere à formação cultural dos estudantes. Ela demanda, ao mesmo tempo, preparo técnico, sensibilidade estética, consciência política e compromisso ético. Como demonstram os estudos de Lessa (2015), Freire (2003) e tantos outros, ensinar literatura não é apenas ensinar a ler textos, mas a ler o mundo com outros olhos — mais críticos, mais sensíveis, mais abertos à diversidade. O tutor, enquanto mediador, não atua como intermediário neutro entre livro e leitor, mas como agente de transformação, cuja prática pode abrir horizontes, despertar subjetividades e fomentar novas formas de existir no e com o mundo. É nesse ponto de convergência entre

leitura, experiência e formação que reside a potência da mediação literária na educação.

2.3.1. A dinâmica das atividades de leitura no processo educacional

A literatura, enquanto prática pedagógica articulada à formação integral do sujeito, constitui um dispositivo essencial no processo de desenvolvimento de leitores críticos, reflexivos e sensíveis às múltiplas camadas da realidade social. No contexto escolar, a leitura ultrapassa o estatuto de mera decodificação textual e se converte em ferramenta mediadora entre o mundo simbólico das palavras e as experiências existenciais dos alunos. Quando a escola oferece atividades estruturadas que envolvem debates interpretativos, oficinas literárias e sessões de leitura coletiva, cria-se um espaço propício ao diálogo e à negociação de sentidos. Nessas práticas, o texto deixa de ser uma entidade isolada para se tornar um campo compartilhado de significação, capaz de refletir, tensionar e até mesmo subverter as vivências dos educandos. A esse respeito, Lessa (2015) defende que a leitura literária em sala de aula deve ser conduzida de modo a constituir-se como experiência transformadora e não apenas informativa.

Ao propor estratégias como saraus literários, a escola amplia o escopo das experiências de leitura e fortalece o caráter social e estético da literatura. Essas práticas valorizam o encontro entre diferentes repertórios culturais, permitindo que o texto ganhe corpo, voz e gesto no compartilhamento coletivo. Longe de serem simples apresentações, os saraus funcionam como territórios de escuta e pertencimento, onde os discentes assumem o papel de produtores de sentido. Lessa (2015), ao refletir sobre essa dimensão performática da leitura, destaca que tais eventos não apenas valorizam a estética da palavra, mas também operam como catalisadores de vínculos comunitários. Assim, ao favorecer o protagonismo discente, essas ações provocam um deslocamento na função tradicional da leitura escolar e permitem que a literatura seja vivenciada como experiência de pertencimento e afirmação identitária.

Quando se trata da literatura voltada ao público infantil, o desafio adquire contornos específicos. A infância demanda uma linguagem que alie fantasia e realidade, permitindo à criança elaborar simbolicamente questões complexas por meio de representações sensíveis. Lemos (1995) salienta que a ludicidade deve ocupar posição central nas dinâmicas de leitura infantil, pois é por meio do jogo simbólico que

a criança constrói sentidos sobre si mesma e sobre o mundo. Dramatizações, encenações e recontos orais são estratégias que, ao integrar o corpo e a imaginação ao processo de leitura, potencializam o engajamento dos pequeninos com o texto. A literatura, nesse caso, opera como um território híbrido, em que o mágico e o real se entrelaçam, possibilitando à criança transitar por diferentes esferas de experiência e, com isso, expandir sua compreensão de mundo e de linguagem.

Essa integração da literatura com outras formas de expressão cultural encontra respaldo nas propostas de abordagem interdisciplinar, que reconhecem o texto literário como artefato polissêmico, atravessado por múltiplas linguagens. Almeida (2021) propõe que a incorporação de práticas que articulem literatura com música, artes visuais e performance contribui significativamente para o enriquecimento do trabalho pedagógico. Ao explorar essas intersecções, o professor cria oportunidades para que os alunos se apropriem do texto de maneira mais ampla e plural. O diálogo entre linguagens promove uma aprendizagem sensorial, criativa e contextualizada, rompendo com a lógica fragmentada e tecnicista que muitas vezes marca o ensino da literatura. Tais práticas, longe de desviar o foco do texto, aprofundam sua compreensão, permitindo que a experiência estética se traduza em processo cognitivo e afetivo.

Para ele, a leitura é também lugar de enunciação e pertencimento. Atividades como os saraus, ao promoverem a oralidade, a escuta e a valorização da voz do outro, oferecem uma pedagogia da palavra partilhada. Quando os educandos discutem suas interpretações e as colocam em circulação pública, produzem um deslocamento importante no processo educativo: passam de receptores a produtores de saber. Essa transição é fundamental para que a leitura literária não se limite ao exercício individual, mas se configure como experiência coletiva e formadora. A leitura torna-se, assim, ponto de encontro entre o íntimo e o social, entre o imaginado e o vivido, entre o sujeito e o mundo.

Na consolidação dessa perspectiva, torna-se evidente que a literatura só alcança sua dimensão cultural plena quando a escola propicia experiências de leitura que envolvam, ao mesmo tempo, introspecção e sociabilidade. Lessa (2015) reafirma que a prática leitora, quando conduzida com sensibilidade estética e clareza pedagógica, possibilita que os alunos se reconheçam como coautores de sentido. Isso A esse respeito, o pensamento de Freire (2003) permanece atual e provocador. significa que o texto deixa de ser apenas um conteúdo a ser assimilado e passa a ser

um campo de disputa simbólica, onde os estudantes podem projetar suas subjetividades, articular saberes prévios e construir novos olhares. Nesse movimento, a literatura torna-se ferramenta não só de leitura do mundo, mas de reescrita de si mesmo e das formas de estar no coletivo. Assim, as práticas literárias revelam seu caráter essencialmente formador, sendo fundamentais para qualquer proposta pedagógica que almeje o desenvolvimento pleno, crítico e cidadão de seus educandos.

2.4. Diretrizes educacionais

2.4.1. A BNCC e o Letramento Literário

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), configura-se como um marco regulatório para a educação brasileira, com o objetivo de uniformizar os princípios fundamentais que devem orientar o percurso formativo dos discentes da Educação Básica. Embora sua função normativa se estenda a múltiplas áreas do conhecimento, é na abordagem do letramento literário que o documento revela um compromisso direto com a formação estética e ética do sujeito, ao reconhecer a literatura como um instrumento de desenvolvimento de subjetividades, de ampliação do imaginário e de mediação entre a experiência individual e os múltiplos contextos culturais. Essa compreensão rompe com uma visão tecnicista de leitura, deslocando o foco da decodificação para a construção de sentidos plurais. Nesse aspecto, Cosson (2006) destaca que o letramento literário pressupõe a vivência de experiências que mobilizam não apenas as competências linguísticas, mas também dimensões simbólicas e afetivas da leitura, promovendo, em última instância, o encontro do aluno com o humano que reside na linguagem literária.

A proposta de articulação entre a BNCC e o letramento literário contempla, portanto, a necessidade de que o ensino da literatura estabeleça pontes entre a experiência estética da obra e o repertório vivencial dos discentes. Ao privilegiar a diversidade de gêneros, estilos e autores, o documento propõe uma prática pedagógica que valorize a pluralidade cultural brasileira e reconheça a literatura como um espaço de enunciação do sujeito. Zilberman (2012), ao refletir sobre o papel da literatura no processo educativo, argumenta que ela opera como um ponto de encontro entre o particular e o universal, permitindo que o estudante, ao se confrontar com a alteridade, também acesse dimensões profundas de sua própria identidade.

Dessa forma, a mediação literária exigida pelo documento não é neutra: demanda sensibilidade, escuta ativa e um olhar atento à complexidade das relações que se estabelecem entre texto, leitor e mundo.

A leitura literária, segundo as orientações da BNCC, deve constituir-se como uma prática recorrente e significativa no ambiente escolar, marcada por processos interpretativos que envolvam sensibilidade estética, criticidade e a construção coletiva de sentido. A concepção de ensino defendida pelo documento distancia-se de práticas baseadas na reprodução mecânica de conteúdos propondo, em seu lugar, experiências leitoras capazes de estimular o pensamento autônomo e a fruição estética. Essa abordagem dialoga diretamente com o entendimento de Kleiman (2007), que concebe o letramento como um fenômeno social, ancorado em práticas reais, contextuais e culturalmente situadas. Ao enfatizar que o texto literário deve ser lido em diálogo com diferentes contextos sociais e históricos, a BNCC reposiciona a leitura como prática cultural e como possibilidade de inserção crítica do sujeito no mundo.

O documento avança ao reconhecer que a literatura, enquanto prática pedagógica, não se resume à apropriação de um código, mas promove competências relacionadas à empatia, ao pensamento crítico e à consciência social. Nesse sentido, a BNCC propõe que o ensino literário contribua para o fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes, criando condições para que estes questionem, interpretem e reelaborem sua compreensão de mundo. Tal perspectiva está alinhada à proposta de uma educação humanizadora, centrada no desenvolvimento integral do sujeito. Ao contemplar a diversidade de vozes presentes nos textos literários, a prática docente deve estimular o protagonismo discente, em uma dinâmica de construção de saberes marcada pelo diálogo, pela escuta e pela valorização da pluralidade cultural (Brasil, 2017). Nesse movimento, o professor torna-se mediador de experiências interpretativas que interligam a leitura ao exercício da cidadania.

A valorização da literatura no âmbito da BNCC encontra respaldo na reflexão de Candido (1995), que atribui à leitura literária o papel de humanizar, isto é, de formar sujeitos capazes de compreender a si mesmos e ao outro em sua complexidade. Para o autor, a literatura não apenas entretém ou educa, mas interpela, mobiliza e provoca o pensamento. Sua presença na escola, portanto, deve estar vinculada à escolha de obras que representem múltiplas realidades sociais, culturais e históricas, sendo capazes de despertar no estudante tanto o prazer estético quanto a inquietação

crítica. Assim, a prática pedagógica não se restringe à leitura passiva, mas propõe-se a fomentar um processo reflexivo, pautado em obras que possibilitem um olhar ampliado sobre a condição humana e seus dilemas. A literatura, nesse sentido, opera como uma lente que revela as fissuras do real, mas também como uma linguagem que o reconfigura.

A BNCC, ao sugerir o uso de múltiplas linguagens e tecnologias no processo de leitura, reconhece a necessidade de aproximar a literatura dos suportes e formatos que fazem parte do cotidiano dos educandos. A inclusão de mídias digitais e recursos multimodais amplia o acesso aos textos e transforma a experiência leitora em uma prática mais interativa e significativa. Tal orientação encontra eco nas reflexões de Bacich e Moran (2018), que defendem o ensino híbrido como um modelo de integração entre práticas pedagógicas presenciais e digitais, capazes de estimular a autonomia dos alunos e diversificar as formas de aprendizagem. O uso pedagógico de ferramentas tecnológicas — como vídeos, podcasts, infográficos ou e-books interativos — ressignifica a leitura literária, permitindo novas formas de fruição e interpretação textual. A inserção crítica da tecnologia não representa uma ruptura com a tradição, mas um alargamento de possibilidades interpretativas, tornando a literatura um campo dinâmico e acessível às juventudes contemporâneas.

As diretrizes da BNCC também enfatizam que a experiência literária na escola deve englobar diferentes linguagens expressivas — leitura, oralidade, escuta e produção —, numa perspectiva integrada que valorize o sujeito em sua multiplicidade de modos de ser e de dizer. Nesse ponto, as ideias de Vygotsky (1991) são particularmente relevantes, ao considerar que o desenvolvimento intelectual está diretamente relacionado à mediação social e à interação com o outro. O papel do professor, nessa lógica, é o de facilitador de processos, responsável por criar contextos de aprendizagem em que os discentes possam expressar suas leituras, confrontar visões distintas e construir coletivamente seus sentidos sobre os textos. A leitura, desse modo, não é vista como ato isolado, mas como prática situada em uma rede de trocas simbólicas que atravessa a escola e a vida em sociedade.

A transversalidade, um princípio caro à BNCC, convida à construção de práticas interdisciplinares, capazes de articular a literatura com outras áreas do conhecimento, expandindo seu potencial formativo. Embora o documento não prescreva metodologias específicas, ele orienta a criação de propostas curriculares que integrem a leitura literária a outras dimensões do saber. Ao enfatizar competências como

empatia, argumentação e consciência cultural, a BNCC fornece as bases para que a literatura seja trabalhada como eixo articulador do currículo escolar, com vistas à formação integral do educando. Como manifestação concreta dessa perspectiva interdisciplinar, a realização de saraus poéticos constitui um exemplo significativo de como a literatura pode ser experienciada de forma performativa e sensível. Ao integrar oralidade, expressão corporal e fruição estética, esses eventos tornam-se espaços privilegiados para que os alunos expressem suas leituras e emoções, conectando-se ao texto de maneira profunda e vivencial.

A BNCC encoraja abordagens pedagógicas que promovam o protagonismo estudantil e o contato com manifestações artístico-literárias diversas. A orientação para que as escolas incentivem práticas de leitura, escuta e apreciação de obras orais e escritas, inclusive as produzidas pelos próprios estudantes (Brasil, 2017), reafirma a centralidade da literatura como meio de expressão e reconhecimento de subjetividades. a escola torna-se espaço de criação, onde a leitura ultrapassa os limites da página e se concretiza em performance, corpo e voz, materializando-se em ações que reforçam os laços comunitários e os processos de formação identitária. Contudo, a implementação efetiva das diretrizes da BNCC enfrenta desafios significativos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e desigualdade estrutural.

O que está em jogo no campo artístico-literário é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral. Assim, com a arte literária em especial, oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, desse modo, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações relativas à área abordada, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações:

> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo, nesses textos, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as

identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(BRASIL, 2017, p. 157).

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações, etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
(BRASIL, 2017, p. 159).

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de áudio-books de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(BRASIL, 2017, p. 161).

A escola torna-se espaço de criação, onde a leitura ultrapassa os limites da página e se concretiza em performance, corpo e voz, materializando-se em ações que reforçam os laços comunitários e os processos de formação identitária. Contudo, a implementação efetiva das diretrizes da BNCC enfrenta desafios significativos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e desigualdade estrutural. A heterogeneidade das redes escolares brasileiras, marcada por disparidades de acesso a materiais, formação docente e infraestrutura, compromete a equidade nas práticas de letramento literário. Rojo (2009) salienta que políticas públicas precisam ser desenhadas com sensibilidade às especificidades locais, garantindo que o direito à literatura não seja privilégio, mas condição básica de cidadania.

Isso implica a ampliação do acervo literário das escolas, a formação continuada dos professores e a construção de uma cultura leitora que respeite e valorize as vozes periféricas, indígenas, afro-brasileiras e regionais. Deveriam enviar para as escolas coleções de livros para o ensino fundamental, sobretudo para os sextos anos, onde se deve iniciar a motivação para a leitura nos anos finais. Poderiam chegar nas instituições coleções de quarenta livros para cada sexto ano, dos seguintes títulos: “O Mágico de Oz”, de L. Frank Baum, de 2024, “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, de 2019, “O Roubo do Elefante Branco”, de Mark Twain, de 2011, “O Mistério do Cinco Estrelas”, de Marcos Rey, de 2006, “O Menino do Dedo Verde”, de Maurice Druon, de 2017, “Malala, de Malala Yousafzai, de 2015, “A Montanha Encantada”, de Maria José Dupré, de 2011, “Os Meninos da Rua Paulo”, de Ferenc Molnár, de 2023, “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, 2021, “Vinte Mil Léguas Submarinas”, de Júlio Verne, de 2020, “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, de Roald Dahl, de 2022 e “Sustos no Lago Ness”, de Roberto Pavanello, de 2013. Com essas obras, haveria a alusão às habilidades emocionais, como em “A Fantástica Fábrica de Chocolate”. Além disso, os livros “O Roubo do Elefante Branco”, “O Mistério do Cinco Estrelas” e “Sustos no Lago Ness” são suspenses, gênero que costuma ser o preferido dos alunos do 6º ano. Ainda, haveria a referência ao fantástico, que agrada as crianças da referida série, como em “A Montanha Encantada”, “O Menino do Dedo Verde”, “A Fantástica Fábrica de Chocolate” e “O Mágico de Oz”. Já no livro “Malala”, a questão da violência contra a mulher e também da religião.

Atualmente, quase não há investimento em livros paradidáticos em grande quantidade, do mesmo título, para os anos finais nas escolas estaduais de SP. A etapa

do ensino médio costuma ter mais coleções, mas, a do ensino fundamental II não e, as poucas que existem, na maioria, não são interessantes aos olhos dos educandos. Se houvesse esse olhar de acordo com minha sugestão, por exemplo, todos os discentes poderiam ler livros de suspense, de vez em quando, os quais são os mais solicitadas por eles.

A seleção criteriosa de obras literárias, conforme previsto na BNCC, deve buscar o equilíbrio entre o cânone e a literatura contemporânea, integrando textos que dialoguem com o cotidiano dos alunos e reflitam a diversidade cultural brasileira. Abramovich (1997) argumenta que a leitura precisa ser uma experiência de reconhecimento, um momento em que o leitor se vê representado e, a partir disso, se interessa, se emociona e reflete. Ao trazer para a escola narrativas que retratem contextos regionais, tradições populares e vozes subalternizadas, o ensino literário amplia suas possibilidades de engajamento e torna-se uma via de afirmação identitária. A literatura, assim concebida, torna-se não apenas objeto de estudo, mas espelho e janela — lugar de pertencimento e de deslocamento.

Reafirmar o papel do letramento literário na formação escolar é, portanto, reafirmar o compromisso com uma educação crítica, sensível e transformadora. Ao incluir a literatura como elemento estruturante do currículo, a BNCC reconhece sua capacidade de articular saberes, despertar emoções, provocar reflexões e formar consciências. O diálogo entre o documento e as práticas pedagógicas, quando bem conduzido, possibilita que a palavra escrita transborde o papel e transforme a experiência escolar em um campo de possibilidades éticas, estéticas e políticas. Trata-se, em última instância, de compreender que educar por meio da literatura é educar para o humano, para a pluralidade e para a liberdade de imaginar outros mundos possíveis.

2.4.2. A BNCC e a poesia

A presença da poesia no currículo escolar, especialmente quando inserida no campo das linguagens e articulada ao ensino da língua portuguesa, revela uma estratégia intencional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para aproximar os estudantes de uma vivência estética mais ampla e significativa. Ao valorizar o texto poético como dispositivo formativo, o documento normativo não apenas reposiciona a literatura em um lugar de centralidade no percurso educacional, como também

reconhece seu potencial enquanto experiência que transcende o domínio técnico e atinge a sensibilidade, a subjetividade e a imaginação das crianças.

Nesse contexto, a poesia é concebida como um meio para ampliar as formas de compreensão do mundo, não apenas no plano racional, mas também afetivo e simbólico. Tal perspectiva dialoga com a noção de letramento literário, amplamente discutida por estudiosos do campo, os quais compreendem a leitura de obras poéticas como mediação cultural potente e formadora. Cosson (2006), ao discutir essa concepção, enfatiza que o letramento literário não se limita à capacidade de decodificar, mas envolve o engajamento crítico e estético do sujeito com a linguagem literária, proporcionando-lhe acesso a um repertório simbólico que reflete e reconfigura as experiências humanas.

A natureza subjetiva e multifacetada da poesia impõe desafios relevantes aos modelos pedagógicos tradicionais, sobretudo àqueles centrados na transmissão técnica de habilidades linguísticas. Ao propor um ensino crítico e criativo, a BNCC propõe a superação das práticas escolares pautadas na repetição e no automatismo, defendendo um vínculo mais profundo entre o aluno e o texto literário, especialmente o poético. Essa orientação curricular coincide com os argumentos de Zilberman (2012), para quem a literatura possui especificidades que a tornam fundamental à formação integral do sujeito, dado seu potencial de promover fruição estética e ampliação da consciência cultural. A poesia, nesse sentido, não deve ser tratada como um mero conteúdo programático, mas como uma linguagem que convoca a imaginação, o pensamento divergente e o reconhecimento do outro.

A inserção do gênero poético como prática pedagógica ganha densidade à medida que se torna um eixo articulador entre os saberes escolares e os múltiplos contextos culturais, que atravessam a experiência dos discentes. Quando o professor, mediador desse processo, é formado com base nas diretrizes da BNCC, ele adquire ferramentas para promover um ensino literário que dialogue com as demandas contemporâneas e com os desafios de um mundo plural. Kleiman (2007), ao analisar o conceito de letramento em situações reais de uso da linguagem, observa que o contato com a literatura, em especial com a poesia, pode produzir um "desconforto interpretativo", ao provocar o leitor a romper com sentidos cristalizados e a construir novas significações a partir da interação com o texto. Tal desconforto, longe de ser um entrave, revela-se como condição fundamental para o exercício da leitura crítica, uma vez que obriga o sujeito a se posicionar diante da obra, do mundo e de si mesmo.

Nesse cenário, o papel do docente como condutor da experiência literária é inegavelmente central. A mediação eficaz da leitura poética requer um educador não apenas familiarizado com o conteúdo, mas sensível às múltiplas formas de recepção e apropriação da poesia pelos estudantes. A prática pedagógica que valoriza a criação de sentido, a autoria e a sensibilidade é aquela que compreende que o texto poético não impõe verdades, mas abre possibilidades de leitura e reinvenção do mundo. Ao estimular a declamação em saraus, o tutor contribui para a constituição da autonomia intelectual dos alunos, ativando neles processos criativos e reflexivos. Como ressalta Candido (1995), a literatura — e por extensão, a poesia — tem a capacidade de provocar a consciência ética e estética, ao colocar o sujeito em confronto com dilemas humanos universais e com a complexidade de sua própria existência.

A pluralidade textual, fortemente defendida pela BNCC, encontra na poesia um território privilegiado para o trabalho com a diversidade cultural. A proposta de incluir obras de distintas matrizes — regionais, populares, indígenas, afro-brasileiras, periféricas — representa uma tentativa concreta de democratizar o acesso ao patrimônio literário e de promover o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade brasileira. Rojo (2009) argumenta que práticas pedagógicas que contemplam a diversidade textual têm maior potencial de identificação para estudantes que, historicamente, foram excluídos da produção e do consumo cultural legitimado pela escola. Nesse sentido, a seleção de autores e poemas deve ir além do cânone tradicional, valorizando trajetórias, estéticas e discursos que desafiem as hierarquias culturais estabelecidas. A poesia, quando trabalhada sob esse viés, torna-se um dispositivo de ampliação identitária, uma ferramenta para o reconhecimento de si e do outro no contexto social mais amplo.

Não se pode negligenciar, contudo, que a efetivação dessa proposta exige momentos de experimentação ativa e sensorial com o texto poético. Freire (1996), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, lança luz sobre a importância de ações que conectem a linguagem poética às experiências concretas dos sujeitos. O trabalho com poesia, nesse sentido, pode ser uma oportunidade de reencantar a escola, promovendo encontros significativos entre os discentes e suas realidades, mediadas pela linguagem artística. Trata-se, assim, de construir um ambiente de aprendizagem onde a leitura seja também um ato de escuta, de expressão e de reconstrução do mundo.

Todavia, transformar as diretrizes curriculares em práticas pedagógicas concretas continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. As desigualdades estruturais, as carências materiais e a precariedade na formação continuada de professores impedem que as propostas da BNCC sejam implementadas de forma equitativa em todas as regiões do país. Kleiman (2007) chama atenção para o fato de que a institucionalização do letramento literário não pode ignorar as barreiras sociais que comprometem o acesso dos estudantes a uma formação literária qualificada. É necessário, portanto, investir em políticas públicas que contemplem a formação docente crítica e sensível, bem como a produção e a distribuição de materiais didáticos diversificados e acessíveis. A construção de uma cultura literária democrática só será possível se os profissionais da educação estiverem preparados para enfrentar os desafios concretos de suas comunidades escolares, sem perder de vista os princípios éticos e formativos que norteiam a BNCC.

A poesia, compreendida como uma linguagem de alta carga simbólica e afetiva, contribui para ampliar o repertório estético dos educandos, ao mesmo tempo em que permite que suas subjetividades encontrem espaço de expressão. Abramovich (1997) sugere que a literatura deve ser tratada como uma “mola propulsora” para o olhar sensível e imaginativo, capaz de transpor os limites da experiência cotidiana e de instigar novas formas de pensar e sentir. Revisitada nas práticas escolares, a poesia proposta pela BNCC deixa de ser apenas conteúdo e se converte em experiência formativa, que atravessa os sujeitos e os convoca a repensar suas formas de estar no mundo. Dessa maneira, os textos poéticos tornam-se catalisadores de uma aprendizagem que não se restringe à sala de aula, mas que reverbera em múltiplas esferas da vida social, política e cultural.

Diante desse panorama, a articulação entre o ensino da poesia e os princípios da BNCC se apresenta como uma proposta de formação ampla e transformadora, embora encontre entraves estruturais em sua implementação. A literatura, segundo Candido (1995), cumpre dupla função: ao mesmo tempo em que reflete a condição humana, também oferece ao leitor a possibilidade de construir valores éticos a partir de suas experiências interpretativas. A poesia, inserida nesse processo, funciona como uma linguagem que interage com o sensível, ampliando a consciência crítica dos estudantes. A escola, ao promover essa interação, contribui para a constituição de sujeitos mais atentos às desigualdades sociais e às possibilidades de

transformação. No entanto, é urgente que essa proposta se concretize em práticas interdisciplinares que coloquem a literatura em diálogo com outras formas artísticas, como música, teatro e artes visuais, permitindo que a experiência estética seja vivenciada de maneira plena e integrada.

Abaixo, algumas habilidades da BNCC que se relacionam com o gênero poético, até mesmo as que mencionam criação de poemas, que não é o caso dessa proposta:

> (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
>
> (BRASIL, 2017, p. 159).

> (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – , romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
>
> (BRASIL, 2017, p. 169).

> (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
>
> (BRASIL, 2017, p. 171).

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como comparação, metáfora metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

(BRASIL, 2017, p. 175).

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de áudio books de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(BRASIL, 2017, p. 161).

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz,

as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa, quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(BRASIL, 2017, p. 161).

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – , romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(BRASIL, 2017, p. 169).

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

(BRASIL, 2017, p. 171).

A abertura promovida pela BNCC à recepção da poesia permite que se explorem novas possibilidades formativas, particularmente no que se refere à construção de valores como empatia, justiça social e respeito à diversidade. Quando integrada ao currículo com sensibilidade crítica, a linguagem poética atua como amplificadora de vozes historicamente silenciadas, contribuindo para a formação de um ethos escolar comprometido com a justiça social. A BNCC, ao reconhecer essa potência, revela seu engajamento em formar gerações não apenas competentes, mas também éticas e imaginativas.

2.5 A poesia de Manoel de Barros

A poesia de Manoel de Barros ocupa um lugar ímpar no panorama da literatura brasileira contemporânea, precisamente por tensionar os limites entre linguagem e percepção, desafiando o leitor a reconfigurar seu entendimento sobre a realidade por meio de uma poética singular, que ressignifica o banal e o cotidiano. Em um gesto que parece simples, mas que se revela profundamente revolucionário, o poeta institui um espaço onde o insignificante adquire protagonismo, deslocando o eixo tradicional do lirismo para aquilo que, em geral, escapa à atenção ordinária. Tal movimento, em sua radicalidade estética, ecoa a noção de que a literatura, como propôs Candido (1995), é dotada da capacidade de transformar o olhar humano sobre o mundo, ao oferecer uma leitura do real que é, simultaneamente, crítica e poética. Em Manoel de Barros, essa potência manifesta-se através da subversão das formas linguísticas convencionais, reencantando a linguagem ao aproximá-la do sensível, do absurdo e da infância.

A singularidade estilística da obra barrosiana assenta-se, em grande medida, sobre um conjunto de experimentações linguísticas que rompem com padrões sintáticos e semânticos estabilizados, instaurando uma poética do avesso que instiga a imaginação e desafia o leitor. Barros, ao investir em imagens de gravetos, sapos, crianças e objetos destituídos de valor utilitário, constrói uma poética que transcende a anedota para operar uma verdadeira revolução sensorial e epistemológica. A linguagem, nesse caso, não é um meio neutro, mas matéria viva que pulsa, brinca, escapa — exigindo do leitor um envolvimento afetivo, um reposicionamento dos sentidos e, em última instância, uma reeducação do olhar.

A noção de múltiplos letramentos, discutida por Rojo (2009), torna-se especialmente pertinente para compreender como a poesia do referido autor se

estende para além da palavra escrita, incorporando elementos visuais, sonoros e simbólicos. Nesse contexto, o texto poético torna-se também imagem, ritmo, corpo e silêncio — instaurando uma experiência de leitura que exige atenção ao que está ausente, ao que se insinua, ao que escapa à literalidade. O jogo com o absurdo, o uso criativo da sonoridade e a fragmentação sintática não são meros recursos estilísticos, mas estratégias de reconfiguração do sentido, que desafiam o leitor a abandonar a expectativa de linearidade e a ceder ao convite da poesia: experimentar o mundo como enigma, como invenção constante.

Ao atribuir valor e voz ao que é geralmente ignorado — pedras, folhas, objetos quebrados — o poeta Manoel de Barros opera uma inversão de valores que desafia a lógica instrumental e antropocêntrica. Nesse gesto, revela-se não apenas uma estética do pequeno, mas uma ética da escuta. A poesia torna-se, assim, um exercício de descentramento do eu e de abertura ao outro, um modo de se sensibilizar para aquilo que habita as margens da percepção.

A dimensão pedagógica dos escritos de Manoel de Barros tem sido reconhecida como uma via fértil para o trabalho com a linguagem nas escolas, sobretudo em projetos que buscam desenvolver a sensibilidade estética e a interpretação crítica dos estudantes. Cosson (2006) defende que o ensino de literatura, quando orientado pelo letramento literário, deve valorizar a pluralidade de sentidos do texto poético e proporcionar experiências formativas que estimulem o pensamento criativo e a sensibilidade. Nesse sentido, a inclusão dos poemas barrosianos nos currículos escolares, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorece a formação de leitores capazes de transitar entre diferentes universos simbólicos, reconhecendo a multiplicidade de perspectivas contidas na linguagem literária. A complexidade implícita nos textos de Barros impede leituras simplistas ou unívocas, exigindo uma escuta atenta às ambiguidades e às sutilezas da linguagem poética.

Aplicar a poesia de Manoel de Barros em contextos educativos, portanto, significa estimular uma leitura que não se limite à obra, mas que convide à reflexão sobre a realidade, os afetos e a linguagem. Tal prática contribui para a formação de uma consciência crítica, pois o aluno, ao ser instigado a decifrar o jogo poético, é também conduzido a investigar o modo como enxerga e se posiciona diante do mundo. O poema, nesse contexto, opera como dispositivo de emancipação simbólica, abrindo caminhos para o exercício da imaginação, da autoria e da escuta do outro —

aspectos centrais em qualquer projeto pedagógico comprometido com a formação integral do sujeito.

As reverberações da obra de Barros para além da literatura reforçam sua relevância como expressão estética capaz de dialogar com outras linguagens e formas artísticas. As adaptações de seus textos para o teatro, a música e o cinema demonstram não apenas a plasticidade de sua linguagem, mas também a força de sua poética em outros campos sensoriais. A crítica social presente na obra de Barros, embora sutil e camuflada por metáforas líricas, constitui um gesto político potente de resistência ao discurso dominante. O poeta não recorre ao panfleto nem ao discurso explícito, mas seu olhar poético, voltado ao marginal, ao descartável e ao esquecido, opera uma crítica silenciosa ao modelo de mundo que valoriza apenas o útil, o produtivo e o visível.

A persistência da poética de Manoel de Barros no imaginário literário contemporâneo demonstra sua capacidade de provocar um retorno ao humano, de suscitar um desejo de reconexão com aquilo que, embora trivial, carrega uma densidade de significados, muitas vezes, negligenciada. Sua leitura, quando inserida em práticas educativas, em análises críticas ou em projetos artísticos, reafirma o valor da poesia como forma de conhecimento e de experiência estética. O gesto de atribuir sentido ao que foi deixado de lado é, em sua essência, uma convocação ética: um chamado a ver, ouvir e sentir com mais delicadeza e atenção. E, talvez, seja nesse ponto que se encontra a maior contribuição da obra de Manoel de Barros — na capacidade de ensinar que, mesmo em tempos fragmentados e velozes, ainda é possível encontrar profundidade no simples, desde que se esteja disposto a ver com outros olhos.

2.5.1. Manoel de Barros: elementos característicos

A poética de Manoel de Barros ocupa um lugar de rara originalidade na literatura brasileira moderna, tanto pela singularidade de sua linguagem quanto pela forma com que redefine as funções tradicionais da palavra. Seu repertório literário se constrói sobre a premissa de que o ordinário, o desprezado e o invisível são fontes legítimas e férteis de lirismo. A aparente simplicidade temática — pedras, sapos, gravetos, crianças — não representa um empobrecimento do fazer poético, mas, ao contrário, um deslocamento consciente dos centros de valor que sustentam a

produção simbólica da cultura. Na poesia de Barros, o gesto de conferir beleza ao que está à margem constitui, assim, uma prática de resistência simbólica e, simultaneamente, um convite à introspecção. Ao manipular elementos considerados irrelevantes pelo olhar utilitarista moderno, o poeta desestabiliza os parâmetros tradicionais da experiência estética, instaurando uma poética do espanto e da delicadeza.

A relação de Manoel de Barros com a linguagem não é instrumental nem referencial; ela se dá, antes, como exercício de reinvenção. A palavra, em sua obra, torna-se matéria orgânica, fluida, maleável — um campo de experimentação sensorial que desvia de qualquer funcionalismo comunicativo. Ele próprio recusa a ideia de representação, preferindo o termo “invenção”, o que o aproxima de um entendimento lúdico e corpóreo da linguagem. A poesia de Barros não oferece caminhos prontos: ela fragmenta, ironiza, sussurra e se dobra sobre si mesma, exigindo que se toque a palavra, que se sinta sua textura — uma experiência que envolve o corpo tanto quanto a razão, a escuta tanto quanto a leitura. Assim, sua obra perturba o confortável automatismo da leitura tradicional, abrindo espaço para uma estética que é, ao mesmo tempo, sensorial, reflexiva e ética.

Outro aspecto que singulariza essa poética é a maneira como a natureza deixa de ser mero cenário para tornar-se personagem viva, pulsante e interlocutora do eu lírico. Barros desfaz a dicotomia entre sujeito e ambiente, instaurando uma simbiose entre o humano e o não humano, em que o poeta se dirige às árvores, aos caramujos e aos rios como se partilhassem de uma mesma consciência. A sacralização da natureza em Barros não se dá por meio de uma idealização romântica, mas pela delicada atribuição de dignidade a tudo o que vive — mesmo que aparentemente sem importância. Sua poesia, assim, constrói uma espécie de ética ecológica do cotidiano, onde cada elemento natural adquire voz, presença e valor. Tal abordagem tensiona as narrativas hegemônicas de dominação técnica sobre o meio ambiente, reencantando a relação entre o homem e o mundo natural por meio da escuta poética.

A leveza, o humor e a ironia, frequentemente presentes em seus versos, atuam como dispositivos que desmontam a seriedade institucionalizada da poesia, sem, contudo, esvaziar sua densidade filosófica. Ao tratar temas como o ser, o tempo e a identidade por meio do cômico e do grotesco, Barros desestrutura os registros tradicionais do lirismo, conferindo à linguagem poética um novo campo de ação. Para Candido (1995), a literatura é capaz de dar conta das mais variadas dimensões da

existência humana, inclusive aquelas que se revelam por vias não sublimes. A inserção do humor como matéria da poesia permite que questões complexas sejam abordadas com leveza, ironia e despretensão, ampliando os horizontes de fruição e interpretação do leitor.

A desconstrução operada pelo conteúdo em versos de Barros não se limita à linguagem ou à forma; ela atinge também as concepções normativas de subjetividade, memória e temporalidade. Rojo (2009), ao tratar do letramento como prática cultural, destaca que a leitura literária deve ser entendida como prática social que incide diretamente sobre os modos de significar o mundo. O poema barrosiano, nesse sentido, não é uma abstração estética, mas um instrumento de reeducação do olhar e de ampliação das formas de ler e habitar a realidade. Ao suspender as expectativas e questionar os automatismos da linguagem e da percepção, sua obra mobiliza o leitor para uma experiência interpretativa que é também uma experiência ética de abertura ao diverso.

A adoção da poesia de Barros no contexto educacional, sobretudo no ensino do letramento literário, tem ganhado força desde sua inserção nos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal presença justifica-se não apenas pela riqueza estética dos escritos, mas por seu potencial pedagógico no desenvolvimento da leitura crítica e sensível. Cosson (2006), ao defender a literatura como ferramenta de mediação entre o sujeito e o mundo, sustenta que textos como os de Manoel de Barros exigem do estudante uma postura ativa e investigativa, desafiando-o a decifrar metáforas, a conviver com ambiguidades e a explorar múltiplas camadas de sentido. A escola, ao incorporá-los, contribui para formar leitores capazes de lidar com a complexidade, o imprevisto e o simbólico — competências fundamentais em um tempo marcado por fluxos acelerados de informação e pela superficialidade interpretativa.

A análise da obra de Manoel de Barros sob os ângulos literário, filosófico e pedagógico permite compreender a amplitude e a profundidade de sua contribuição para os debates contemporâneos sobre linguagem, ética, subjetividade e educação. Sua poética, longe de ser um desvio, é antes uma retomada — ou talvez uma invenção — de uma sensibilidade que se recusa a se render ao pragmatismo, à pressa e à lógica da eficiência. Num tempo em que o excesso de estímulo parece anestesiar a percepção, o convite de Barros a observar “o que não tem importância” configura-se como um chamado urgente à pausa, à escuta e à reinvenção da experiência. Sua

obra, enfim, ensina que o simples, o leve e o mínimo podem conter as verdades mais profundas — desde que tenhamos coragem de olhar por outros olhos.

2.5.2 Poesia no 6º ano com Manoel de Barros

A interlocução entre letramento literário e poesia configura-se como um território privilegiado para a constituição de sujeitos leitores críticos e sensíveis, sobretudo no ambiente escolar. Essa articulação vai além da mecânica da decodificação verbal, implicando uma prática que valoriza a interpretação como processo dialógico e estético. Nesse sentido, o texto poético assume um papel singular, pois mobiliza múltiplos registros da linguagem e exige do leitor não apenas compreensão técnica, mas envolvimento afetivo e disponibilidade para a fruição. A concepção de letramento literário, portanto, não pode ser reduzida a uma abordagem funcionalista da leitura; ela exige, como salienta Cosson (2006), uma mediação didática que reconheça a especificidade da obra literária como arte, promovendo experiências que integrem análise crítica e prazer estético. A poesia, por seu caráter desestabilizador das convenções, torna-se, nesse contexto, um instrumento potente de sensibilização e construção interpretativa.

Essa potência da linguagem poética, no entanto, encontra obstáculos significativos no cotidiano escolar, muitas vezes em função de sua complexidade formal e simbólica. Ainda assim, seu valor pedagógico é inquestionável, especialmente quando se considera sua contribuição para o processo de humanização. Conforme demonstra Silva (2015), ao analisar a recepção da poesia de Manoel de Barros entre jovens leitores, o letramento poético proporciona uma abertura à alteridade, funcionando como mediador entre o íntimo e o coletivo, entre o simbólico e o concreto.

A crítica às abordagens pedagógicas excessivamente normativas revela-se fundamental nesse debate, sobretudo no que diz respeito à centralidade atribuída à gramática normativa, em detrimento da experiência estética. Essa crítica encontra ressonância em Rojo (2009), ao evidenciar como certos mitos sobre a linguagem — especialmente os que idealizam um modelo único de fala e escrita — produzem exclusões e limitam o acesso dos estudantes à pluralidade de sentidos. Nesse cenário, a poesia se apresenta como linguagem de resistência, pois subverte as regras da norma culta e reinstaura a palavra em sua dimensão criativa. A experiência

leitora, mediada por textos poéticos, rompe com a linearidade e promove uma imersão que exige sensibilidade e reflexão, recuperando o valor da leitura como ato transformador.

A inserção da poesia no currículo escolar impõe desafios didáticos relevantes, especialmente diante do estranhamento que ela pode provocar nos leitores em formação. Muitos estudantes, habituados a textos informativos e pragmáticos, encontram dificuldade em acessar os sentidos mais profundos da linguagem poética. Nesse contexto, a mediação docente torna-se crucial. Sorrenti (2009) ressalta que cabe ao professor criar estratégias que desvelem a poesia como experiência viva e múltipla, promovendo um encontro entre aluno e texto que ultrapasse a barreira técnica. Quando bem conduzida, essa mediação permite que o educando reconheça, na poesia, um espaço para elaborar seus próprios questionamentos, encontrar imagens para suas emoções e perceber a linguagem como ferramenta de expressão e transformação. A poesia, nesse sentido, deixa de ser objeto de decifração para tornar-se campo de criação subjetiva.

A singularidade da obra de Manoel de Barros, por sua vez, desafia as convenções da pedagogia tradicional ao propor um uso não ortodoxo da linguagem. Sua escrita, marcada pela subversão semântica e pela fragmentação sintática, exige do leitor um movimento interpretativo intuitivo, que frequentemente escapa à linearidade lógica. Lima (2020) observa que essa ruptura da ordem discursiva habitual confere autonomia ao leitor, que se torna coautor do texto ao preencher as lacunas e reconstruir os sentidos. A poesia de Barros, quando trabalhada em sala de aula, amplia o campo de aprendizado, estimulando associações simbólicas que extrapolam o domínio da razão e penetram o campo da sensibilidade.

Essa estratégia contribui para formar leitores inventivos, capazes de estabelecer relações complexas entre linguagem, mundo e subjetividade — o que reforça a pertinência do letramento literário como prática educativa crítica e criativa. Ao fugir das estruturas narrativas tradicionais e propor fragmentações, inversões e metáforas inusitadas, o texto poético convida à experimentação. Scherrer et al. (2024) argumentam que essas características ampliam as possibilidades de aprendizagem, pois estimulam modos de leitura não lineares, baseados na inferência e na construção progressiva de sentidos. A poesia, assim, atua como espaço pedagógico que integra razão e sensibilidade, contribuindo para o desenvolvimento de competências interpretativas aplicáveis em diversos domínios da vida acadêmica e social.

Nesse percurso, a leitura poética revela-se não apenas como uma prática de fruição, mas como ferramenta de formação intelectual e afetiva. Os poemas, com sua densidade formal e simbólica, exigem do leitor atenção aos detalhes, sensibilidade para o não dito e disposição para conviver com a ambiguidade. Almeida (2021) ressalta que esse esforço interpretativo resulta em ganhos significativos para outras práticas de leitura, pois desenvolve habilidades transferíveis, como análise crítica, identificação de recursos estilísticos e construção argumentativa. A poesia, nesse contexto, deixa de ser uma linguagem marginal para assumir o centro de uma proposta pedagógica comprometida com a formação integral do indivíduo.

Diante de todos esses aspectos, torna-se evidente que o letramento literário é um componente indispensável de qualquer projeto pedagógico que almeje promover a emancipação intelectual e afetiva dos sujeitos. A presença da poesia nas escolas não deve ser vista como obstáculo metodológico, mas como oportunidade para ampliar horizontes e reconstruir vínculos com a linguagem. Lima (2021) reforça que o envolvimento ativo dos discentes nas discussões poéticas permite que o conhecimento seja construído de forma colaborativa, por meio de trocas significativas entre alunos e professores. Esse movimento cria espaços de escuta, invenção e diálogo, nos quais a palavra poética pode operar como mediadora de experiências transformadoras. Assim, mesmo diante das dificuldades impostas por práticas escolares tradicionais, a relação entre poesia e letramento literário permanece atual e necessária, pois representa um caminho legítimo e potente para humanizar a educação e reencantar o processo de aprendizagem.

2.5.3. Percorrendo a natureza e o cotidiano

A obra poética de Manoel de Barros emerge como uma experiência estética singular, cuja tessitura discursiva transforma os resíduos da realidade cotidiana em matéria simbólica de alta potência literária e pedagógica. Longe de reiterar as convenções que tradicionalmente sustentam os cânones poéticos, o autor propõe uma reconfiguração do olhar, deslocando o foco da linguagem para o trivial, o fragmentado, o quase imperceptível. Nesse sentido, conforme indica Lima (2020), os procedimentos poéticos de Barros revelam um método pedagógico não convencional, no qual a desconstrução do sentido literal se converte em prática de ressignificação da

experiência, abrindo brechas para que leitores e educadores se vejam implicados em um processo contínuo de recriação interpretativa.

Essa postura estética, que se ancora em uma dimensão lúdica da linguagem, permite que a poesia de Barros dialogue diretamente com as concepções contemporâneas de letramento literário, entendidas como práticas culturais que integram múltiplos modos de linguagem e leitura. O que se encontra em sua poética não é apenas a exploração de imagens inusitadas ou a manipulação sintática, mas uma proposta de leitura sensorial, em que a palavra ganha corpo, textura e silêncio.

No cerne dessa poética, observa-se uma profunda fusão entre natureza e linguagem, evidenciada pela forma como elementos naturais — como galhos, formigas, águas paradas — não são apenas nomeados, mas animados, ressignificados e elevados à condição de sujeitos poéticos. Barros restabelece laços entre o humano e o não-humano, oferecendo uma via acessível e encantatória para leitores escolares, especialmente aqueles menos familiarizados com os textos literários convencionais. Sorrenti (2009) enfatiza que, nesse processo, o papel do educador é decisivo: cabe-lhe mediar essas leituras de forma afetiva, conectando a poesia aos dilemas existenciais dos estudantes e construindo um espaço de acolhimento simbólico que humanize o texto e o contexto escolar.

Na obra de Barros, os mitos linguísticos herdados — como a centralidade da linguagem formal, a autoridade da norma culta e o desprezo pelo erro — são subtilmente desconstruídos. Ao afirmar, por exemplo, que “tenho predileção por cacos”, o poeta propõe uma inversão de valores, em que aquilo que é descartado, quebrado ou inacabado se torna núcleo de sentido. Essa inversão desafia as estruturas pedagógicas convencionais e estimula nos jovens leitores um olhar mais inclusivo e ampliado da realidade, onde os resquícios ganham voz e os fragmentos se tornam totalidade. Assim, a linguagem poética torna-se catalisadora de uma pedagogia do reencantamento.

Nesse contexto, a poética de Barros aproxima-se também da defesa de Cândido (1995) em relação ao papel da literatura como direito humano fundamental. Para o autor, o acesso à linguagem artística é condição para a formação ética e estética dos sujeitos, pois proporciona um espaço de elaboração simbólica das inquietações existenciais. Na poesia barrosiana, a imaginação se transforma em ferramenta de reconstrução do mundo, em que pequenos gestos, ações e objetos se revestem de novos significados. Não se trata apenas de propor metáforas inusitadas,

mas de instaurar uma cosmologia poética em que o leitor é constantemente instigado a enxergar o extraordinário no ordinário. Esse gesto é, ao mesmo tempo, poético e político, pois amplia as fronteiras do visível e do pensável.

A escolha deliberada por tematizar o ínfimo — galhos secos, pedras, insetos — constitui um deslocamento do protagonismo narrativo tradicional e configura uma estética da desimportância. Almeida (2021) ressalta que, ao investir naquilo que habitualmente é ignorado, Barros compõe uma narrativa inclusiva, onde todos os elementos — humanos e não humanos — possuem voz e agência. Essa construção narrativa plural potencializa o letramento literário como prática democrática, pois viabiliza múltiplos acessos e leituras. Ao ser levado à sala de aula, esse repertório descentrado permite aos educandos ressignificarem a própria realidade, percebendo que a literatura pode ser um espelho e uma janela simultaneamente: um instrumento para ver-se e para ver o mundo com outras lentes.

Na perspectiva educacional, a recusa de linearidade nos poemas de Barros também representa uma valiosa estratégia pedagógica. Ao trabalhar com estruturas fragmentárias, repetições lúdicas e imagens inesperadas, sua obra enseja uma leitura aberta, convidando à construção de sentidos em rede. Como observa Lima (2021), quando os professores permitem que os educandos explorem livremente essas possibilidades interpretativas, os efeitos são expressivos: o aluno não apenas lê o texto, mas também se lê no texto.

Ao examinar o impacto da obra de Manoel de Barros na formação docente e discente, evidencia-se a amplitude com que sua proposta poética pode ser mobilizada como dispositivo pedagógico. Conforme afirma Sorrenti (2009), a introdução de textos poéticos na escola não pode restringir-se à exibição de repertórios consagrados; ela requer práticas sensíveis, comprometidas com o engajamento afetivo e com a ativação interpretativa. Barros, ao aproximar a linguagem do cotidiano e ao dignificar o que é comumente invisibilizado, propõe uma revolução silenciosa no modo como se ensina e se aprende literatura. Sua poesia, mais do que comunicar, provoca deslocamentos — desestabiliza certezas, mobiliza sentidos e constrói possibilidades de transformação que atravessam a estética e alcançam a ética da educação. Em sua poética da simplicidade, o que se oferece não é uma lição, mas uma abertura: à escuta, ao outro e ao mundo.

2.5.4. Os elementos na poética de Manoel de Barros

A poesia elaborada por Manoel de Barros constitui uma tessitura estética que recusa os modelos hierarquizantes da linguagem tradicional, engendrando um universo em que o banal e o sublime se amalgamam por meio da celebração dos elementos naturais e do cotidiano. Sua poética desloca os fundamentos da representação literária ao atribuir centralidade a figuras frequentemente marginalizadas — pedras, gravetos, insetos —, conferindo-lhes uma densidade simbólica que transcende os limites da significação ordinária. Essa subversão estética, conforme ressalta Lima (2020), não se restringe a um gesto estilístico, mas configura uma ruptura estrutural com a linearidade narrativa convencional, ao oferecer uma leitura crítica e lúdica do mundo. Nessa chave, a poesia de Barros insere-se no campo do letramento literário como uma instância de expansão sensorial, imaginativa e interpretativa, demandando do leitor não apenas atenção, mas envolvimento afetivo com o texto e com a linguagem.

Ao situar raízes e pedras no centro de sua composição lírica, Barros desfaz a centralidade do humano como único sujeito da criação e propõe uma poética da descentralização — da linguagem, do sujeito, do olhar. Essa perspectiva convida o leitor a repensar seus próprios critérios de relevância e significado, instaurando um letramento literário que opera por meio da escuta do residual, do disperso e do não-nomeado. A natureza, assim, deixa de ser mero pano de fundo e torna-se coautora da tessitura poética, participando ativamente do processo de produção de sentidos.

Um aspecto de significativa densidade simbólica é a maneira como Barros reconfigura a infância. Sua poética, ao resgatar os “brinquedos inúteis” e as “misérias do chão”, amplia a infância para além do cronológico, transformando-a em um modo de estar no mundo pautado pela curiosidade, pela invenção e pela liberdade sensorial. Sorrenti (2009) observa que esse tipo de abordagem estabelece conexões entre a subjetividade do leitor e o universo simbólico do texto, abrindo espaço para que experiências pessoais sejam reatualizadas em contato com a linguagem poética. No ambiente escolar, essa proposta representa uma oportunidade singular de romper com o formalismo da leitura literária tradicional, permitindo que os estudantes se vejam legitimados em suas leituras afetivas e não normativas.

Outro ponto central da escrita barrosiana é a tensão criativa entre silêncio e linguagem, entre o que é dito e o que escapa ao discurso. Essa relação, conforme analisa Almeida (2021), obriga o leitor a lidar com o inacabado, com o que se insinua sem se afirmar, fazendo da leitura uma experiência ativa. O poema, nesse contexto,

deixa de ser uma obra fechada e passa a funcionar como dispositivo de ativação sensível, um espaço em branco a ser preenchido pela escuta do leitor. As lacunas e ambiguidades não são falhas, mas elementos constitutivos do texto, que instauram uma poética da indeterminação — condição essencial para a construção de um letramento literário que valorize a participação interpretativa e a multiplicidade de perspectivas.

Dessa forma, a poesia de Manoel de Barros oferece à educação literária um campo vasto de experimentação estética, ética e pedagógica. Sua escrita, ao ressignificar os resíduos do mundo, revela-se como ferramenta potente de formação sensível, desafiando os parâmetros tradicionais da leitura escolar e propondo novos caminhos para o ensino da literatura. O gesto de atribuir dignidade ao insignificante não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também os convida a desenvolver um olhar atento e respeitoso diante da complexidade da vida cotidiana. Como observa Sorrenti (2009), a inserção de textos como os de Barros na prática docente exige não apenas conhecimento técnico, mas disposição afetiva e abertura interpretativa, pois sua poética não ensina por imposição, mas por evocação. Assim, a simplicidade das imagens torna-se caminho para a complexidade do pensamento, e a poesia, mais do que um gênero, revela-se uma forma de existência.

2.5.5. O gosto literário dos alunos do 6º Ano

A formação de leitores literários exige, como condição basilar, a construção gradual de um vínculo afetivo entre sujeito e linguagem, elemento que se manifesta por meio do gosto cultivado pela literatura. Tal predisposição, longe de ser inata ou espontânea, é resultado de uma trajetória pautada por experiências estéticas significativas, as quais alimentam o imaginário, provocam a sensibilidade e articulam dimensões emocionais, cognitivas e culturais. Nesse sentido, a leitura literária não se restringe à mera decodificação textual, mas configura-se como prática humanizadora que potencializa processos identitários e subjetivos. Como enfatiza Cosson (2006), o verdadeiro encontro com a literatura se dá quando a experiência leitora é capaz de tocar simultaneamente o intelecto, a emoção e o contexto sociocultural do indivíduo, favorecendo não apenas o encantamento com o texto, mas também a criação de vínculos duradouros. Esse triplo envolvimento permite que a leitura se converta em

espaço privilegiado de autoconhecimento e reflexão crítica, funcionando como catalisador de transformações pessoais e interpessoais.

É necessário reconhecer que o processo de desenvolver o gosto pela leitura literária demanda intencionalidade pedagógica e sensibilidade por parte do educador, sobretudo quando se trata de estudantes em fases de transição cognitiva e afetiva, como é o caso do 6º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um momento em que os alunos se mostram particularmente abertos a novas descobertas, desejosos de ampliar seus horizontes interpretativos e ávidos por experiências que lhes permitam explorar múltiplas realidades simbólicas.

Nesse contexto, a inserção da literatura no cotidiano escolar não deve limitar-se à prescrição de títulos ou à exigência de análises técnicas, mas deve contemplar ações pedagógicas que instiguem a imaginação, a escuta sensível e o diálogo reflexivo. Para que isso ocorra, o professor precisa atuar como mediador, possibilitando que os discentes reconheçam nos textos literários não apenas conteúdos escolares, mas possibilidades concretas de ressignificação de suas próprias vivências. Como sugere Zilberman (2012), a literatura, ao oferecer narrativas simbólicas que dialogam com a interioridade do leitor, funciona como território de subjetivação e de confronto ético com o mundo.

Nesse cenário, a escolha de obras e gêneros literários deve considerar não apenas critérios estéticos ou curriculares, mas principalmente as necessidades formativas e emocionais dos alunos. Crianças em torno dos onze ou doze anos ainda mantêm uma relação intensa com o imaginário, demonstrando interesse por narrativas que envolvam fantasia, aventura e enigmas, bem como por textos que reflitam as contradições e descobertas do cotidiano. Essa variedade de temas, conforme assinala Abramovich (1997), permite que o leitor se aproxime da literatura a partir de suas inquietações mais íntimas, estabelecendo com o texto uma relação de espelhamento e deslocamento, capaz de mobilizar afetos e ampliar repertórios. Ao ofertar uma seleção literária que contemple essas expectativas e que valorize a ludicidade, o docente possibilita a vivência de leituras mais envolventes, o que, por sua vez, contribui para a consolidação do hábito leitor como prática de fruição, prazer e pertencimento.

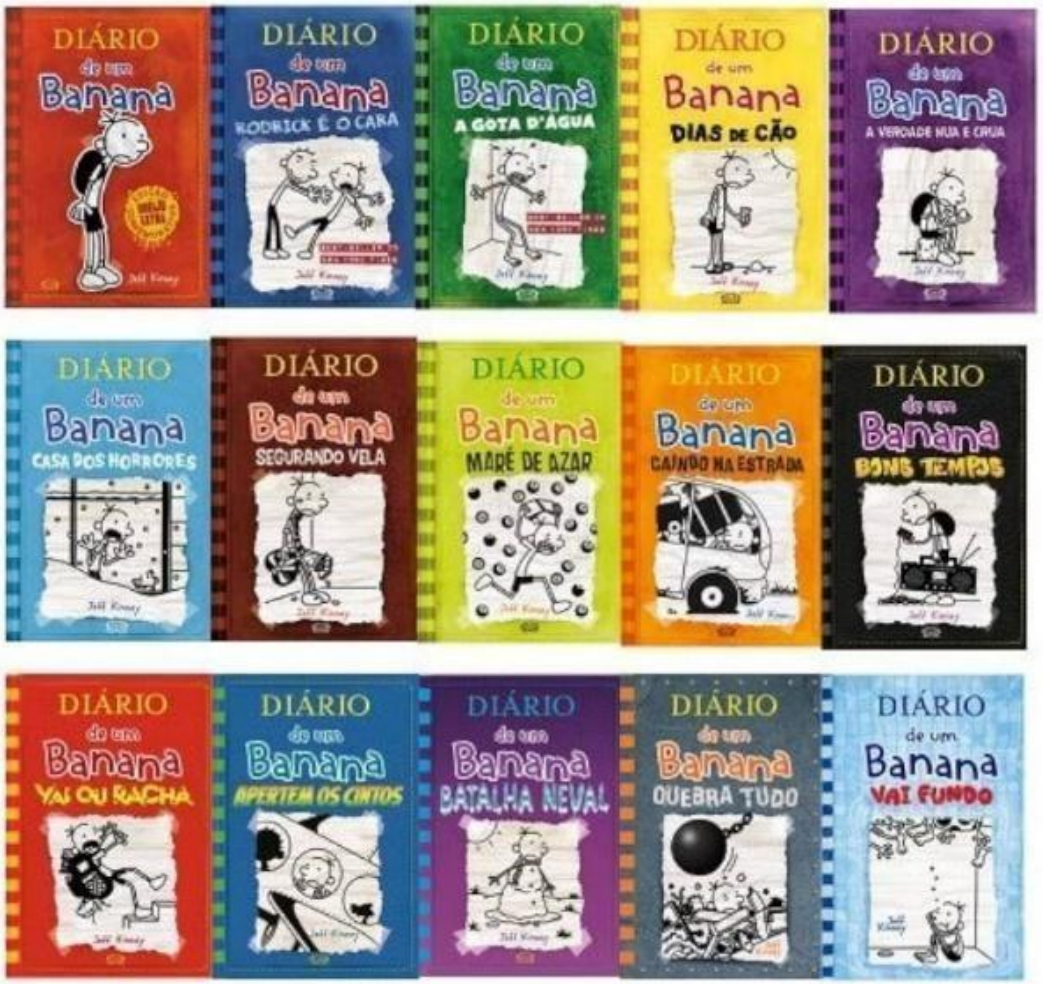
Vale destacar que o impacto das experiências de leitura na infância e na adolescência vai além da dimensão escolar, alcançando aspectos da constituição subjetiva e social dos estudantes. A literatura, ao oferecer mundos possíveis, constrói

também modos diversos de habitar o mundo real. Nesse sentido, a leitura não deve ser compreendida como um fim em si, mas como prática discursiva que permite ao sujeito reconfigurar seu lugar na sociedade e reelaborar suas referências éticas, estéticas e culturais. Como defende Cândido (1995), “a literatura humaniza” porque coloca em cena a complexidade da condição humana, promovendo o encontro com a alteridade e despertando o senso de empatia e de pertencimento coletivo. Ao integrar essas dimensões ao trabalho pedagógico, o professor não apenas forma leitores competentes, mas contribui para a formação de cidadãos sensíveis e críticos, aptos a interagir com as narrativas que os cercam com consciência e criatividade.

Sob essa perspectiva, é essencial compreender que o desenvolvimento do gosto pela leitura literária requer um planejamento didático coerente, sustentado por práticas continuadas, e não ações pontuais. A inserção da literatura em sala de aula deve constituir-se como um processo orgânico e articulado ao projeto político-pedagógico da escola, de modo a assegurar que os educandos não apenas leiam, mas se sintam interpelados e transformados por aquilo que leem. Para isso, é preciso reconhecer o papel da afetividade na formação leitora e criar situações de leitura que favoreçam o envolvimento emocional, o prazer estético e o diálogo interpretativo.

Portanto, fomentar o gosto pela leitura entre discentes do 6º ano do Ensino Fundamental não se resume à disponibilização de obras ou ao cumprimento de metas curriculares. Trata-se de um trabalho profundamente humanizador, que exige do educador uma escuta atenta e uma atuação crítica. Ao compreender os interesses, os desejos e as inquietações dos alunos, é possível oferecer experiências literárias que realmente dialoguem com suas subjetividades em formação. E se, como afirma Todorov (2009), “a literatura é a arte de fazer viver outras vidas”, cabe ao professor o papel de facilitar esse encontro — entre o jovem leitor e os múltiplos mundos que a palavra escrita pode revelar. Dessa forma, não se forma apenas leitores, mas sujeitos mais abertos, sensíveis e capazes de reinventar, com palavras e com gestos, o próprio mundo em que vivem. Obras como *Diário de um Banana* (Figura 1), com seu tom leve e linguagem acessível, conquistam de imediato esse público.

Figura 1. Diário de um Banana (série)

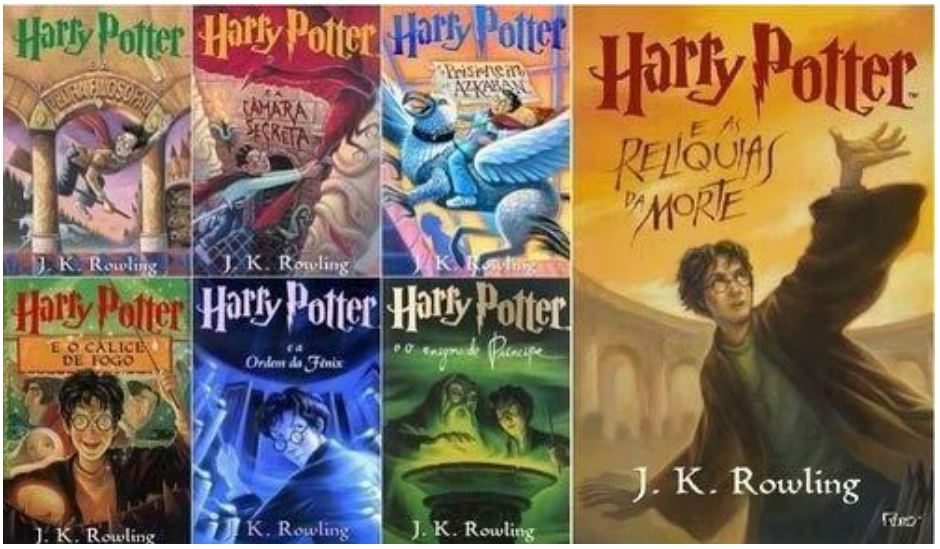


Fonte: Amazon (2024)[1].

Já livros renomados de fantasia, como *Harry Potter* (Figura 2) e *As Crônicas de Nárnia* (Figura 3), oferecem aventuras que transcendem o cotidiano, prendendo a atenção dos jovens leitores.

Figura 2. Harry Potter

[1] Disponível em: https://www.amazon.com.br/Cole%C3%A7%C3%A3o-Completa-Di%C3%A1rio-Banana-Capa/dp/B08N5NRZV7. Acesso em: 22 de março de 2025.



Fonte: Amazon (2024)[2].

Figura 3. As Crônicas de Nárnia

Fonte: Amazon (2024)[3].

No campo do suspense e do mistério, grandes clássicos como as histórias de Agatha Christie (Figura 4) e *As Aventuras de Sherlock Holmes* (Figura 5) exercem um forte apelo, convidando os alunos a desvendar enigmas e exercitar o raciocínio.

Figura 4. Agatha Christie

[2] Disponível em: https://www.amazon.com.br/COLE%C3%87%C3%83O-HARRY-POTTER-7-VOLUMES/dp/B004BFFWQM. Acesso em: 22 de março de 2025.
[3] Disponível em: https://www.amazon.com.br/As-Cr%C3%B4nicas-N%C3%A1rnia-Cole%C3%A7%C3%A3o-completa/dp/0000187577. Acesso em: 22 de março de 2025.

Fonte: Mercado Livre (2024)[4].

Figura 5. As Aventuras de Sherlock Holmes

Fonte: Mercado Livre (2024)[5].

[4] Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1970898031-coleco-agatha-christie-kit-com-24-livros-em-capa-dura-_JM. Acesso em: 22 de março de 2025.
[5] Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1502332866-coleco-sherlock-holmes-box-c-6-livros-promoco-_JM#&gid=1&pid=1. Acesso em: 22 de março de 2025.

Narrativas voltadas para faixas etárias específicas, como as da coleção *Bat Pat* (*O Cavaleiro Enferrujado*, *O Lobisomem Lunático*, entre outros) (Figura 6), têm o mérito de conduzir os leitores a universos envolventes, ao mesmo tempo em que desenvolvem a criticidade e estimulam a curiosidade.

Figura 6. Bat Pat

Fonte: Amazon (2024)[6].

Entretanto, o gosto literário não está apenas nas obras em si, mas também na mediação realizada pelo professor, cujo papel é crucial para criar experiências que valorizem a leitura como prática social e formativa. Em se tratando do cenário da literatura brasileira, algumas obras, pela sua qualidade narrativa e relevância, merecem destaque. Livros como *O Mistério do 5 Estrelas*, de Marcos Rey (Figura 7), e *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho (Figura 8), são frequentemente

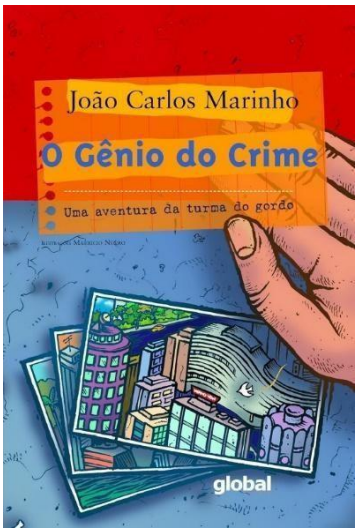
[6] Disponível em: https://www.amazon.com.br/Kit-Bat-Pat-5-Livros/dp/6555341270. Acesso em: 22 de março de 2025.

lembrados por sua habilidade de cativar gerações, com enredos que combinam suspense e aventura.

Figura 7. O Mistério do 5 Estrelas

Fonte: Amazon (2024)[7].

Figura 8. O Gênio do Crime

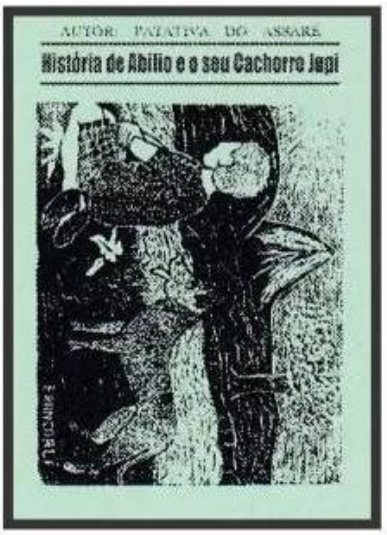


[7] Disponível em: https://www.amazon.com.br/Mist%C3%A9rio-do-Cinco-Estrelas/dp/8526009982. Acesso em: 22 de março de 2025.

Fonte: Amazon (2024)[8].

Na poesia, autores como Manoel de Barros, José Paulo Paes e Patativa do Assaré revelam o poder das palavras que brincam, encantam e emocionam. Poemas de cordel, como *História de Abílio e Seu Cachorro Jupi* (Figura 9), conectam os jovens leitores às tradições culturais brasileiras e mostram que a literatura pode ser, ao mesmo tempo, acessível e profundamente significativa.

Figura 9. História de Abílio e Seu Cachorro Jupi



Fonte: Mercado Livre (2024)[9].

A constituição do leitor literário no contexto escolar transcende a mera promoção do hábito da leitura, exigindo, sobretudo, a construção de um ambiente simbólico e material que valorize a experiência estética como parte integrante do processo formativo. O espaço escolar, nesse sentido, precisa ser mais do que um local onde se ensina a ler: deve configurar-se como um território propício ao encontro sensível com os textos, onde o livro não seja encarado como imposição curricular, mas como possibilidade de descoberta e criação. Para tanto, a escola precisa assumir um compromisso institucional com a leitura, investindo em práticas que articulem acolhimento, intencionalidade pedagógica e mediação crítica. Como aponta Cosson (2006), a formação do leitor não se dá apenas pelo acesso aos livros, mas pela

[8] Disponível em: https://www.amazon.com.br/G%C3%AAnio-Crime-Aventura-Turma-Gordo/dp/8526010476. Acesso em: 22 de março de 2025.
[9] Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-3252452981-coleco-classicos-do-cordel-10-titulos- JM. Acesso em: 22 de março de 2025.

mediação qualificada, pela criação de vínculos afetivos com o texto e pela integração da leitura ao cotidiano escolar como prática viva, reflexiva e dialógica.

Entre as estratégias concretas que contribuem para esse processo, destaca-se a organização de bibliotecas escolares com acervos diversificados e atualizados, voltados para os interesses e necessidades das diferentes faixas etárias. No entanto, mais do que a presença física dos livros, importa a maneira como esses materiais são disponibilizados e inseridos na dinâmica pedagógica. Uma proposta que se revela particularmente eficaz consiste em expor os livros sobre mesas, permitindo que os discentes escolham livremente entre títulos previamente selecionados pelo professor ou bibliotecário, o que garante não apenas a adequação do conteúdo, mas também o respeito à autonomia do leitor em formação. Oriento o docente para que realize dessa forma, pois fica mais organizado e, mesmo parecendo uma forma meio “engessada”, ainda, assim, os alunos poderão considerar os livros interessantes e se sentir motivados.

Essa prática, conforme observa Zilberman (2012), reforça a ideia de que a leitura literária deve ser uma experiência de liberdade e descoberta, e não uma tarefa pautada exclusivamente por exigências curriculares. Paralelamente, a realização de momentos de leitura silenciosa em sala de aula, que podem estar associados a resumos, permite que o estudante desenvolva sua capacidade interpretativa, promovendo a leitura como um gesto que mobiliza tanto o intelecto quanto a sensibilidade.

Contudo, a leitura literária não se esgota na prática individual e silenciosa; ela alcança seu potencial formativo máximo quando integrada a propostas coletivas e interdisciplinares que permitam a interação entre diferentes linguagens, saberes e formas de expressão. Projetos pedagógicos que articulem literatura com artes visuais, música, teatro ou mesmo com áreas como História e Geografia possibilitam a construção de significados mais amplos e complexos. Nesse sentido, o trabalho com textos literários torna-se oportunidade para desenvolver não apenas habilidades de leitura e interpretação, mas também competências sociais, éticas e comunicacionais. Como defende Abramovich (1997), ler literatura é também uma forma de exercitar a alteridade, de colocar-se no lugar do outro e de refletir criticamente sobre as próprias posições no mundo.

Portanto, propor atividades como recitais de poesia, encenações teatrais, rodas de conversa e oficinas criativas amplia o horizonte interpretativo dos alunos e

transforma a leitura em vivência plural, sensorial e intersubjetiva. O compromisso institucional da escola com a leitura exige, por conseguinte, uma revisão crítica de seu projeto político-pedagógico, de modo a inserir a literatura como eixo estruturante do processo de formação. Não se trata apenas de ensinar os estudantes a decodificar textos, mas de formar sujeitos que sejam capazes de ler o mundo a partir de diferentes perspectivas culturais e simbólicas.

A literatura, nesse contexto, emerge como linguagem que ultrapassa os limites da ficção, tornando-se instrumento de construção do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Ao propiciar aos discentes um contato efetivo com as múltiplas vozes da narrativa literária — sejam elas clássicas ou contemporâneas, locais ou universais — a escola contribui para a constituição de um repertório cultural mais plural e para o fortalecimento de uma postura cidadã e dialógica frente à diversidade. Cabe destacar, ainda, que o envolvimento com a leitura literária tem implicações que vão além do desempenho escolar, pois incide diretamente sobre os modos de subjetivação dos alunos e sobre sua inserção nos contextos sociais mais amplos. A escola, ao fomentar o gosto pela leitura, não apenas amplia o acesso à cultura escrita, mas também contribui para a construção de vínculos afetivos com a linguagem, o que é determinante para que a leitura se torne um hábito prazeroso e duradouro. Como observa Cândido (1995), a literatura não é um luxo, mas uma necessidade, pois possibilita ao ser humano compreender-se como parte de uma coletividade e elaborar, simbolicamente, suas experiências de vida. Desse modo, a leitura, ao ser vivenciada como processo de encantamento, reconhecimento e problematização, ultrapassa os limites do conteúdo escolar e se transforma em prática cultural transformadora.

Em síntese, o ambiente escolar, quando estruturado para acolher a literatura como linguagem de mediação entre sujeito e mundo, revela-se como espaço privilegiado para a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis. O gosto pela leitura, longe de ser um dado natural, é uma construção histórica e relacional, que depende da presença constante de livros, de experiências de leitura partilhadas e de professores comprometidos com o ato de ler como gesto ético, político e estético. Ao transformar a leitura em prática cotidiana, significativa e prazerosa, a escola não apenas ensina suas crianças a decifrar palavras, mas as convida a se apropriar do mundo através da linguagem — promovendo, assim, uma educação que valoriza a diversidade, o pensamento crítico e o poder da imaginação. Como sustenta Todorov

(2009), a literatura não forma apenas leitores, mas sujeitos capazes de viver outras vidas, refletir sobre a sua própria e reinventar o futuro com a força criadora da palavra.

3. METODOLOGIA

A proposta metodológica deste trabalho apresenta um conjunto sistematizado de ações que visa integrar o letramento literário ao contexto pedagógico do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da obra poética de Manoel de Barros e outros autores. Estruturada em subtópicos, a metodologia contempla desde o planejamento inicial, até as ferramentas de ensino, que sustentam a aplicação prática, sempre fundamentada em referenciais teóricos consolidados.

Indica-se a experimentação de sequências didáticas que envolvam a leitura de poemas, a realização de debates e a reflexão coletiva sobre os efeitos da leitura. A etapa reflexiva, neste caso, não se limita à verificação do aprendizado, mas transforma-se em oportunidade para ressignificar a experiência literária, atribuindo-lhe valor pessoal e coletivo. A realização de saraus ao final do trabalho, como culminância, potencializa o envolvimento dos alunos ao instituir a escola como espaço de escuta e expressão.

3.1. Abordagem pedagógica

A presente proposta fundamenta-se na concepção de letramento literário como um processo formativo que transcende a decodificação linguística e se efetiva na apropriação crítica, sensível e estética do texto literário. Tal compreensão, desenvolvida por Cosson (2006), concebe a leitura como experiência de formação integral, na qual o sujeito interage com o texto não apenas para extrair informações, mas para transformar-se, incorporando novos sentidos e ampliando seu repertório cultural. A literatura, nessa perspectiva, deve ser compreendida não como um conteúdo isolado ou um apêndice curricular, mas como um espaço privilegiado de construção da subjetividade, da sensibilidade e da reflexão crítica — elementos que se revelam indispensáveis à formação humana no contexto educacional contemporâneo.

A escolha pelo gênero lírico se justifica por sua potência expressiva, especialmente quando se trabalha com autores como Manoel de Barros, cuja obra evoca imagens que tocam a infância, a natureza e o imaginário — temas que encontram ressonância afetiva e cognitiva nos estudantes do 6º ano do Ensino

Fundamental. A proposta, portanto, é deslocar o foco da técnica para a fruição, valorizando o texto como totalidade e como possibilidade de diálogo com o mundo.

O universo poético de Manoel de Barros apresenta uma riqueza imagética que o torna particularmente apropriado ao trabalho com o público infanto-juvenil. A valorização do ínfimo, a ludicidade da linguagem, a subversão dos significados ordinários e a presença constante de elementos naturais criam um ambiente simbólico que favorece o engajamento do leitor jovem. Como assinala Abramovich (1997), o texto literário, quando bem selecionado e mediado, atua como provocador da imaginação e impulsionador de processos formativos mais amplos.

Essa relação entre texto e leitor é potencializada por metodologias que envolvam o corpo, a escuta, a oralidade e a ludicidade — como rodas de leitura e o uso consciente de tecnologias digitais. São estratégias que não apenas tornam o processo mais atrativo, mas que também reconhecem a complexidade do ato de ler como uma prática cultural situada. Por isso, recomenda-se fortemente que, ao ser aplicada por professores de 6º ano em contextos de sala de aula, esta proposta seja reformulada, remodelada, de forma a adequar-se às necessidades reais dos alunos.

Complementarmente, a pesquisa bibliográfica fornece o alicerce teórico necessário para sustentar as escolhas metodológicas e didáticas. A obra de Manoel de Barros é analisada à luz de estudos críticos sobre poesia, ensino de literatura e formação de leitores. Textos como os de Todorov (2009), ao enfatizarem o prazer estético como condição para o encontro efetivo com o literário, orientam a elaboração de estratégias que priorizem a fruição e o encantamento. A valorização da leitura como um fim em si mesmo — e não apenas como instrumento para outras aprendizagens — constitui uma diretriz central deste trabalho.

No âmbito da prática pedagógica, a estruturação das atividades segue a sequência básica proposta por Cosson (2006), organizada em quatro etapas articuladas: motivação, introdução, leitura, interpretação. A primeira delas busca estabelecer conexão afetiva e temática com o universo do texto, a partir de estímulos imagéticos, perguntas-problema ou provocações sensoriais. A etapa de introdução visa apresentar elementos contextuais do poema e de seu autor, situando-o histórica e esteticamente. Já a leitura, momento nuclear do processo, é realizada de múltiplas formas — em voz alta, silenciosa, coletiva — a fim de valorizar a diversidade interpretativa e a construção colaborativa de sentidos.

Um aspecto distintivo da metodologia adotada é a decisão de não incluir, neste primeiro momento, atividades de produção textual. A leitura é, aqui, o centro da experiência, e todo o planejamento se volta a permitir que os alunos se aproximem do texto poético em sua complexidade sem serem desviados por tarefas de escrita que, embora relevantes, poderiam fragmentar a intensidade do contato inicial com o universo estético do poema. Como observa Colomer (2007), o aprofundamento na leitura literária requer tempo, atenção e silêncio — elementos muitas vezes desconsiderados em ambientes escolares marcados pela urgência e pela produtividade. A proposta, portanto, visa privilegiar uma imersão estética mais profunda, na qual a escuta e a contemplação precedem a formulação de respostas ou interpretações fechadas.

No que se refere ao uso de recursos digitais, a pesquisa valoriza sua inserção crítica e criativa. Aplicativos, plataformas interativas e ferramentas audiovisuais são incorporados não como fins, mas como meios de ampliar as possibilidades de leitura, interpretação e diálogo com o texto poético. A produção de vídeos interpretativos é exemplo de atividades que permitem aos estudantes experimentarem diferentes modos de se relacionar com a poesia, respeitando suas linguagens nativas e promovendo a transversalidade das práticas leitoras. Essa articulação entre literatura e tecnologia, como defende Rojo (2009), é essencial para integrar o universo escolar ao mundo contemporâneo, sem perder de vista a profundidade estética que caracteriza o literário.

Por meio do trabalho com a poética de Manoel de Barros, pretende-se, sobretudo, despertar nos discentes uma sensibilidade ampliada para as temáticas da infância, da natureza e da linguagem — eixos recorrentes em sua obra. Tais temas funcionam como disparadores de experiências interpretativas que ressoam na subjetividade dos leitores, convidando-os a rever suas percepções cotidianas, a observar com mais atenção o que geralmente é descartado e a escutar as vozes do mundo com mais delicadeza. Nesse sentido, a poesia deixa de ser apenas conteúdo escolar para tornar-se espaço de formação ética e estética.

A metodologia aqui delineada articula teoria e prática de modo consciente, considerando as especificidades do público-alvo e os desafios do contexto educacional atual. Os referenciais teóricos de Cosson (2006) e Todorov (2009) oferecem sustentação crítica às escolhas metodológicas, enquanto a prática pedagógica se ancora em princípios de mediação sensível, escuta ativa e valorização

do texto como instância de encontro com o outro e consigo. Em síntese, o objetivo desta pesquisa é contribuir para a construção de um espaço escolar onde a literatura não apenas seja ensinada, mas vivenciada como experiência transformadora — capaz de formar leitores mais sensíveis, críticos e abertos ao múltiplo, ao diverso e ao poético da vida.

3.2. Proposta didática

A proposta didática foi planejada para apresentar aos professores do 6º ano uma sequência de etapas a serem desenvolvidas em sala de aula, tendo como foco principal, a poesia de Manoel de Barros. Seu objetivo geral é de introduzir os alunos do 6º ano ao universo poético de Manoel de Barros, enfatizando sua abordagem única sobre a natureza e a infância. Especificamente, busca-se fomentar o gosto pelo gênero poético, sensibilizando os educandos para a análise das singularidades do linguajar poético. Pretende-se ainda expandir suas capacidades interpretativas e criativas, utilizando os poemas como ponto de partida para reflexões sobre o cotidiano e a relação do ser humano com o meio ambiente.

Nas palavras de Cosson (2006), "o letramento literário influencia não apenas o aprendizado formal da leitura, mas o conecta a práticas culturais mais amplas". Almeja-se, assim, que os estudantes progressivamente criem familiaridade com a linguagem poética, integrando-a às suas vivências escolares e criando bases para o trabalho com literatura em níveis mais avançados.

O planejamento das atividades delineadas para o presente projeto abrange um período de nove semanas intercaladas, durante as quais se propõe uma imersão progressiva na obra poética de Manoel de Barros, estruturando-se a partir de eixos que conjugam leitura e análise. A proposta metodológica fundamenta-se na leitura sensível, promovendo a experiência estética como via de construção de sentido e formação de leitores. Tal abordagem, ancorada no paradigma do letramento literário, compreende a leitura como processo ativo de significação, que envolve o corpo, a memória, a emoção e o imaginário, conforme discutido por Cosson (2006), ao reconhecer o texto literário como mediador entre o sujeito e o mundo.

Nesse contexto, cada semana é planejada para aprofundar aspectos específicos da linguagem poética, conduzindo os alunos da fruição à autoria, sem perder de vista a complexidade e a ludicidade que caracterizam a poética barrosiana.

Seis poemas de Manoel de Barros compõem essa proposta, como também um poema concreto, um com rima, um sem rima, um haicai, um conto indígena e uma lenda amazônica.

A primeira semana do cronograma será dedicada à apresentação da figura de Manoel de Barros, com foco na construção de um imaginário compartilhado sobre sua trajetória de vida, os contextos socioculturais que permeiam sua obra e os elementos estéticos que a singularizam. A biografia do autor será explorada como chave de leitura para o entendimento de sua relação visceral com a infância, a natureza e a linguagem. O professor conduzirá uma exposição dialogada, intercalada por imagens e trechos selecionados de textos poéticos. Em seguida, os estudantes terão seu primeiro contato com os poemas “De Passarinhos” e “Borboletas”, cuja linguagem imagética e temática leve se mostra especialmente acessível aos educandos do 6º ano. A proposta é provocar o estranhamento inicial frente à densidade poética e, ao mesmo tempo, despertar a curiosidade sobre as possibilidades expressivas do texto literário. Nesse processo, como salienta Zilberman (2012), a mediação docente é fundamental para transformar o encantamento em percepção crítica. Orienta-se que o educador diferencie prosa de poema.

Na segunda semana, as mesmas composições poéticas serão retomadas sob nova perspectiva, agora com foco na leitura expressiva, na escuta atenta e na construção coletiva de imagens mentais. O tutor poderá perguntar às crianças: -“De quais pássaros vocês mais gostam”? Em seguida, o mediador apresentará os dois vídeos[10] sobre pássaros abaixo e, depois, ao fim, perguntará quais foram os seus prediletos.

A oralidade será valorizada como meio de apreensão da musicalidade do texto e como estratégia para ampliar a capacidade interpretativa dos estudantes. Atividades como leitura em dupla e comentários espontâneos serão propostas como formas de partilhar sentidos e exercitar o diálogo entre diferentes vozes.

Na terceira semana, haverá a leitura e análise do poema concreto e também do poema sem rima, incluindo o haicai, que são, respectivamente: “Canção para ninar

[10] Sugestões de vídeos: “Aves mais bonitas do mundo – pássaros mais coloridos” (Disponível em https://youtu.be/nHotudaL94Y?si=O-tYCnFdb6MBPstT Acesso em 21 de ago. de 2025) e “As 10 aves mais bonitas do Brasil” (Disponível em https://youtu.be/aA5ZodgRpkY?si=8C-DbvR_3Sh9oNAm Acesso em 21 de ago. de 2025)

gato com insônia", de Sérgio Capparelli, selecionado por ser um poema visual, com "o gato", que pertence à natureza, temática de Manoel de Barros, o qual pode trazer ludicidade à aula; "A Boneca", de Olavo Bilac, porque, particularmente, gosto muito desse poema, e, caso o professor queira, pode fazer uma intertextualidade com a passagem bíblica "O Julgamento de Salomão", 1 Reis, capítulo 3, versículos 16 a 28; "Os Grilos", de Mário Quintana, por conter a temática da natureza , apresentar o inseto grilo e por ser um haicai.

A quarta semana orienta-se que seja composta pela leitura e comentários do conto indígena "A Dança do Arco-Íris", de João Anzanello Carrascoza.

A quinta semana concentra-se na leitura e interpretação dos textos: "Vento" e "Um bem-te-vi". Tais poemas foram escolhidos por apresentarem características distintas, tanto em termos de forma, quanto de conteúdo, permitindo aos alunos ampliar seu repertório de leituras e experimentar diferentes modos de construção do eu lírico. Serão propostas rodas de conversa, análises guiadas e exercícios de marcação textual voltados à identificação de recursos estilísticos como metáforas, anáforas, neologismos e paralelismos. Nessa etapa, os estudantes também serão incentivados a produzir ilustrações inspiradas nos poemas, reforçando a articulação entre imagem e palavra e promovendo uma leitura multimodal da poesia.

Na sexta semana, o tutor orientará as crianças a criarem imagens para os poemas estudados.

Na sétima semana, o educador apresentará aos educandos a lenda amazônica "Lenda do Curupira".

O professor abordará, na oitava semana, com os discentes, a leitura e a interpretação das composições poéticas "O Apanhador de Desperdícios" e "Infância", com destaque para o uso de neologismos e o jogo com a linguagem; debate sobre a relação entre homem, infância e natureza na poesia do autor.

Orienta-se que a nona semana seja reservada para os ensaios do sarau, com microfone, organização do espaço, trilha sonora (pode ser colocada uma música de Bach, com som baixo, ao fundo) e organização do evento poético como culminância do projeto. Sugere-se que seja solicitada à diretora escolar a permissão para que o docente responsável pelos equipamentos de tecnologia (PROATI) possa auxiliar durante o sarau, tirando as fotos e realizando as gravações da solenidade em vídeo. No momento da culminância do evento, indica-se que alguma imagem relacionada aos poemas seja exposta no Datashow, enquanto as crianças leem.

É necessário que o docente alterne as nove semanas de desenvolvimento dessa pesquisa com outras, aplicando nelas o conteúdo exigido do currículo. Afinal, não será possível o tutor somente trabalhar o teor dessa proposta durante nove semanas seguidas. Durante esse período, haverá avaliações externas, provas bimestrais e outras atividades que toda turma escolar necessita e, por isso, não se deve esquecer que o currículo deve ser seguido.

Em síntese, a sequência de atividades sugerida estrutura-se a partir de uma lógica formativa que combina leitura literária, análise textual e escuta sensível, contemplando as dimensões estética, cognitiva e expressiva do trabalho com a poesia no Ensino Fundamental. A metodologia organiza-se em etapas articuladas que respeitam o tempo de maturação do processo interpretativo e criativo, reconhecendo o texto literário como um mediador potente da experiência educativa. Ao priorizar o diálogo com a obra de Manoel de Barros, com sua linguagem sensível e sua poética do mínimo, o projeto busca oferecer aos estudantes um percurso de encantamento e descoberta, no qual a literatura é vivida como experiência transformadora, e não apenas como conteúdo programático. O sarau poético, ao final, sintetiza essa trajetória, reafirmando a potência da palavra como lugar de encontro, expressão e invenção do mundo.

3.2.1. Os poemas selecionados e outros materiais

A seleção dos poemas que compõem esta proposta didático-literária foi orientada por critérios que envolvem tanto a relevância temática, quanto a potencialidade estética das obras no processo de formação leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os textos escolhidos — “De Passarinhos”, “Borboletas”, “Vento”, “Um bem-te-vi”, “O Apanhador de Desperdícios” e “Infância” — foram extraídos das obras *Primeira Infância*, *Segunda Infância* e *Terceira Infância*, todas de autoria de Manoel de Barros. Essas três coletâneas não apenas concentram o que há de mais representativo na construção poética do autor, como também revelam, em diferentes graus, uma recorrente interseção entre os temas da infância, da natureza e da imaginação, aspectos fundamentais para o delineamento de uma proposta pedagógica voltada ao letramento literário. Conforme observa Cosson (2006), o engajamento estético com a literatura é facilitado quando o repertório do texto dialoga

diretamente com os interesses e vivências do leitor em formação — premissa que fundamenta a presente escolha textual.

Do ponto de vista quantitativo, a obra *Primeira Infância* reúne quinze composições poéticas, enquanto *Segunda Infância* agrega dezessete poemas e *Terceira Infância* apresenta outros dez. A partir desse conjunto mais amplo, optou-se por seis textos que conjugam acessibilidade sem abrir mão da profundidade temática e da complexidade expressiva, características que definem a singularidade da linguagem de Manoel de Barros. Como argumenta Cândido (1995), a literatura cumpre função formadora ao mesmo tempo em que amplia o universo sensível do leitor, oferecendo-lhe experiências que, embora ficcionais, mobilizam valores, afetos e representações do real. Ao priorizar poemas cuja linguagem se aproxima do olhar infantil e cuja temática resgata elementos do cotidiano de forma lírica e inusitada, a proposta busca não apenas facilitar a recepção do texto poético, mas promover, por meio dele, a inserção dos alunos em uma vivência estética plural e significativa.

Os poemas escolhidos permitem que se trabalhe com um repertório linguístico e simbólico que ressoa diretamente no campo da infância, não como estágio cronológico, mas como potência poética e epistêmica. A voz lírica de Manoel de Barros, ao conferir centralidade ao banal, ao ínfimo e ao aparentemente desimportante — como pássaros, insetos, ventos e desperdícios —, opera uma inversão semântica que convida o leitor a reconfigurar sua percepção do mundo.

Considerando a complexidade desse processo de fruição e leitura crítica, os materiais didáticos que acompanham a proposta foram elaborados com o intuito de ampliar a experiência interpretativa dos alunos por meio de estímulos multissensoriais. Além das cópias impressas dos poemas, os recursos incluirão reproduções visuais das ilustrações originais presentes nas edições consultadas, vídeos que retratam elementos da natureza evocados nos textos — como pássaros, rios, árvores e nuvens — e fichas de atividades com espaços destinados a anotações, desenhos e comentários dos próprios estudantes. Tais dispositivos didáticos buscam materializar o conceito de leitura como prática cultural ampliada, conforme defende Rojo (2009), para quem a incorporação de diferentes linguagens e mídias ao trabalho pedagógico favorece o letramento em sua dimensão múltipla e situada.

A intenção de construir uma ambiência de leitura sensorial e afetiva encontra respaldo nos estudos de Abramovich (1997), ao destacar que a inserção da literatura no espaço escolar exige estratégias que valorizem a escuta, o corpo, a imaginação e

a memória como operadores fundamentais do ato de ler. Nesse sentido, o uso de vídeos com paisagens naturais — cuidadosamente selecionados para dialogar com os universos poéticos dos textos — e de imagens que reproduzem visualmente a delicadeza lírica da obra de Barros, não constitui mero artifício estético, mas uma escolha metodológica que visa potencializar a recepção do texto poético. Estimular simultaneamente os canais auditivo, visual e tátil pode favorecer uma leitura mais integral, na qual a decodificação linguística se articula com a construção de sentidos afetivos, simbólicos e expressivos.

Ao articular esses recursos, o planejamento didático se aproxima de uma concepção de leitura literária como experiência integral, conforme defendido por Todorov (2009), para quem o valor do texto literário reside não apenas em sua forma, mas na capacidade de transformar o leitor ao longo do processo interpretativo. Assim, a escolha dos poemas e a seleção dos materiais não são decisões isoladas, mas parte de uma arquitetura pedagógica mais ampla que visa integrar o conhecimento literário às vivências escolares e subjetivas dos alunos. O objetivo é tornar a sala de aula um espaço de escuta poética, de reflexão estética e de liberdade interpretativa, na qual o aluno possa reconhecer-se no texto e também reinventar-se a partir dele.

Desse modo, a proposta reafirma o compromisso com uma prática educativa que reconhece a literatura como linguagem de transformação, especialmente quando voltada a um público cuja sensibilidade está em fase de expansão e descoberta. O contato com a poesia de Manoel de Barros, potencializado por estratégias metodológicas que consideram a multiplicidade de formas de leitura, não apenas favorece o desenvolvimento do letramento literário, mas também amplia as possibilidades de subjetivação, de reconhecimento da alteridade e de construção do imaginário. Nesse horizonte, a leitura deixa de ser uma atividade escolar formal para tornar-se, efetivamente, uma experiência estética, crítica e libertadora.

A programação das atividades terá a seguinte organização:

Tabela 1. Organização das Atividades Didáticas

Semana 1	Apresentação da biografia de Manoel de Barros e de seu contexto histórico e poético; leitura inicial dos poemas “De Passarinhos” e “Borboletas”; introdução aos elementos que diferenciam poesia de prosa; rodas de conversa sobre o olhar infantil e a natureza.
Semana 2	Leitura aprofundada dos poemas “De Passarinhos” e “Borboletas”; escuta sensível, leitura expressiva e interpretação coletiva; atividades com imagens e sons inspirados na linguagem poética de Manoel de Barros.

Semana 3	Leitura e análise dos poemas concretos, com e sem rima e haicai: “Canção para ninar gato com insônia”, “A Boneca”, “Ao pé de sua criança” e haicai “Os Grilos”, de Mário Quintana.
Semana 4	Leitura do conto indígena “A Dança do Arco-Íris”.
Semana 5	Leitura e análise dos poemas “Vento” e “Um bem-te-vi”; identificação do eu lírico e das figuras de linguagem; exercícios interpretativos e produção de desenhos ou colagens com base nos versos.
Semana 6	O tutor orientará os alunos a criarem imagens para os poemas estudados.
Semana 7	Lenda Amazônica “Lenda do Curupira”.
Semana 8	Estudo de “O Apanhador de Desperdícios” e “Infância”; destaque para o uso de neologismos e o jogo com a linguagem; debate sobre a relação entre homem, infância e natureza na poesia do autor.
Semana 9	Ensaios para o sarau poético, inclusive, com microfone; organização do espaço e trilha sonora; realização do evento como culminância do projeto.

Fonte: Autoria própria (2025).

Orienta-se que as semanas sejam intercaladas com outras, as quais apresentarão conteúdo do currículo que deva ser seguido. Por exemplo, trabalha-se a semana proposta na tabela acima e depois, nas duas próximas, dá-se continuidade à matéria curricular. Após isso, retorna-se, dando sequência à semana dois. Ou, ainda, caso o professor consiga, pode alterar sempre apenas com uma semana. Cabe a ele fazer uma adaptação em relação à quantidade de semanas, pois, para uma turma, nove semanas pode ser muito tempo e, para outra, pouco. O prazo necessário não é algo engessado e pode sofrer alteração caso o tutor ache necessário. OBS: A leitura com os paradidáticos não entrou na tabela, por ser uma atividade que o educador pode realizar durante o ano todo.

3.2.2. Ferramentas de ensino: o Sarau de Poesia

Com o objetivo de estimular nos alunos a apreciação estética e o envolvimento com o universo literário, o sarau será a culminância da proposta didática. Durante o evento, os educandos serão convidados a ler quatro poemas de Manoel de Barros de forma coletiva, no estilo “jogral”, a saber: “De Passarinhos”, “Borboletas”, “Infância” e “Apanhador de Desperdícios”, fazendo a organização da leitura da forma que achar melhor.

A atividade cultural poderá, também, incorporar elementos visuais e sonoros – como músicas de Bach ou paisagens naturais projetadas ao fundo –, reforçando o vínculo entre poesia e outras expressões artísticas. A filmagem do evento no grupo de WhatsApp de professores e Facebook da escola permitirá que a experiência possa

ser revisitada e compartilhada, ainda com a visualização do evento pelas famílias dos estudantes.

Além da culminância do sarau, o educador poderá propor, junto ao docente de Ciências, uma atividade de interdisciplinaridade: A Feira de Ciências na escola. Justifica-se essa ideia de unir essa disciplina com a de Língua Portuguesa, visto que há, nos poemas de Manoel de Barros, a temática da natureza. Inclusive, como um dos poemas da proposta é “Vento” e esse texto poético pode ser uma ótima oportunidade para haver a integração das duas matérias. Ainda, pode-se explorar a presença dos insetos, da água, vários tipos de pássaros, etc.

4. A PROPOSTA DIDÁTICA: VERSOS NO 6º ANO

A proposta didática delineada para o 6º ano do Ensino Fundamental estabelece como eixo estruturante a poesia de Manoel de Barros, articulando leitura, sensibilidade estética e criação interpretativa a partir de uma abordagem formativa e experiencial. Inspirada na sequência básica de letramento literário formulada por Cosson (2006), essa organização metodológica propõe-se a superar práticas tradicionais de ensino da literatura, centrando-se na mediação ativa do texto poético como catalisador da expressão subjetiva, do imaginário infanto-juvenil e da escuta partilhada. O projeto, nesse escopo, não visa apenas ao contato com obras canônicas ou ao domínio técnico de estruturas linguísticas, mas à constituição do poema como campo de encontro entre linguagem, memória, emoção e reflexão crítica.

Como mencionado anteriormente, a orientação se fundamenta nas quatro etapas propostas por Cosson (2006), pautadas na sequência básica para o trabalho em sala de aula envolvendo letramento literário. A fase inicial do percurso, denominada motivação, busca criar uma ambiência propícia ao despertar o interesse dos estudantes pela linguagem poética, por meio da exposição a estímulos visuais e audiovisuais relacionados aos temas centrais da obra de Barros — como a infância, a natureza e o universo do insignificante elevado ao sublime. Fotografias de paisagens naturais, vídeos contemplativos e imagens que evoquem o olhar infantil serão utilizados como dispositivos de provocação sensível, atuando como disparadores simbólicos para estabelecer uma conexão afetiva entre os alunos e o conteúdo dos textos, explorando a biografia do poeta e seus poemas em Datashow. Essa estratégia, em conformidade com a defesa de Abramovich (1997), favorece a emergência de uma escuta estética mais disposta à recepção do literário, ao inserir o poema dentro de um horizonte de experiências que mobilizam a imaginação e a memória sensorial dos discentes.

Em se tratando do próximo estágio, há a introdução, na qual “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” Cosson (2006, p. 60). Na etapa seguinte, dedicada à leitura dos textos, propõe-se o uso de rodas de leitura como metodologia central, com a mediação do docente. Esse formato horizontalizado promove a valorização da pluralidade de vozes e olhares, contribuindo para a construção coletiva de significados. Os poemas de Manoel de Barros, marcados por recursos estilísticos como neologismos, inversões sintáticas e

metáforas insólitas, serão explorados de modo lúdico e investigativo, por meio de atividades, como discussões orientadas por perguntas interpretativas e dinâmicas em painel digital colaborativo, como sugerido por Rojo (2009), que compreende o uso de tecnologias como aliados no processo de letramento múltiplo. A intenção é permitir que o estudante se torne sujeito da leitura, construindo relações entre o que lê e o que vive, entre o signo e a experiência, entre a palavra e o mundo.

Por último, virá o processo da interpretação, no qual a dimensão estética da linguagem, nesse contexto, não é tratada como ornamento, mas como núcleo da proposta, na medida em que convida o leitor a transitar entre o literal e o simbólico, o cotidiano e o poético, o racional e o sensível. Como defende Todorov (2009), a literatura que forma leitores é aquela que não se impõe como moral ou doutrina, mas que se oferece como campo de liberdade interpretativa e prazer intelectual. Ao entrar em contato com a poética barrosiana — cuja escrita valoriza o ínfimo, o grotesco, o marginal — os alunos serão incentivados a refletir sobre a linguagem como possibilidade de reinvenção do olhar. Nesse sentido, as atividades propostas também envolvem interpretações visuais dos textos lidos, estimulando o letramento literário em sua vertente multissensorial e simbólica. Pretende-se, nessa etapa, a discussão da obra.

De acordo com Rojo (2012), orienta-se apresentar textos variados de autores diferentes para explorar o tema desse trabalho: poemas de Manoel de Barros. Os que foram selecionados são: poema concreto “Canção para ninar gato com insônia”, de Sérgio Capparelli, poema com rima “A Boneca”, de Olavo Bilac, poema sem rima “Ao pé de sua criança”, de Pablo Neruda, haicai “Os Grilos”, de Mário Quintana, a lenda amazônica “Lenda do Curupira” e o conto indígena “A Dança do arco-íris”, recontado por João Anzanello Carracoza, que faz parte do slide da aula 7, do 2º bimestre, 7º ano, pertencente ao currículo das escolas estaduais do estado de São Paulo.

Ainda, complementando a variedade de textos, pede-se que o professor trabalhe com paradidáticos, levando os estudantes na biblioteca para retirá-los. Porém, sugere-se que eles não os retirem das prateleiras, diferentemente da orientação que está em Cosson (2006). Assim que todos registrarem suas escolhas, o que, geralmente durará o prazo de uma aula, aconselha-se que todos retornem à classe e que a leitura silenciosa seja realizada lá, caso sejam aulas duplas. As crianças costumam ter uma certa dificuldade para ler de modo silencioso na biblioteca,

o que, com certeza, atrapalha a concentração. Por isso, a orientação para que a leitura seja feita na classe.

Solicita-se que as obras condizentes com a idade dos discentes sejam separadas pela bibliotecária antecipadamente e postas sobre a mesa, para que eles possam escolhê-las sem a necessidade de tocar nas estantes. Esse momento de encontro do estudante com o livro é muito importante. Se ele escolhê-lo de qualquer maneira, sem se identificar com o tema, em um dia ou, até mesmo quando chegar na classe, poderá pedir para trocar. O tutor poderá auxiliar os educandos nessa hora, dizendo: “Olha, aqui está uma obra de suspense. Você me pediu e eu achei. Quer pegar esse livro?” E, para outra criança: “Você me disse que gosta de obra de alienígena e eu encontrei essa. O que acha? Quer levar?” O docente deverá atuar como um mediador, propiciando às crianças que elas se interessem pelo tema, pelos desenhos, que se envolvam pelos livros.

Dessa forma, ajudando a criar “afetividade” entre o aluno e o texto, tudo será mais fascinante e a leitura fluirá de forma efetiva. Após todos escolherem o que mais combina com o seu temperamento, tendo realizado o devido registro, sugere-se que o professor os leve para a classe. Ele deve solicitar aos discentes a leitura silenciosa, durante uma aula, uma vez na semana. Os estudantes lerão o livro em casa também, de modo regular. O professor marca uma atividade oral de resumo da obra a cada quinze dias, lembrando que os discentes retiraram livros diferentes entre si, porque não havia a quantidade necessária com o mesmo título para todos.

Por intermédio de uma roleta colorida encontrada no site https://sorteio.com/sorteio-de-roleta, no notebook, o tutor sorteia um educando de cada vez, sendo quatro, no total, por aula. Cada um contará o resumo da história em cinco minutos, com a sala toda em silêncio, ouvindo. O educador gravará cada história em vídeo e explicará, anteriormente, que se deve utilizar um registro mais formal para esse trabalho de oralidade. O docente A leitura pode inserir de paradidáticos no currículo o ano todo, juntamente com as filmagens.

Como culminância do percurso formativo de letramento literário, indica-se a realização de um sarau poético, momento em que os estudantes poderão apresentar as leituras que mais os mobilizaram, realizar declamações dramatizadas e propor performances inspiradas nas imagens e temas dos poemas explorados. Esse evento, além de funcionar como fechamento simbólico da sequência didática, constitui um espaço de celebração da escuta pública e da fruição coletiva da poesia. Como

argumenta Freire (1996), a educação deve partir da escuta e da experiência do sujeito, e nesse sentido, o sarau reforça o protagonismo dos alunos como criadores de sentido, inserindo-os num processo de apropriação crítica da palavra, tanto como leitura quanto como expressão de si.

O espaço do referido evento cultural, ao transformar o texto em corpo, som e gesto, desestabiliza a ideia da literatura como arte distante ou erudita, aproximando-a do cotidiano escolar e das vivências sensíveis da comunidade estudantil. Assim, a proposta aqui estruturada não se reduz a uma sequência didática convencional, mas se consolida como um projeto formativo que busca desenvolver, de modo gradual e sensível, o vínculo entre os discentes e o universo poético. O trabalho com a poesia de Manoel de Barros, por sua natureza fragmentária, lírica e paradoxal, permite articular o texto ao mundo e ao sujeito, ativando processos de letramento que são, ao mesmo tempo, estéticos e políticos. Os educandos, ao atravessarem a experiência poética, não apenas adquirem competências interpretativas, mas vivenciam a literatura como forma de pensar, sentir e transformar a realidade — não como um manual de respostas, mas como um campo fértil de perguntas e reinvenções.

4.1. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas

As atividades foram organizadas, no plano da proposta, em etapas progressivas, com o objetivo de promover uma interação aprofundada dos estudantes com os textos poéticos de Manoel de Barros. Cada poema foi cuidadosamente selecionado com base em sua relevância temática e em seu potencial interpretativo, de modo a favorecer leituras sensíveis, análises detalhadas e discussões significativas em sala de aula. Há, também, composições poéticas de outros autores, assim como textos variados. Nesta seção, propõe-se a exploração individual de cada poema, considerando suas possibilidades de abordagem pedagógica e seus desdobramentos no processo de letramento literário. Os seis poemas do trabalho foram gravados por esta pesquisadora como sugestão de leitura.

4.2. "De Passarinhos"

A leitura do poema "De Passarinhos", presente na obra *Compêndio para uso dos pássaros* (2007), foi selecionada como ponto de partida para as atividades de letramento literário com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Este texto, que

carrega em sua essência a representação sensível do vínculo entre os passarinhos e o ambiente em que vivem, oferece uma perspectiva única sobre as relações simbólicas entre a natureza e o tempo. A escolha poética foi estratégica, pois sua abordagem lúdica e poética é capaz de cativar a atenção dos jovens leitores, ao mesmo tempo em que apresenta a linguagem delicada e profundamente imagética de Manoel de Barros. O poema também abre caminho para discussões mais amplas, ao explorar a simplicidade do cotidiano com um olhar repleto de maravilhamento e encantamento.

Durante o primeiro contato com o poema (representado na Figura 10), é importante que os estudantes vivenciem uma experiência coletiva rica e envolvente. A leitura deve ser conduzida inicialmente pelo professor, em voz alta, gerando um clima de curiosidade e engajamento na sala de aula. Os versos podem evocar reações espontâneas, como sorrisos e murmúrios, enquanto os educandos se conectam aos elementos da natureza, descritos nas palavras do autor.

Após a leitura, abre-se espaço para perguntas, que podem revelar abordagens criativas e ousadas para interpretar o texto. Indagações como “Será que os passarinhos precisam mesmo do azul para viver?” ou “O que quer dizer viver eternos como uma fuga de Bach?” buscam despertar a sensibilidade estética dos discentes, que começam a perceber o poema como um espaço de múltiplos significados, e não apenas como uma leitura literal. E, ainda, pode-se apresentar às crianças a biografia de Bach, explicando se tratar do renomado compositor Johann Sebastian Bach.

O uso do poema também tem um papel importante ao estimular a conexão dos alunos com a arte e a natureza. A reflexão sobre os passarinhos como seres que habitam eternidades simbólicas provoca um diálogo profundo acerca do papel da poesia em traduzir sentimentos e experiências que, muitas vezes, escapam à linguagem comum. A atividade pode ser complementada por discussões que enfatizam a relevância da harmonia, do som das palavras e do valor simbólico dos elementos naturais no texto. Isso permite que os estudantes reconheçam as camadas artísticas da obra poética e desenvolvam um maior apreço pela estética. Nesse sentido, o poema “De Passarinhos” não é apenas uma introdução ao universo de Manoel de Barros, mas um convite poderoso para que os alunos se conectem com as possibilidades expressivas da literatura e com a beleza do mundo natural ao seu redor.

Figura 10. *De Passarinhos*

DE PASSARINHOS

Para compor um tratado de passarinhos
É preciso por primeiro que haja um rio com árvores
e palmeiras nas margens.
E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos
goiabeiras.
E que haja por perto brejos e iguarias de brejos.
É preciso que haja insetos para os passarinhos.
Insetos de pau sobretudo que são os mais palatáveis.
A presença de libélulas seria uma boa.
O azul é muito importante na vida dos passarinhos
Porque os passarinhos precisam antes de belos ser
eternos.
Eternos que nem uma fuga de Bach.

MANOEL DE BARROS
Compêndio para uso dos pássaros
(Poesia reunida 1937-2004)
Quasi Edições, 2007

Fonte: Barros (2007).

A linguagem do poema deve ser analisada, evidenciando o caráter singular de criatividade e lirismo de Barros. O uso de imagens detalhadas, como “insetos de pau” e “iguarias de brejos”, instiga nos estudantes a percepção da riqueza descritiva e imagética do texto. Além disso, o poema apresenta uma visão ecológica implícita, ao destacar a interdependência entre os seres da natureza – como os passarinhos, os insetos e as árvores –, o que contribui para ampliar a sensibilização ambiental dos alunos.

O simbolismo pode ser um ponto de desafio, mas também de descoberta. A metáfora da "eternidade" dos passarinhos, comparada a uma fuga de Bach, deve ser interpretada como algo além do físico, remetendo à beleza que perdura no tempo e à harmonia universal. O educador, ao mediar a discussão, pode introduzir brevemente o conceito de "fuga" em música clássica, explicando seu papel de equilíbrio e

repetição melódica, o que ajuda a contextualizar a obra de Bach como representação de eternidade. Esse trabalho interdisciplinar, envolvendo música e poesia, reforça a proposta metodológica de integrar conhecimentos diversos para enriquecer o aprendizado. Além disso, convém diferenciar música clássica de música popular, para que não haja dúvidas em relação à palavra “clássica”.

Um dos elementos mais significativos do poema é a integração entre a natureza e os aspectos cotidianos. A menção às goiabeiras nos quintais e aos brejos pode despertar memórias pessoais nos alunos. Nesse momento, abre-se espaço para que as crianças contem histórias sobre observar passarinhos em árvores próximas de casa, enquanto outras podem relatar raras ocasiões em que observam outros animais, como libélulas, conectando sua vivência à leitura. Além disso, em um momento com bastante ludicidade, o professor pode perguntar às crianças se elas têm passarinhos ou outros animais, como gatos e cachorros.

Essa identificação com o universo natural representado no poema facilita a construção de significados. Como defendem Cosson (2006) e Kleiman (2007), o letramento literário é intensificado quando o leitor consegue se enxergar no texto ou associá-lo à sua realidade. Sendo assim, a atividade busca engajar os estudantes não apenas por meio da compreensão textual, mas também por meio das vivências concretas.

A projeção da Figura 10, apresentando o poema em formato digitalizado, é fundamental para potencializar a interação dos educandos com o texto. Imagens de passarinhos complementam a exibição e ajudam a criar uma experiência imersiva, especialmente útil para discentes com maior dificuldade em imaginar cenários poéticos. A leitura interpretativa oferecida pelo professor, com pausas que destacam o ritmo cadenciado dos versos, contribui para despertar, nos discentes, a percepção musical intrínseca ao texto poético. O movimento dos versos e o tom delicado reforçam as imagens sensoriais presentes na obra.

Durante a roda de conversa que se segue à leitura, podem surgir desafios relacionados à abstração. Embora educandos compreendam a relação literal entre os passarinhos e os elementos naturais do poema, pode ser necessário um trabalho mais profundo para explorar seu sentido metafórico, especialmente na associação entre os pássaros e a “eternidade”. A mediação do docente, com exemplos práticos e perguntas guias como “O que mais pode ser eterno, além do que está vivo?”, ajuda a ampliar a interpretação dos alunos. Ao final das discussões, é esperado que se

perceba um avanço significativo na capacidade dos estudantes de lidar com a subjetividade do texto.

"*De Passarinhos*" revela-se como uma introdução eficaz para a sequência didática, porque permite aos alunos explorar o encantamento pelo simples e a profundidade escondida em detalhes. A linguagem acessível, mas cheia de sutilezas de Manoel de Barros, proporciona um espaço de experimentação literária onde imaginação e crítica coexistem.

Esse momento inicial é essencial para preparar os estudantes para os desafios dos poemas seguintes, mais densos ou complexos, como "O Apanhador de Desperdícios". A sinergia entre texto, música e natureza apresentada neste poema contribui para apoiar a tese de que o ensino de literatura deve transcender o papel de didática escolar e atuar como ponte para vivências culturais ricas e transversais.

4.2.1. "Borboletas"

A análise do poema *Borboletas*, de Manoel de Barros (Figura 11), oferece aos educandos uma rica oportunidade de explorar a potencialidade poética de um dos insetos mais emblemáticos da natureza. Neste texto, o poeta apresenta uma perspectiva única ao adotar o “ponto de vista de uma borboleta”, propondo um olhar fresco e contemplativo sobre o mundo natural e a relação deste com o humano. A escolha deste poema para a sequência didática objetiva não só sensibilizar os estudantes para a estética da poesia, mas também instigá-los a refletir sobre suas próprias percepções do cotidiano.

Figura 11. *Borboletas*

Borboletas

Manoel de Barros

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.

Fonte: Barros (2007).

O poema é caracterizado por uma linguagem simples, mas poeticamente rica, que tem potencial para evocar nos estudantes tanto curiosidade quanto fascínio. Expressões como “o privilégio insetal de ser uma borboleta” abrem margem para questionamentos e interpretações criativas durante as discussões coletivas. O professor pode destacar o uso de neologismos e metáforas, elementos presentes em diversos textos de Manoel de Barros, explicando esses dois termos, com exemplos, para evidenciar como a poesia amplia os limites da linguagem convencional e transforma o comum em extraordinário.

Os alunos devem ser incentivados a explorar o simbolismo presente no texto, incluindo a ideia da borboleta como um ser que representa liberdade e sensibilidade. Reflexões como “Por que Manoel de Barros acha que as árvores são mais competentes do que os homens em auroras?” ou “Como enxergaríamos o mundo se fôssemos borboletas?” incentivam a capacidade de transitar entre significados literais

e simbólicos. Segundo Cosson (2006), experiências que conectam os leitores aos significados implícitos dos textos fortalecem a construção do letramento literário.

A centralidade da natureza neste poema é um elemento que pode gerar forte identificação entre os estudantes. No verso “Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens”, as crianças podem discutir como as aves parecem mais “livres” ou “tranquilas” em comparação ao comportamento muitas vezes agitado dos seres humanos. Este tipo de debate amplifica o entendimento da poesia como espaço crítico, capaz de questionar visões de mundo estabelecidas, como defende Kleiman (2007).

Ademais, o professor deve mediar diálogos sobre a posição privilegiada da borboleta descrita no poema. A “visão diferente dos homens e das coisas” pode ser associada à ampliação de perspectivas, tema explorado por Manoel de Barros ao contrapor a serenidade natural à complexidade humana. Para consolidar essa ideia, os discentes podem realizar desenhos que representem como imaginam o mundo visto do alto, reforçando a leitura visual de conceitos poéticos. A incorporação de projeções visuais, como a Figura 11 e imagens de borboletas em movimento é essencial para engajar os estudantes e aproximá-los do tom contemplativo do texto.

É possível que alguns educandos enfrentem dificuldades para interpretar os versos abstratos, especialmente os que conectam aspectos naturais ao humano, como “Ali até o meu fascínio era azul.” A mediação do docente, com perguntas orientadoras como “O que pode representar o fascínio azul?” e exemplos concretos, ajuda a desbloquear compreensões mais profundas. Convém explicar o significado da palavra “fascínio”, que, provavelmente, os discentes não conhecem.

A análise de *Borboletas* demonstra como a poesia de Manoel de Barros consegue engajar alunos em um nível emocional e intelectual. A proposta pedagógica, ao explorar esse poema, aproxima-se do objetivo maior do letramento literário, que é formar leitores críticos e sensíveis às nuances da vida e da arte.

Nessa aula, espera-se que a combinação de poesia, natureza e multimodalidade proposta por Manoel de Barros seja uma ferramenta poderosa para cativar e transformar o olhar dos estudantes. A leitura criativa, a interação sensorial e as discussões abertas durante a atividade visam proporcionar um aprendizado significativo, alinhando-se aos objetivos centrais da sequência didática. Como desdobramento, espera-se que os discentes se tornem mais propensos a identificar

metáforas em outros textos, consolidando habilidades críticas e interpretativas essenciais para sua formação escolar e pessoal.

4.2.2. "Vento"

O poema "Vento", presente na obra de Manoel de Barros (Figura 12), revela-se uma escolha poderosa para fomentar reflexões no campo do letramento literário, especialmente ao intercalar conceitos de ciência e poesia de maneira criativa. A proposta didática para os alunos do 6º ano utiliza o texto como ponto de partida para ampliar os horizontes interpretativos dos alunos, desafiando-os a enxergar além do concreto e a considerar a poesia como um espaço de experimentação com o imaginário. O poema apresenta o vento como uma entidade desprovida de dor, forma ou lógica, destacando sua instabilidade e imaterialidade. Durante as atividades, os educandos serão convidados a dialogar com essas ideias, explorando tanto a lógica científica, que tradicionalmente define o vento como um fenômeno físico, quanto a visão lúdica e sensível de Manoel de Barros, que mergulha no simbólico para reinventar o significado de coisas aparentemente simples.

Ao longo da prática pedagógica, os estudantes podem demonstrar um entusiasmo especial em relação à desconstrução criativa dos conceitos propostos no poema. A leitura coletiva visa gerar debates curiosos, como “O vento tem memória?” e “Se ele não tem forma, como o sentimos?”. Essas questões abrem espaço para um trabalho interdisciplinar que integra elementos de ciências naturais e arte. Orienta-se, no momento da participação dos estudantes com as respostas, que eles levantem as mãos pedindo o momento de fala, para que assim, o professor permita que um fale de cada vez, para que todos consigam tecer comentários e ser ouvidos.

Além disso, atividades complementares, como a criação de desenhos que representem a essência do vento sob o olhar de cada alunos, ajudam a consolidar o entendimento de que a poesia é um convite para explorar o mundo com olhos diferentes. Ao final da sequência, espera-se que a leitura do poema “Vento” não só amplie a compreensão das possibilidades expressivas da linguagem literária, mas também incentive os discentes a valorizarem a interação entre razão e imaginação como fonte de aprendizado e encantamento.

Figura 12. *Vento*

MANOEL DE BARROS – VENTO

Se a gente jogar uma pedra no vento
Ele nem olha para trás.
Se a gente atacar o vento com enxada
Ele nem sai sangue da bunda.
Ele não dói nada.
Vento não tem tripa.
Se a gente enfiar uma faca no vento
Ele nem faz ui.
A gente estudou no Colégio que vento
é o ar em movimento.
E que o ar em movimento é vento.
Eu quis uma vez implantar uma costela
no vento.
A costela não parava nem.
Hoje eu tasquei uma pedra no organismo
do vento.
Depois me ensinaram que vento não tem
organismo.
Fiquei estudado.

Manoel de Barros, Poesia completa

Fonte: Barros (2007).

O texto apresenta uma linguagem coloquial e direta, que aproxima o leitor do eu lírico – uma criança ou jovem em processo de descoberta. A desconstrução científica aparece de forma cômica e reflexiva, com versos como “Hoje eu tasquei uma pedra no organismo do vento” e “Depois me ensinaram que vento não tem organismo”. Esses trechos desafiam definições formais, propondo novas interpretações fundadas no próprio comportamento do vento. Tal abordagem lúdica tem o potencial de gerar nos alunos muito interesse e questionamentos, que podem ser despertados com questões do tipo “Será que Manoel de Barros queria dizer que a ciência não explica tudo?”.

Segundo Cosson (2006), o impacto do letramento literário ocorre quando o texto sugere questionamentos e convida o leitor a construir significados. O poema alcança esse objetivo ao desconstruir o que os estudantes conhecem como "verdade", utilizando palavras para criar um universo de possibilidades onde o vento é reinventado, algo divertido e ao mesmo tempo filosófico.

A ausência de corporeidade no vento abre espaço para uma discussão ampla sobre os elementos imensuráveis da natureza, um traço marcante da poesia de Barros. Elementos como “vento não tem tripa” ou “ele nem olha para trás” devem ser explorados com os discentes como formas de simbolizar o efêmero e o incontrolável.

A roda de conversa destaca como o poema oferece liberdade criativa ao definir o vento enquanto algo que não pode ser dominado, nem tratado como matéria convencional.

Os alunos são, assim, incentivados a apontar percepções diversas, como “o vento é livre porque não sente nada” e “o vento não pode ser machucado, mas pode ser sentido”. Observações como essas dão espaço para o docente introduzir o conceito de abstração poética, explicando como Barros capta aspectos da natureza que transcendem a materialidade, aproximando o vento de uma ideia filosófica. Kleiman (2007) aponta que a interação com textos literários complexos contribui para expandir o horizonte de compreensão interpretativa dos leitores, como observado nesta atividade.

A Figura 12 pode ser usada como suporte visual para contextualizar a leitura em sala, trazendo o poema em formato digital. Adicionalmente, vídeos que simulam o som e o movimento do vento podem ser integrados à atividade, reforçando a experiência sensorial dos discentes.

Por abordar conceitos desafiadores de forma simbólica, o poema apresenta obstáculos iniciais para estudantes que buscam interpretações mais literais. Versos como “Eu quis uma vez implantar uma costela no vento” podem deixar alguns confusos, enquanto outros, rapidamente, podem associar a cena a ideias mais abstratas, como a tentativa humana de modificar ou controlar o incontrolável. A mediação do professor, com perguntas reflexivas como “O que o vento representa além de ar em movimento?” ajuda a expandir as interpretações, aproximando os alunos do universo poético de Barros.

Outro ponto de desafio pode ser a aceitação de que o poema pode brincar com verdades já estabelecidas, como a definição de vento aprendida na escola. A superação desse obstáculo tem o potencial de gerar reflexões críticas e comentários como “a poesia às vezes muda o jeito de vermos até o que já sabemos”. Este processo é esperado e, de certa forma, desejado, pois, como afirma Candido (1995), a literatura é um espaço para questionar as lógicas estabelecidas e ampliar a percepção do mundo.

A análise de vento revela-se profundamente significativa para os alunos. Por meio de sua linguagem descontraída, Manoel de Barros incentiva os participantes a deixarem de lado a rigidez do pensamento lógico e mergulharem no fluxo criativo da poesia. Esse exercício de abstração está diretamente relacionado ao letramento

literário, que busca formar leitores aptos a dialogar com a subjetividade e a pluralidade de sentidos.

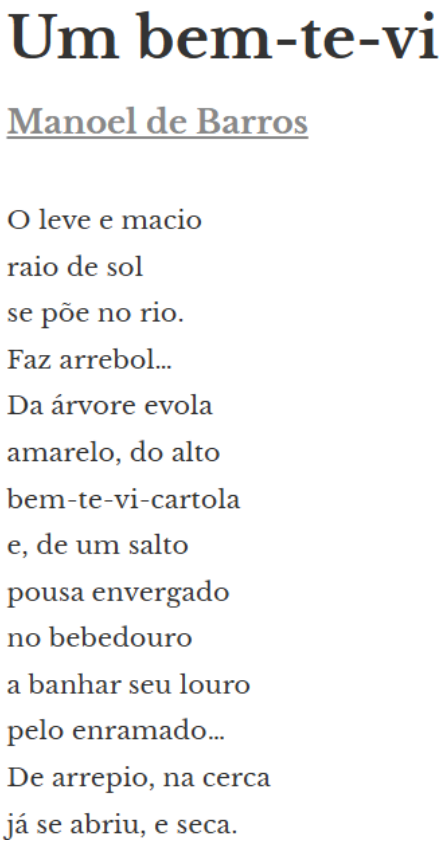
Ao final da atividade, espera-se que os estudantes passem a buscar sentidos menos óbvios nos textos, demonstrando progresso interpretativo e maior abertura para lidar com o simbólico. Comentários como “a poesia transforma coisas invisíveis em algo que podemos imaginar” podem reforçar o impacto positivo das discussões e atividades propostas. Neste contexto, a sequência didática consolida-se como uma ferramenta eficaz para fomentar a apreciação literária e desenvolver habilidades críticas e criativas nos estudantes.

4.2.3. "Um Bem-te-vi"

O poema "Um bem-te-vi", de Manoel de Barros (Figura 13), foi inserido na sequência didática como um poderoso catalisador de experiências sensoriais e emocionais para os alunos do 6º ano. A riqueza imagética do texto, aliada à musicalidade e ao ritmo dos versos, proporciona um mergulho poético na interação entre o bem-te-vi e o ambiente ao seu redor. Durante as aulas, os educandos devem ser convidados a explorar o dinamismo das cenas descritas no poema, identificando os movimentos do pássaro e suas relações íntimas com os elementos da natureza. A abordagem dialogada estimula os jovens leitores a associarem os detalhes do texto às suas próprias vivências, como sons ou imagens do cotidiano, construindo, assim, uma conexão pessoal e afetiva com a narrativa poética.

A musicalidade dos versos mostra-se especialmente impactante ao criar uma atmosfera vívida, quase palpável, que evocava as cores, os sons e os movimentos retratados no poema. Para aprofundar essa percepção, os discentes podem realizar exercícios de leitura em voz alta, explorando pausas, entonações e cadências que imitem o voo do bem-te-vi e o balanço da natureza descritos por Manoel de Barros. Essas atividades ampliam a compreensão da forma poética enquanto reforçam o encantamento pelo conteúdo. Além disso, a sequência pode incluir ações complementares, como a criação de desenhos sobre o poema, permitindo que os estudantes interpretem o texto de maneira criativa. Assim, o trabalho com "Um bem-te-vi" não apenas aprimora a apreciação pela poesia, mas também incentiva uma maior valorização da beleza e da delicadeza dos elementos naturais, promovendo uma experiência estética profunda e significativa.

Figura 13. *Um bem-te-vi*



Um bem-te-vi

Manoel de Barros

O leve e macio
raio de sol
se põe no rio.
Faz arrebol...
Da árvore evola
amarelo, do alto
bem-te-vi-cartola
e, de um salto
pousa envergado
no bebedouro
a banhar seu louro
pelo enramado...
De arrepio, na cerca
já se abriu, e seca.

Fonte: Barros (2007).

A linguagem de Manoel de Barros impressiona pela leveza e precisão. Expressões como “o leve e macio raio de sol” e “pousa envergado no bebedouro” podem ser destacadas com os alunos como exemplos de suavidade e fluidez. A combinação de rimas internas e externas — “arrebol” e “faz arrepio” — cria uma cadência natural, reforçando o ritmo do poema. Durante a leitura, o professor deve enfatizar a musicalidade natural dos versos, explorando como o som das palavras imita os movimentos suaves e repentinos do bem-te-vi. Essa abordagem tem o potencial de intrigar os estudantes, levando-os a identificar traços sonoros e rítmicos específicos. Ainda, é necessário explicar o significado da palavra “arrebol” aos educandos, pois como ela não faz parte do seu cotidiano, é provável que não saibam o que ela representa. Comentários como “Parece que o poeta escreve música junto com as palavras” podem ilustrar o impacto da atividade. Como defende Cosson (2006), explorar o ritmo e a sonoridade eleva a capacidade dos leitores de perceberem a poesia como experiência sensorial, além de textual.

O poema traz um forte simbolismo ao conectar o bem-te-vi à transformação natural, representada pelo “raio de sol” que “se põe no rio” e pelo movimento do pássaro entre o bebedouro e os galhos. Desse modo, Barros não apenas descreve a figura do bem-te-vi, mas também insere essa ave como parte essencial da harmonia do cenário, reforçando sua filiação à poesia ecológica.

As crianças devem ser levadas a reconhecer essa relação, expressando interpretações diversas”. A mediação docente deve buscar ampliar essas ideias, destacando o papel dos elementos naturais na obra de Barros e promovendo questões reflexivas como “De que forma os seres humanos poderiam se integrar à natureza dessa forma?”. Essas discussões encontram eco nas ideias de Candido (1995), que enfatiza a literatura como forma de aproximar o homem de sua humanidade, aqui representada pela comunhão com o mundo natural.

A Figura 13 permite uma visualização detalhada do poema, promovendo maior engajamento dos alunos na análise dos versos. Complementando essa exibição, o educador pode utilizar vídeos curtos de bem-te-vis em movimento, chamando a atenção para o comportamento gracioso da ave em seu habitat. Essas estratégias visuais ajudam os estudantes, especialmente os que têm dificuldade de abstração poética, a criar associações claras entre texto e natureza.

A leitura do poema deve ser proposta de forma a mobilizar as crianças, gerando diversas reações. Para algumas, a descrição do bem-te-vi pode despertar lembranças pessoais de interações com pássaros, enquanto outras podem se sentir desafiadas pela leitura das imagens simbólicas, como o sol “que faz arrebol”. A mediação do professor, utilizando perguntas orientadoras como “Que emoções o poema queria passar ao descrever o sol e o pássaro juntos?”, ajuda a desbloquear as dificuldades interpretativas e a enriquecer a experiência coletiva.

No entanto, pode haver desafios quanto à compreensão da função estética das rimas e da musicalidade textual, especialmente para discentes com menos contato com poesia. A introdução de atividades de leitura em voz alta e pausada, destacando as cadências e inflexões, auxilia na identificação das nuances sonoras do poema, um avanço importante no aprendizado. Segundo Kleiman (2007), práticas que enfatizam a leitura como experiência interativa aprimoram o letramento literário e ajustam a interpretação às singularidades dos textos poéticos.

A análise de *Um bem-te-vi* tem potencial para revelar progressos significativos no desenvolvimento interpretativo dos educandos, com habilidades cada vez mais

refinadas em associar texto e contexto. Além disso, o poema contribui para solidificar a aproximação dos estudantes com a literatura, permitindo-lhes enxergar a poesia não apenas como uma forma de arte, mas também como uma lente para reexaminar suas próprias experiências com a natureza e o cotidiano. A atividade reforça a relevância de trabalhar autores como Manoel de Barros, cuja obra dialoga de maneira única com o sensorial, o simbólico e o afetivo, contemplando plenamente os objetivos do letramento literário.

4.2.4. "O Apanhador de Desperdícios"

O poema "O Apanhador de Desperdícios", de Manoel de Barros (Figura 14), apresenta uma reflexão poética a partir da simplicidade das coisas desimportantes, propondo uma revisão de valores em um mundo marcado pela modernidade e pela busca incessante por eficiência e progresso. A escolha deste poema na sequência didática mostra-se particularmente rica, pois privilegia a desconstrução de paradigmas tradicionais, permitindo aos alunos uma análise crítica e sensível do cotidiano. Essa atividade também pode promover debates criativos, inspirando as crianças a perceberem poesia nas sutilezas do dia a dia, ampliando seu olhar sobre o mundo ao redor.

Figura 14. O Apanhador de Desperdícios

O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Manoel de Barros

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que as dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.

Manoel de Barros

Fonte: Barros (2007).

Manoel de Barros emprega uma linguagem que mescla coloquialidade e lirismo, criando uma atmosfera acessível e encantadora. Versos como “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes” podem ser explorados para instigar os estudantes a refletirem sobre seus próprios valores e percepções do que consideram relevante. O professor deve incentivar debates focados na oposição entre o simples, representado por “água, pedra, sapo”, e o complexo, simbolizado por “aviões” e “mísseis”.

Essa abordagem tem como objetivo levar os educandos a identificarem uma valorização do que é natural frente ao artificial, que perpassa toda a obra de Barros. Analisando as metáforas e o uso de neologismos como “invencionática”, os estudantes podem compreender a estética singular do autor, que alia humor e

sensibilidade. Conforme Kleiman (2007), ensinar poesia vai além da leitura linear; é preciso instigar os leitores a experimentarem o texto, extraindo dele nuances e reflexões pessoais.

O poema oferece uma crítica sutil à modernidade, abordada, por exemplo, na oposição entre a “velocidade das tartarugas” e a dos “mísseis”. Esta comparação pode ser trabalhada na roda de conversa como uma metáfora para o ritmo de vida contemporâneo, marcado pela pressa e pela eficiência. O docente pode fazer uso de perguntas reflexivas, como “Por que o poeta valoriza a lentidão das tartarugas em vez da velocidade dos aviões?” para incentivar os alunos a pensarem em como o ritmo da natureza contrasta com as exigências da sociedade moderna.

Além disso, o verso “Meu quintal é maior do que o mundo” pode ser explorado como um símbolo da expansão do olhar poético. Tal interpretação permite debates sobre o papel da poesia em transformar elementos cotidianos, aparentemente irrelevantes, em atos criativos de ressignificação. Cândido (1995) destaca que a literatura permite uma revisão crítica da realidade, algo perceptível na escolha de Manoel de Barros por prezar as "coisas desimportantes".

A utilização da Figura 14, representando trechos do poema em destaque visual, é essencial para prender a atenção dos discentes e conduzi-los a uma análise detalhada, verso a verso. Para complementar, podem ser exibidas imagens de elementos simples da natureza, como sapos e pedras, em contraste com objetos tecnológicos, destacando as duas frentes críticas do poema.

É possível que os alunos respondam de forma diversa ao poema. Alguns podem observar que “o poeta parece brincar com coisas pequenas para criar coisas grandes”, enquanto outros podem demonstrar dificuldade inicial em compreender a intenção do autor com o verso “Só uso a palavra para compor os meus silêncios”. A mediação do professor, com exemplos concretos da convivência entre silêncio e palavra na vida cotidiana, pode ampliar o alcance interpretativo da turma.

A leitura e análise do poema “O Apanhador de Desperdícios”, de Manoel de Barros, desempenham um papel central no desenvolvimento desta proposta de letramento literário para discentes do 6º ano. O texto, repleto de simbolismos e provocações poéticas, oferece aos educandos uma oportunidade única de desafiar padrões de pensamento e refletir sobre questões universais, a partir de detalhes aparentemente insignificantes. Durante as discussões em sala, frases como “Talvez a gente corra tanto que esqueça o que realmente importa” podem incentivar não apenas

o engajamento dos discentes com o tema, mas também um amadurecimento crítico na forma de observar e reinterpretar o mundo ao seu redor.

Além disso, o trabalho com “O Apanhador de Desperdícios” reforça a proposta metodológica de explorar a poesia como ferramenta poderosa para ampliação do olhar e do pensamento crítico. A valorização dos “restos” e do simples, presente nos versos de Manoel de Barros, permite aos alunos questionarem os valores predominantes de uma sociedade orientada pelo utilitarismo e pelo consumo. Atividades como leituras compartilhadas e debates reflexivos proporcionam um espaço seguro para que os estudantes estabeleçam conexões entre as ideias do poema e suas próprias experiências, reconhecendo a importância do que, muitas vezes, é ignorado ou descartado.

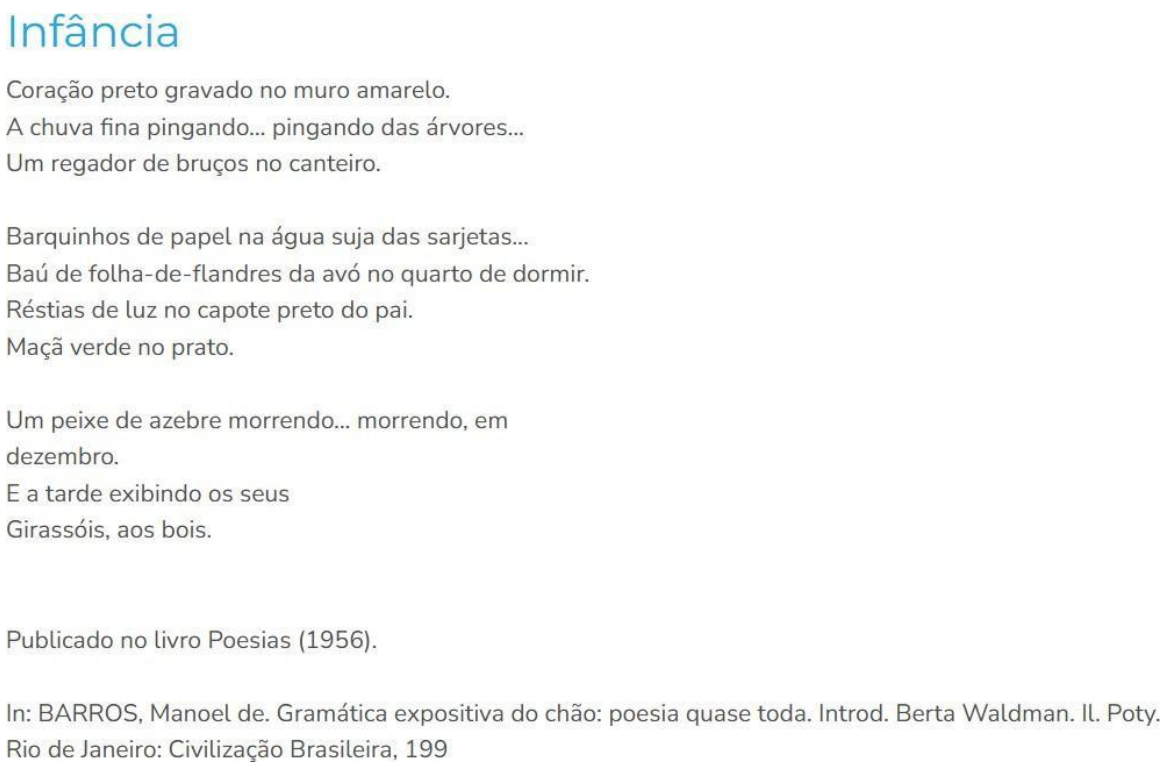
No decorrer das atividades, os discentes devem ser incentivados a identificar os símbolos presentes no texto e a explorá-los em produções autorais, como desenhos que dialoguem com a temática da simplicidade. Estas práticas ajudam a consolidar não apenas a habilidade de leitura crítica, mas também a criatividade como forma de interação com o conteúdo poético. Ao ressignificar o conceito de “desperdício”, os educandos passam a valorizar as nuances do cotidiano, exercitando um olhar sensível que se estende para além da sala de aula. Esse processo não apenas amplia sua compreensão literária, mas também incentiva uma apreciação mais profunda pela arte, como um espelho das pequenas belezas do mundo.

Por fim, o poema de Manoel de Barros, com seu tom libertador e reflexivo, mostra-se indispensável na formação de leitores atentos às múltiplas dimensões da vida. Ele não apenas ilustra os caminhos para uma relação mais consciente e crítica com a literatura, mas também inspira as crianças a encontrarem significado naquilo que parece simples ou insignificante. A prática pedagógica, alinhada às ideias do autor, orienta os alunos na construção de um repertório estético e ético, que os auxilia a navegar em um mundo frequentemente marcado pela velocidade e pela superficialidade. Assim, “O Apanhador de Desperdícios” pode contribuir para formar leitores sensíveis e cidadãos críticos, abrindo novas possibilidades para se relacionar com a poesia e com a vida.

4.2.5. "Infância"

O poema *Infância*, de Manoel de Barros (Figura 15), mergulha nas lembranças afetivas, compondo um cenário poético que captura detalhes do cotidiano com riqueza imagética e sensorial. A evocação de elementos simples, como o “regador de bruços no canteiro” ou os “barquinhos de papel na água suja das sarjetas”, transforma objetos e ações rotineiros em portais para a contemplação do passado. Durante a sequência didática, busca-se analisar como a linguagem de Barros constrói atmosferas de melancolia e encantamento, proporcionando uma experiência literária marcada pela subjetividade.

Figura 15. Infância



Infância

Coração preto gravado no muro amarelo.
A chuva fina pingando... pingando das árvores...
Um regador de bruços no canteiro.

Barquinhos de papel na água suja das sarjetas...
Baú de folha-de-flandres da avó no quarto de dormir.
Réstias de luz no capote preto do pai.
Maçã verde no prato.

Um peixe de azebre morrendo... morrendo, em
dezembro.
E a tarde exibindo os seus
Girassóis, aos bois.

Publicado no livro Poesias (1956).

In: BARROS, Manoel de. Gramática expositiva do chão: poesia quase toda. Introd. Berta Waldman. Il. Poty.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 199

Fonte: Barros (2007).

A linguagem do poema é econômica, mas repleta de potência sugestiva. Cada imagem apresentada evoca sensações e emoções que transcendem o texto, oferecendo ao leitor fragmentos de memórias pessoais e coletivas. Palavras como “chuva fina pingando das árvores” e “peixe de azebre morrendo” retratam a inexorabilidade do tempo e a delicadeza da infância. Segundo Candido (1995), a literatura age como uma forma de revelar realidades subjetivas, e *Infância* exemplifica isso ao estimular os leitores a revisitarem suas próprias vivências, a partir das descrições de Barros.

Nesse contexto, os alunos podem identificar paralelos entre a composição poética e suas experiências infantis, destacando elementos como as brincadeiras ao ar livre e as relações familiares. Comentários como “parece que ele pegou um pedaço da minha vida” e “o poema faz a gente lembrar do que parecia esquecido” visam despertar o impacto afetivo do texto. O docente pode utilizar essa conexão para aprofundar a análise das imagens e discutir como a literatura dá novos significados a elementos ordinários.

O poema é repleto de simbolismos que dialogam com a efemeridade e o contraste entre vida e morte. Imagens como o “peixe de azebre morrendo” e “girassóis aos bois” carregam a transitoriedade, ligando-se à despedida silenciosa da infância. A cor amarela, presente no “muro” e no “girassol”, pode ser interpretada pelos estudantes como símbolo de alegria e, ao mesmo tempo, de passagem, enquanto o “capote preto do pai” sugere sobriedade e o peso da figura paterna.

É possível que os estudantes encontrem dificuldades iniciais em interpretar os símbolos, especialmente devido à fragmentação do texto. Durante a roda de conversa, o professor deve auxiliar na construção de significados através de perguntas orientadoras como “Que sensações essas imagens trazem para vocês?” e “Por que o poeta junta cores alegres com cenas tristes?”. Essa mediação abre espaço para leituras mais profundas, privilegiando os contextos emocionais e simbólicos da obra literária.

A Figura 15, contendo o texto e ilustrações, pode ser integrada para reforçar os aspectos imagéticos descritos no poema. Como estratégia, o educador pode exibir fotografias antigas e recortes visuais que dialogam com cenas específicas do poema, como barquinhos de papel e quintais de casas simples. Essa abordagem reforça a ideia de que as “memórias menores” evocadas por Barros, descritas como “desimportantes”, possuem uma força narrativa capaz de transcender o tempo. Os discentes podem, inclusive, encontrar associações visuais nos próprios registros familiares, estabelecendo conexões afetivas profundas com o texto.

É provável que os alunos tenham reações de formas heterogêneas ao poema. Alguns podem se sentir tocados pelas imagens presentes, especialmente as relacionadas ao ambiente familiar, enquanto outros podem apresentar dificuldades em lidar com a fragmentação do texto e sua carga simbólica. Para resolver esses desafios, o tutor deve incentivar atividades de reconexão com memórias pessoais,

pedindo que as crianças listem objetos ou cenas significativas de suas infâncias que podem compor um poema.

Esse exercício pode despertar maior sensibilidade interpretativa, fazendo com que os alunos reconheçam a importância das coisas simples e como a literatura pode transformar o trivial em arte. Declarações como “A gente não percebeu enquanto criança, mas tudo isso era especial” podem ressaltar o amadurecimento e a capacidade de percepção daqueles que participaram da atividade.

O trabalho com *Infância* alinha-se aos objetivos do letramento literário, ao explorar a capacidade da poesia de ressignificar memórias e sentimentos. Kleiman (2007) reforça que a leitura literária deve ir além da decodificação, aproximando o leitor de si mesmo e da complexidade do mundo. Nesse sentido, o poema de Manoel de Barros oferece um ambiente rico para debates e descobertas, promovendo o engajamento com o simbólico e o emocional.

O educador deve intercalar poemas com características diferentes uns dos outros e de outros autores, trabalhando, assim, a diversidade cultural e textual. Os poemas com e sem rima citados anteriormente, o poema concreto e o conto indígena, assim como os livros paradidáticos, contribuirão para o empoderamento da leitura dos alunos e seu caráter interpretativo. A cada mês, orienta-se que o tutor poste no grupo de WhatsApp dos professores e também no Facebook da escola, os vídeos com os resumos das obras feitos pelos estudantes.

A proposta didática tem como objetivo demonstrar o poder do texto poético de Manoel de Barros em despertar reflexões profundas sobre o tempo, a memória e a humanidade. Expandir a análise para abarcar as subjetividades dos discentes é essencial no desenvolvimento de um olhar crítico e criativo. Assim, *Infância* consolida-se como exemplo do papel transformador da literatura no contexto escolar.

4.2.6. Sarau de poesia como culminância

A realização de um sarau poético como culminância de uma proposta didática centrada na obra de Manoel de Barros configura-se como um dispositivo pedagógico, que transcende a função avaliativa para assumir uma dimensão estética, formativa e afetiva no contexto escolar. Nesse evento, consolidam-se os saberes construídos pelas crianças, ao mesmo tempo em que se inaugura um espaço de expressão criativa que transforma a literatura em prática experiencial. Segundo Sorrenti (2009), o sarau

é um recurso educativo de caráter emancipador, por sua capacidade de articular oralidade, imaginação e subjetividade em um único ato comunicativo.

A preparação desse momento final revela, na prática, o grau de envolvimento dos estudantes com os textos trabalhados. A integração entre a experiência estética e o processo de aprendizagem se mostra mais potente quando a literatura é abordada não como um conteúdo fechado, mas como vivência partilhada e transformadora.

Ao longo do processo de organização do sarau, nota-se a intensificação das interações entre os participantes, o que amplia a construção de pertencimento ao grupo e fortalece os vínculos entre pares. Esse aspecto dialógico está alinhado à concepção sociocultural de aprendizagem proposta por Vygotsky (1991), que compreende o conhecimento como resultado das interações sociais. Ao partilharem suas impressões, ajustarem performances, discutirem entonações e selecionarem músicas e gestos para acompanhar os textos, os alunos transformam o evento em uma tessitura coletiva de sentidos. Orienta-se, ao docente, que se retirem quatro poemas de Manoel de Barros dos seis contidos nesse trabalho, para que sejam exibidos no evento literário de culminância. São eles: “De Passarinhos”, “Borboletas”, “Vento” e “O Apanhador de Desperdícios”.

Os motivos pelos quais esses textos foram escolhidos são: “De Passarinhos” – apresenta a temática da eternidade e contém pássaros; aborda a natureza; “Borboletas” – o neologismo “insetal” aparece no poema; porque são interessantes os versos “Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens”, através dos quais o educador pode expor aos discentes a oposição entre aves tranquilas e humanos agitados; “Vento” – porque mostra um eu lírico jovem, em processo de descoberta; “O Apanhador de Desperdícios”, pela presença dos versos “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes”, que poderá render uma boa discussão e fará com que os alunos reflitam sobre valores.

Sendo assim, vale ressaltar que a oralidade ocupa um lugar central no desenvolvimento dessa proposta, sendo compreendida não como simples prática comunicativa, mas como uma dimensão constitutiva do letramento literário. Kleiman (2007) argumenta que as práticas de leitura em sala de aula devem valorizar múltiplas linguagens, inclusive a oral, como forma legítima de interação com os textos literários. No sarau, os estudantes são convidados a explorar a expressividade da voz, modulando ritmo, pausas e intensidade, e, com isso, aprofundam sua relação com o texto, desenvolvendo novas formas de compreender a poesia.

Ao mesmo tempo, a exposição oral representa uma via de acesso privilegiada para aqueles que encontram dificuldades com a linguagem escrita. Abramovich (1997) salienta que a narrativa oral permite que os sujeitos se posicionem diante do mundo de maneira legítima e criativa. O sarau, nesse contexto, emerge como espaço inclusivo, no qual educandos, com distintas habilidades, podem expressar-se com autenticidade e confiança, por meio da fala ou da musicalidade. A culminância da proposta por meio do sarau não se limita a um encerramento simbólico das atividades, mas se concretiza como um ato de síntese pedagógica. Sorrenti (2009) afirma que eventos dessa natureza articulam, de modo sensível, os afetos, a expressão artística e a construção de saberes. Tal articulação revela-se na fluidez entre as etapas da proposta, que vão da leitura interpretativa à performance, promovendo uma compreensão mais densa e complexa dos textos.

A possibilidade de registrar a apresentação poética por meio de filmagens e compartilhá-la no Facebook da escola, assim como no grupo de WhatsApp dos docentes, amplia o alcance da proposta, convertendo-a em prática cultural replicável. Orienta-se que esse sarau seja realizado dentro da sala de aula da turma, juntamente com comidas e bebidas doadas pelos estudantes e professor. Caso este queira, para que não haja o risco de as crianças levarem no dia do sarau apenas refrigerantes e nenhuma comida, pode combinar com a turma que apenas ele levará as bebidas, assim como um prato de salgado também. Ainda, o tutor pode, se quiser, realizar a apresentação do sarau no salão nobre da instituição, com a presença de outras salas ou até de pais e responsáveis, caso seja à noite, com alimentos e bebidas ou não. Se for haver comes e bebes, convém pedir permissão ao diretor da escola, pois será necessário guardar a comida, antes que o sarau aconteça, na cozinha ou em outro local.

Nesse percurso, a literatura revela-se como um território de experiência crítica e sensível, sendo compreendida como instrumento de leitura do mundo. Zilberman (2012) destaca que o contato literário no espaço escolar deve ser articulado à formação ética, estética e cultural dos sujeitos. A escolha pelos poemas de Manoel de Barros, que tematizam a natureza, a infância e o tempo, dialoga diretamente com as vivências das crianças, permitindo que estabeleçam conexões entre a linguagem poética e suas próprias realidades.

Tais conexões ganham força à medida que os discentes percebem na obra de Barros uma valorização da linguagem simples, do olhar infantil e da poética do

cotidiano. Candido (1995) ressalta que a literatura é, ao mesmo tempo, espelho da humanidade e instrumento de expansão da consciência. Ao ecoar memórias pessoais, sons da infância ou paisagens familiares, os versos selecionados contribuem para que os estudantes reconheçam sua própria cultura no texto literário, ao mesmo tempo em que são provocados a refletir criticamente sobre ela.

Dessa forma, o sarau cumpre sua função de integrar, celebrar e transformar. Ao reunir a leitura, a escuta, a fala e o corpo em um mesmo ato pedagógico, a proposta reafirma o lugar da literatura como experiência totalizante. Espera-se que essa vivência ultrapasse o momento pontual da apresentação e reverbere na constituição de uma nova relação entre os educandos e os textos poéticos — uma relação mediada pela sensibilidade, pela crítica e pela imaginação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho parte do pressuposto de que o letramento literário (neste caso, ancorado nos poemas de Manoel de Barros), a partir de iniciativas planejadas, que incluam ferramentas didáticas inovadoras e culminem em práticas criativas, pode impactar o ensino da literatura no contexto escolar. Para isso, o estudo foi pautado em uma proposta didática que combinou leitura, análise crítica e eventos performáticos, tomando o autor mato-grossense como eixo central da exploração poética.

O primeiro objetivo deste trabalho foi apresentar uma proposta didática voltada para professores aplicarem em suas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, a fim de que pudessem abordar o ensino de literatura utilizando, como base, os poemas de Manoel de Barros. Já o segundo é compreender como metodologias inovadoras podem transformar a relação dos discentes com a leitura poética.

Esses dois citados visam fomentar o letramento literário dos educandos do 6º ano por meio da exploração da poesia de Manoel de Barros, articulando as dimensões criativa, cognitiva e afetiva do processo de leitura. Buscamos, assim, a partir da proposta didática formulada, preconizar uma experiência estética transformadora, que vá além da simples decodificação textual e desafie os alunos a se engajarem com o texto literário de maneira ativa e crítica. Entre as finalidades específicas, destaca-se o fortalecimento da capacidade interpretativa das crianças ao explorar poemas que reconfiguram temas do cotidiano. Como Sorrenti (2009) observa, a familiaridade com temas da natureza em poemas promove uma identificação imediata, enquanto sua abordagem simbólica estimula a reflexão. A proposta também busca capacitar o docente a mediar a leitura e compreensão dos textos de maneira sensível, alinhando-os ao contexto sociocultural dos leitores.

Outro objetivo fundamental é formar nos estudantes a consciência de leitura como prática social significativa, conforme discutido por Lemos (1995), que enfatiza o impacto das atividades literárias em construir leitores críticos e participativos. Para isso, pensamos em uma proposta que leve os jovens ao contato com leituras diversificadas, conectadas aos valores culturais e linguísticos da obra de Manoel de Barros. Por último, buscou-se estruturar práticas pedagógicas que pudessem ser replicadas ou adaptadas, oferecendo ao tutor ferramentas didáticas claras para incorporar o letramento literário em suas aulas.

Para alcançar esses objetivos, a presente proposta organizou-se em uma sequência articulada de etapas, cada qual voltada à indução de práticas que envolvam os discentes na leitura e na apreciação crítica da poesia de Manoel de Barros. Fundamentada na estrutura sugerida por Cosson (2006), a sequência inicia-se com a fase de motivação, momento no qual o professor apresenta aos alunos uma breve biografia do autor e introduz elementos centrais de sua poética. Essa introdução, construída de forma acessível e instigante, visa despertar nos educandos o interesse pelo texto literário e sua linguagem singular. De acordo com Silva (2019), propiciar um primeiro contato leve com o autor e sua obra é essencial para criar um ambiente de receptividade à leitura e favorecer o engajamento estético das crianças.

Os poemas de Manoel de Barros, com seu estilo único e valorização do simples, mostraram-se mais do que apropriados para estimular a sensibilidade dos estudantes e desenvolver neles um olhar reflexivo diante da arte literária. Desde o momento das primeiras leituras até a apresentação final no sarau de poesia, o objetivo é a ampliação das habilidades interpretativas e da conexão emocional dos jovens com os textos literários. O comportamento dos participantes, o engajamento nas propostas e as produções geradas ao longo do projeto são parâmetros que podem apontar para um impacto significativo, na forma como a literatura foi assimilada por eles.

Tendo como base teórica estudiosos do letramento e, mais especificamente, do letramento literário, esta proposta didática propõe recomendações substanciais para os próximos trabalhos que pretendam explorar caminhos similares. Uma delas envolve o fortalecimento da formação docente para o letramento literário, especialmente no uso de recursos multimodais e no estímulo à criatividade das crianças. É evidente que o papel do professor é determinante para o sucesso da proposta, seja como mediador de interpretações, seja como incentivador da expressão autoral e da interação entre literatura e cultura. Investir em capacitações específicas, que combinem teoria literária, pedagogia crítica e ferramentas tecnológicas, pode potencializar ainda mais os alcances de atividades como as aqui realizadas.

Outra recomendação fundamental é a inserção de saraus de poesia como parte do currículo regular, reforçando a ideia de que a literatura deve ser experimentada de maneira viva, humana e comunitária. A culminância desse modelo didático, baseada no referido evento cultural, revela-se um momento transformador não apenas em termos acadêmicos, mas também para as relações interpessoais estabelecidas entre

os educandos. A integridade dessa prática pedagógica está em sua capacidade de unir aprendizado e experiência estética, criando um espaço onde cada voz é validada e onde diferentes interpretações podem coexistir. Aperfeiçoar esse formato e expandi-lo para incluir outras linguagens artísticas, como cinema e artes visuais, pode enriquecer ainda mais o processo formativo.

A partir desses desdobramentos, faz-se necessário continuar investigando aspectos pouco explorados. Um próximo passo seria estudar o impacto de repertórios poéticos de outros autores regionais que dialoguem com as especificidades culturais de diferentes contextos escolares. Isso ajudaria a responder se os mesmos resultados alcançados com Manoel de Barros poderiam se repetir ou variar dependendo do autor e da região abordados. Outra vertente seria explorar mais profundamente os impactos emocionais gerados pela prática literária, utilizando, por exemplo, recursos da psicanálise ou da neurociência para compreender como a poesia afeta o contexto escolar em níveis mais profundos da subjetividade.

Consideramos que o ensino de literatura ancorado nos poemas de Manoel de Barros, pode ter um impacto transformador no letramento literário e na percepção dos próprios alunos sobre a arte literária. A proposta aqui sugerida busca criar momentos ricos e complexos que transcendam às expectativas estabelecidas no início. Dessa maneira, o estudo reafirma o papel essencial da literatura como ferramenta humanizadora e como veículo profundo de compreensão cultural e individual.

A implementação de uma proposta didática ancorada na poesia de Manoel de Barros, direcionada aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, tende a produzir efeitos significativos no processo de formação leitora, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do letramento literário. Essa concepção, conforme delineada por Cosson (2006), não se limita às competências técnicas de decodificação textual, mas incorpora uma vivência estética e cultural da literatura, estimulando a constituição de leitores capazes de operar com múltiplos sentidos, reconhecendo o valor expressivo e simbólico da linguagem literária. Assim, o engajamento dos educandos ao longo da sequência didática deve se manifestar por meio de uma postura mais reflexiva, inventiva e sensível frente aos textos, traduzindo- se em interpretações que ultrapassam a literalidade e se expandem para o território da subjetividade.

Ao explorar a poética barrosiana, cria-se um espaço propício ao desenvolvimento da sensibilidade poética dos discentes, uma vez que a obra do autor

convida à fruição de imagens e sonoridades inusitadas. A mediação docente, ao conduzir leituras orientadas, pode evidenciar a musicalidade e a materialidade sensível da linguagem em composições que aludem a elementos cotidianos, como “barquinhos de papel” ou “girassóis aos bois”, transformando imagens simples em objetos de contemplação estética. Esse movimento não apenas amplia o repertório literário das crianças, como também lhes permite reconhecer no texto poético uma forma de diálogo com o mundo.

Consolida-se, assim, a proposta de trabalho com a poesia de Manoel de Barros como um percurso de formação literária integral, em que as competências técnicas da leitura se entrelaçam a dimensões subjetivas, culturais e sociais do texto. De acordo com os fundamentos de Cosson (2006), essa abordagem transcende o ensino tradicional da literatura, ao propor práticas leitoras que formam sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Tal articulação entre estética, reflexão e mediação pedagógica permite que a literatura assuma seu lugar de direito: como linguagem de encantamento, de resistência e de reinvenção do mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, N. J. B. **A poesia como estratégia de leitura literária com os alunos do 7º ano do ensino fundamental.** Marabá – PA, 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, M. **Poesia completa.** Leya, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/11319215/Poesia_Completa_Manoel_de_Barros. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. **Compêndio para uso dos pássaros.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: anos finais do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. **28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.**

GRISOTTO, A. **Parâmetros curriculares nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196. Acesso em: 12 de maio de 25.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 72–91, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986. Acesso em: 10 mar. 2025.

LEMOS, C. T. G. **Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-29, 1995.

LESSA, H. M. M. **A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários:** uma prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental. Uberlândia – MG: UFU, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16763. Acesso em: 10 mar. 2025.

LIMA, J. D. **Alfabetização e letramento: poesia no meio do caminho.** Londrina, 2021. 132 folhas.

LIMA, V. S. **Leitura literária e Tradução intersemiótica: Manoel de Barros vai à escola.** Mossoró - RN, 2020. 124p.

PERUZZO, A. L. S. **Publicidade e tecnologia de gênero: (des/re) construção de representações de masculinidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.27.2020.tde-08012020-161029. Acesso em: 17 abr. 2025.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados**. 39. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ROCHA, V. A. **Três infâncias: o aprendizado poético de Manoel de Barros aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental II.** Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Assis. SP. 2017.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, R. (org.). **Letramentos: múltiplas práticas sociais de leitura e escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHERRER, L. N.; FERREIRA, H. M.; LEITE, M. A. **A oralidade em sala de aula: inquietações e perspectivas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SILVA, A. C. A. **A formação do leitor literário a partir do texto poético de Manoel de Barros.** Mossoró, RN, 2015.

SILVA, A. N. **O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora**. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35255/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%C3%81guida%20Nayara%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. B. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002. E-book.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2012.